

ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ИНСТИТУТ РУССКОГО ЯЗЫКА
ИМЕНИ А.С. ПУШКИНА
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ
НАУЧНОЕ СТУДЕНЧЕСКОЕ ОБЩЕСТВО

МЕЖВУЗОВСКАЯ АССОЦИАЦИЯ МОЛОДЫХ ИСТОРИКОВ-ФИЛОЛОГОВ

ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ

*Материалы Международной научно-практической конференции
«Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие.
X Юбилейные Кирилло-Мефодиевские чтения».
12-14 мая 2009 года*

Москва
Ремдер
2009

ББК

УДК

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

Ю.Е. Прохоров (председатель);

Л.В. Фарисенкова (главный редактор);

И.С. Леонов (научный редактор);

Н.В. Никанова, И.А. Орехова, И.А.Подругина, А.В. Суханова.

ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ.

Материалы Международной научно-практической конференции «Славянская культура: истоки, традиции, взаимодействие. X Юбилейные Кирилло-Мефодиевские чтения». 12-14 мая 2009 года. – М.: РЕМДЕР, 2009 - 212 с.

В сборнике представлены статьи современных исследователей-филологов, посвященные вопросам преподаванию языка и литературы в русской и иноязычной аудитории.

ISBN 978-5-94755-212-6

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ

Е.А. Бородич (Волгоград, Россия)

Игра и ее отображение в детской литературе

Любая книга есть жизнь нашего времени. В ней все нуждаются и дети – даже в большей мере, чем взрослые. Детские книги – сокровища духовного богатства людей, самое ценное, что создал человек на пути к прогрессу. Детская литература всех времен устремлена в будущее. Все самое интересное в мировой литературе подхватывалось и множилось детской фантазией, эмоциональностью и верой. Первыми, кто открывает детям гармонию между прошлым и будущим, заставляя поверить в бесконечность созидательных возможностей человека, оказываются лучшие сказочники, философы, мыслители и пророки. Детская литература – органическая часть общей литературы, но она специфична. Детская литература является средством воспитания, формирования личности ребенка. Детская литература, как и литература вообще, пытается освоить новую реальность, а значит, ищет новые средства для отображения изменившейся действительности, внутренней жизни ребенка во всей ее сложности и полноте. Одним из действенных средств познания мира ребенком во всех его проявлениях в детской литературе является игра. Поэтому одним из популярнейших жанров детской литературы остается литературная сказка, в которой обыгрываются фольклорные сюжеты и образы.

Игра (в психологии развития) — деятельность ребенка в условных ситуациях, моделирующих реальные. В игре, как особом исторически возникшем виде общественной практики, воспроизводятся нормы человеческой жизни и деятельности, овладение которыми обеспечивает приобщение к культуре, познание предметной и социальной действительности, интеллектуальное, профессиональное, эмоционально-волевое и нравственное становление и развитие личности (Рубинштейн 1946, с. 126). Таким образом, игра направлена на воссоздание и усвоение общественного опыта. Связь игры с детской литературой обусловлена ее спо-

способностью моделировать конфликты, решение которых в практической сфере деятельности или затруднено или невозможно. Поэтому игра является средством психологической подготовки к будущим жизненным ситуациям. В качестве абстрактной модели конфликта в детской литературе игра легко превращается в форму выражения социальных противоречий (превращение в средневековой Византии «болельщиков» на ипподроме в политические партии, детские игры как модели социальных конфликтов «взрослого» мира).

Особая психическая установка играющего, который одновременно и верит и не верит в реальность разыгрываемого конфликта, двуплановость его поведения роднит игру с искусством. Использование игры в детской литературе дает большое преимущество, а именно – решение предлагается не в практической, а в условной, знаковой сфере, которая в дальнейшем может быть использована в качестве модели практического поведения. Посредством игры ребенок включается в мир человеческих отношений, возникающий на такой ступени общественного развития, когда он еще не может непосредственно участвовать в социальных отношениях (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин и др.), тогда как условия воспитания формируют у него стремление к совместной жизни со взрослыми (Эльконин 1999, с. 58).

Использование игровых методик писателями в детской литературе является важным условием развития мышления, воображения, творческих возможностей ребенка. При использовании игры в сюжетах детской литературы происходит изменение в содержании игры детей: от действий с игровыми предметами, лежащих в основе сюжетной игры на ранних ступенях, – к изображению деятельности и отношений взрослых, к образованию новой игровой ситуации – роли, в которой ребенок отождествляет себя с изображаемым лицом (с этой целью используются и игровые атрибуты, символизирующие роль). В первую очередь, детская литература – уважение к ребенку, развитие его индивидуальных особенностей, свобода творчества. Несомненно, игра – это свободная деятельность.

Свобода от физической и моральной необходимости, от реальных житейских нужд выделяет игру из «обыденной» жизни, как бы изолирует ее в некий условный, относительно самостоятельный микромир. В этом микромире своя направленность, свои интересы, не совпадающие с интересами и нуждами «обыденной» жизни. По отношению к ним игра носит незаинтересованный характер. Изолированность игры обусловлена тем, что она «разыгрывается» в собственных рамках времени и пространства. Внутри игрового времени и пространства в детской литературе царит

собственный и безусловный порядок, отклонение от него лишает игру собственного характера. Порядок выражается в том, что у каждой игры свои правила, безусловно, обязательные, не подлежащие сомнению. Игра занимает важное место в сюжете многих детских произведений, выполняя необходимые и полезные функции. Какую потребность ребенка при использовании игры удовлетворяет писатель в детском произведении? На этот вопрос можно дать множество ответов: подчинение врожденному инстинкту подражания; потребность в отдыхе и развлечениях; предварительная тренировка перед серьезными делами в будущей жизни; упражнение в самообладании; в стремлении что-то совершить, что-то уметь; стремление к главенству или соперничеству; компенсация вредных побуждений; восполнение монотонной односторонней деятельности. Писатели, используя изолированный, условный микромир игры создают искусственные (моделирующие) напряжения и соответствующую разрядку. Игровое напряжение предполагает неуверенность в исходе игры, неустойчивость, некий шанс или возможность, а также риск неудачи. Но независимо от исхода сам процесс игры захватывает играющего, а по окончании наступает разрядка. Чтобы усилить игровое напряжение включается механизм состязания, соперничества, соревнования в каких-то качествах (в ловкости, силе, сообразительности и т.п.). Этот механизм состязания, как важнейший элемент игрового начала, широко используется в сюжетах детской литературы для «захвата» и снятия реального жизненного напряжения ребенка. В детской литературе, как ни в какой другой деятельности, дает о себе знать основная функция игры – служить средством «разрядки» жизненных напряжений (катарсис!). Специфика и сущность искусства состоит в том, что игровое начало подчинено эстетическим целям, художественным задачам детской литературы.

Спецификой использования игры в сюжетах детской литературы является отождествление игры с воображением. Подрастающий ребенок заменяет игру воображением, он строит воздушные замки, творит то, что называется снами наяву. Оно выполняют для него ту же самую функцию, которую художественные произведения выполняют по отношению к взрослому человеку. Использование игры в детской литературе помогает моделировать социальную реальность при помощи разворачивания процессуальности игры; открывает возможности, которые в обыденной жизни практически никогда не актуализируются в качестве действительности; игровые модели социализации в детской литературе представляют собой своего рода «возможные миры», обладающие статусом виртуального пространства. Отображение игры в детской литерату-

ре проявляется в следующем: а) свобода от любых форм принуждения в сюжете детского произведения (по формулировке Й. Хейзинга, «игра по приказу — уже не игра»); б) свобода индивида от наличных социальных ролей и возможность выхода за рамки доступных ему версий социального статуса в сюжете детского произведения; в) свобода от заданных наличной традицией социокультурных стереотипов (культивируя нестандартность взгляда на стандартные ситуации, игра фактически есть своего рода культивация творческого мышления, — собственно, исходным статусом любой социокультурной новации выступает своего рода игра как попытка нетривиального осмысления наличного культурного опыта) (Хейзинга 1992, с. 333).

Согласно позиции Р. Кайюа («Игры и люди», 1958), именно открытость игры в мир возможного обеспечивает сюжетам детской литературы возможность выхода за пределы наличной самотождественности, обретения иной самости. Кайюа полагает, что именно отображение процессуальности игры в детской литературе позволяет актуализироваться возможным ипостасям личности ребенка: конституируемое в процессе игры пространство есть не что иное, как пространство свободы для экзистенциального движения, что позволяет ребенку выйти за границы наличной самотождественности (сопряженность феноменов игры и иронии у Т. Манна). Очень важной для детской литературы является такая характеристика игры, как темпоральность, реализуемая посредством собственной реализации «здесь и сейчас» — актуальность настоящего как такового, что ярче всего проявляется именно в сюжетах детской литературы, учитывая ее временной хронотоп. Иначе говоря, игра в современной детской литературе понимается как не только сознательная деятельность субъекта, но и сугубо объективные процессы, — критерием отнесения последних к игровым становится их самодостаточность, релятивность и вариативно-креативный характер.

Ярче всего игра проявляется в стихотворениях, что не только не мешает ребенку ориентироваться в окружающем мире, но, напротив, укрепляет в нем чувство реальности и что именно в интересах реалистического воспитания детей следует культивировать в детской среде такие стихи. Ибо так уж устроен ребенок, что мы можем знакомить его с окружающим миром успешнее всего именно при помощи игры. Например, «Жабы по небу летают, рыбы по полю гуляют, мыши кошку изловили». В русских малых фольклорных жанрах эта забава нередко принимает характер игры в обмолвку: Полтора молока чистого кувшина. Существует немало детских стихов, которые являются продуктами игры, но эти стишки пере-

вертыши и сами по себе есть игра, игра мыслительная, игра ума: «Будем кушать на диване, а спать на столе. Наденем фуражку на ноги, а сандали на голову. Возьмем дверь и откроем ключ».

Посредством игры в детской литературе проявляется детский юмор и в то же время познавательное отношение к миру. Это стремление создавать перевертыши у ребенка, жажда играть. Ибо давно уже стало общепринятой истиной, что именно посредством игры ребенок овладевает огромным количеством знаний и навыков, нужных ему для ориентации в жизни.

Использование игровых средств в детской литературе позволяет ребенку накапливать опыт, а этот опыт порождает новые знания, чувства, желания, поступки и новые способности. Польза подобных стихов и сказок очевидна: за каждым «не так» ребенок живо ощущает «так», всякое отступление от нормы сильнее укрепляет ребенка в норме, и он еще выше оценивает свою твердую ориентацию в мире. Он делает как бы экзамен своим умственным силам и неизменно этот экзамен выдерживает, что значительно поднимает в нем уважение к себе, уверенность в своем интеллекте, столь необходимую ему, чтобы не растеряться в этом хаотическом мире.

Рассмотрим один из видов игры перевертыши. В них можно выделить следующие группы: 1. Перевертыши большого и малого (малому приписываются качества большого: комарище, упавший с дуба); 2. Перевертыши холодного и горячего (холодному приписываются качества горячего и наоборот: – я-то не обожгусь холодной водой); 3. Перевертыши еды (съедобность несъедобных вещей: – пил – ел лапти); 4. Перевертыши одежды (– наденем фуражку на ноги, а сандали на голову); 5. Перевертыши явлений природы (– море горит); 6. Перевертыши ездока и коня (– конь едет верхом); 7. Перевертыши телесных недостатков (слепые видят); 8. Перевертыши действующих лиц (– глядь, из-под собаки лают ворота). Вовлекая ребенка в «перевернутый мир», мы не только не наносим ущерба его интеллектуальной работе, но, напротив, способствуем ей, ибо у ребенка у самого есть стремление создать себе такой «перевернутый мир», чтобы тем вернее утвердиться в законах, управляющих миром реальным. Перевертыши есть такое же порождение игр. Именно с помощью игры детская литература воспитывает в ребенке юмор – драгоценное качество, которое, когда ребенок подрастает, увеличит его сопротивление всякой неблагоприятной среде.

Следующим видом игры являются так называемые «двойники», чаще всего являющийся его антитезой. Узнав одно какое-нибудь слово, ребенок начинает отыскивать то, которое связано с ним по контрасту. Такие словесные пары являются для ребенка не только двойниками по смыслу, но в большинстве случаев – по звуку.

В этих рифмах нет ничего преднамеренного. Они облегчают речь ребенка, помогают систематизировать их либо по контрасту, либо по сходству. С помощью использования игры в детской литературе ребенок учится рифмовать свою речь, что доставляет ребенку особую радость.

Таким образом, рифма есть, так сказать, побочный продукт этой немолимой работы ребенка над своим голосовым аппаратом, и продукт чрезвычайно полезный: благодаря ему тяжелая работа ощущается ребенком как игра.

Таким образом, детские произведения стихотворного характера должны быть игровыми, т.к. вся деятельность младших и средних школьников выливается в форму игры. «Жила была мышка Мауси. И вдруг, увидела Котауси. У Котауси злые глазауси. И злые-презлые зубауси».

Таким образом, русская история культуры детства не мыслится без богатств детской литературы. Чем ближе к нашей эпохе, тем большую роль играет народное искусство – в воспитании и образовании детей, в развитии литературы для них. Если в прежние эпохи творения народного вымысла порой изымались из круга культуры детства, то сегодня практически любой писатель признает эти вымыслы неисчерпаемым источником мудрости и художественности. Создавать произведения для детей труднее, чем для читателей других возрастов, успех здесь достигается филигранным мастерством и уникальным, «детским» талантом писателя. Произведение для детей часто представляется очень простым, чуть ли не примитивным, но эта простота является результатом сложнейшего взаимодействия художественных приемов и средств. Мера правды и вкуса в таком произведении должна быть строго выверенной. Круг детского чтения меняется с каждой эпохой. Его состав и широта зависят от множества факторов. Изменяются общественные условия, а вместе с ними происходят изменения социальных, религиозных и семейных традиций детского чтения. Кроме того, обновляются программы воспитания и образования, издатели отбирают те или иные произведения для массового выпуска. В итоге круг чтения каждого человека с малых лет складывается по-своему. Строго говоря, только литература для детей может называться детской литературой. Далеко не все писатели, пытавшиеся создать произведения для детей, достигали заметного успеха. Объяснение кроется не в уровне писательского дарования, а в его особом качестве, использовании определенных средств, каковым является игра, которая помогает авторам высветить специфику детской литературы, ее своеобразные черты, по которым можно безошибочно угадать, что оно адресовано ребенку.

Литература:

- Детская литература / Под ред. Е.О. Путиловой. – М.: Академия, 2008.
Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Госучпедгиз, 1946.
Хейзинга Йохан. Homo ludens: в тени завтрашнего дня. – М.: Прогресс – Академия, 1992.
Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: Владос, 1999.

А.В. Васильева (Таганрог, Россия)

Интерактивная доска – не роскошь, а средство обучения

Особые требования предъявляются к подготовке современного учителя, который должен осуществлять педагогический процесс, используя многообразие подходов; осваивать технические средства и ориентироваться в информационных потоках (мультимедиа и Интернет); владеть гибкими и вариативными педагогическими технологиями и корректно применять инновационные методы; создавать благоприятные условия для организации жизнедеятельности учащихся, используя потенциал педагогической коммуникации.

В связи с тем, что в настоящее время возрастает информационный объем, расширяются возможности коммуникации, актуально использовать мобильные способы подачи материала, осуществлять дифференцированный контроль за его усвоением, активизировать интерес студентов к рассматриваемым проблемам. Применение активных методов обучения в процессе преподавания является важным условием развития профессиональной и коммуникативной компетентности будущего специалиста.

В настоящее время использование в образовательном процессе современных средств обучения, к которым относится интерактивная доска, позволяет повысить уровень активности и самостоятельности учащихся.

Интерактивная доска в учебном заведении является полезным инструментом, помогающим учителю организовать работу в классе и подать материал в максимально наглядной форме, так как, по мнению психологов, около 80 процентов информации человек воспринимает через органы зрения, около 15 - через слух, соответственно 5 процентов - через

осязание, обоняние и вкус. Однако, когда речь идет не только о восприятии, но и о запоминании информации, то повышается роль моторной памяти, то есть памяти движения. Это значит, что лучше всего обучающийся усвоит материал во время зрительного восприятия.

Специалисты, владеющие компьютером, могут достаточно быстро овладеть навыками работы с интерактивной доской. Перед началом работы доска подключается к компьютеру и проектору. На нее, как на экран, проецируется изображение от источника, с которым можно работать прямо на поверхности доски. Манипуляции компьютерной мыши осуществляются касанием поверхности, тем самым докладчик имеет полный доступ к управлению компьютером.

При подготовке к уроку учитель, используя программное обеспечение, может комплектовать материал на персональном компьютере, который затем будет демонстрироваться на интерактивной доске. Необходимые материалы заранее подбираются и размещаются на нескольких страницах. Во время урока, учитель значительно экономит время, так как одним переключением с помощью пульта может изменить демонстрационные страницы. Работая с интерактивной доской, учитель всегда находится в центре внимания, активно общается с учащимися, поддерживает постоянный контакт с классом.

Включенные в состав программного обеспечения различные спецэффекты позволяют акцентировать внимание учеников на наиболее существенных фрагментах урока, что также способствует пониманию и усвоению материала.

Благодаря многообразию материалов, которые можно использовать при работе с интерактивной доской, учащиеся быстрее воспринимают новые идеи, возрастает интерес к изучению литературы, повышается мотивация, улучшается качество и уровень уроков.

Основное достоинство электронных интерактивных досок - возможность анимации: просмотра сделанных рисунков, записи лекции в реальном времени. На интерактивной доске можно легко передвигать объекты и надписи, добавлять комментарии к текстам, рисункам и диаграммам, выделять ключевые области и добавлять цвета. К тому же тексты, рисунки или графики можно скрыть, а затем показать на разных этапах урока. Использование цвета позволяет выделить информацию и значительно увеличить эффективность ее восприятия.

Информацию со всеми сделанными пометками можно сохранить в файле, чтобы потом его скопировать на носители или распечатать в нужном количестве экземпляров.

Также у интерактивных досок есть одно важное достоинство - на них можно писать не только маркером, но и просто рукой. Это дает существенное преимущество при использовании таких досок, например, в начальной школе и в коррекционных школах, поскольку рисование рукой, вызывая интерес у детей, одновременно развивает мелкую моторику.

Интерактивная доска усиливает подачу материала, позволяя преподавателям эффективно работать с веб-сайтами и другими ресурсами, удобна при работе в большой аудитории.

Таким образом, современный педагог, используя инновационные технологии и средства обучения, активизирует самостоятельную деятельность учащихся, создает условия для творческого подхода к различным видам деятельности

Литература:

Беспалько В.П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия). – М., 2002.

Журин А.А., Бондаренко Е.А., Милютина И.А. Технические средства обучения в современной школе. – М., 2004.

Кочергина О.А. Использование активных методов обучения в развитии коммуникативной компетентности будущего учителя. – М., 2008.

А.К. Гайсина (Казань, Россия)

Обращение к художественному пространству и времени в процессе смыслового постижения литературного произведения

Установка литературного образования на развитие культуры читательского восприятия, на воспитание вдумчивого, чувствующего художественную природу текста читателя определяет внимание к элементам художественного мира, позволяющим не ограничивать читательскую рецепцию областью сюжета. В этой связи внимание к категориям «художественное пространство» и «художественное время», играющим исключительно важную роль в организации текста, становится одной из

возможных «путеводных нитей» на пути постижения художественного своеобразия литературного произведения.

Сосредотачивая внимание на художественном пространстве и времени, мы стремимся сохранить не только целостность литературного произведения, но и преемственность этапов его постижения. Это определило разработку методической модели обращения к пространственно-временным особенностям произведения в контексте коммуникативно-деятельностного подхода (Лавлинский 2003). Основу данной технологии составляет диалог читателей о произведении, основными организационными этапами которого является предпонимание, анализ и интерпретация смысла произведения.

Основанием разработки методической концепции обращения к художественному пространству и времени в структуре коммуникативно-деятельностного подхода стала идея смысловой насыщенности этих категорий. Это определило рассмотрение специфики обращения к художественному пространству и времени на каждом этапе процесса постижения смысла произведения.

Являясь организационными центрами основных событий, «воротами», позволяющими проникнуть в смысловую сферу (Бахтин 1975, с. 398), пространственно-временные знаки художественной реальности во многом определяют восприятие литературного произведения, поэтому представления учащихся о пространственно-временных особенностях произведения, возникшие на этапе предпонимания, во многом отражают начальные читательские впечатления и мнения школьников о внутреннем мире.

Целостность читательского восприятия на этом этапе определяется интуитивным постижением художественного мира. Как правило, в восприятии художественного пространства и времени на этапе предпонимания доминирует формальный аспект. Зачастую учащиеся затрудняются выделить и соотнести ими пространственно-временные знаки с собственным пониманием произведения. Следствием этого может быть игнорирование некоторых элементов художественного пространства и времени или возникновение вопросов об их роли в произведении. Это обуславливает возможность обращения к следующим типам заданий: выделите в тексте непонятное, загадочное и соотнесите это с художественным пространством или временем произведения; кратко опишите художественный мир произведения; опишите (устно, письменно, изобразите графически) пространственную или временную модель художественного мира произведения.

Читательское восприятие на этапе предпонимания во многом определяется предыдущим литературным опытом учащихся. Это обуславливает

возможность обращения к таким заданиям, в которых учащимся необходимо выделить пространственные или временные элементы, с которыми они уже встречались, опознать пространственную или временную систему, наметить интертекстуальные связи, основой которых являются пространственные или временные образы.

Выполнение этих заданий будет отражать особенности начального восприятия произведения и уровень понимания его смысла. Кроме этого впечатления и представления о пространственно-временных особенностях художественного мира, оформившиеся на этапе предпонимания, во многом определяют направление аналитической деятельности, поскольку становятся ее структурно-смысловой основой.

В процессе анализа произведения в восприятии пространственно-временных особенностей происходит постепенный синтез формального аспекта с содержательным. Если на этапе предпонимания элементы художественного пространства и времени выделялись спонтанно, интуитивно, то на этом этапе выделенные элементы осмысливаются.

В условиях выявления поверхностного восприятия или неадекватного понимания, часто возникающего на этапе предпонимания, уместно обращение к приему, предполагающему актуализацию смыслового контекста образа. Понимание слова «актуализация» как действия, заключающегося в извлечении материала из памяти с целью последующего использования его при узнавании, припоминании и воспроизведении, определило последовательность предполагаемых действий. На первом этапе важно абстрагировать рассматриваемый образ от сюжета анализируемого произведения. Это позволит обратить внимание на его знаковый характер и многозначность. Далее необходимо определиться с его возможными смысловыми контекстами. На этом этапе важно учитывать, что образ может совмещать в себе семантику, мотивируемую разными культурными традициями. В зависимости от культурного багажа учащиеся могут обратиться к своей памяти, либо к дополнительным источникам информации, которыми могут быть различные энциклопедии и справочники, электронные поисковые системы и т.д. Следующий этап работы заключается в соотношении культурологической информации с литературным образом, в результате чего возникает эффект «смыслового поворота».

Таким образом, основными этапами приема актуализации смыслового контекста пространственных и временных образов являются: первоначальное восприятие; предположение о возможном смысловом контексте образа; восстановление значения образа, соответствующего контексту;

соотнесение «нового» значения с анализируемым образом; анализ образа с учетом актуализированного контекста.

Изолированный анализ каких-либо компонентов текста, в том числе художественного пространства и времени, не может быть самоцелью. Сосредотачивая внимание на художественном пространстве и времени, мы стремимся сохранить целостность литературного произведения, поэтому главной особенностью внимания к художественному пространству и времени на этапе анализа произведения становится рассмотрение их связи с другими аспектами произведения. Реализацией этого может быть обращение к особенностям восприятия времени героем. Прием анализа временного восприятия героя предполагает определение специфики восприятия времени героем и выявление вкладываемых им смыслов в прошлое, будущее, настоящее на содержательном и эмоциональном уровне. Это возможно осуществить, установив соответствие событий жизни героя временным пластам, определив эмоциональную доминанту восприятия прошлого, будущего, настоящего.

Восстановив ассоциативный ряд, соответствующий временным отрезкам, учащиеся должны проанализировать соотнесенность временных планов в сознании героя и выделить доминирующий временной пласт. При анализе соотнесенности временных планов в сознании героя нужно обратить внимание на осознание связи между прошлым, настоящим и будущим. Достаточно распространено контрастное наполнение, которое чаще всего реализуется в оппозиции «светлого» прошлого и настоящего, которое не удовлетворяет героя. Вариантом контрастного восприятия времени может быть противопоставление ассоциаций, связанных с прошлым, и эмоций, вызванных «предвидением», «предвосхищением» будущего.

Определение доминирующего временного плана может быть обусловлено большей событийной насыщенностью, «положительной» семантикой, важностью в отношении формирования мировоззрения героя. Имея представление об особенностях восприятия времени героем, учащиеся смогут соотнести «временное сознание» с определенной моделью времени (линейная, циклическая), что позволит наполнить образ и структуру художественного времени новыми смыслами.

Связь сюжета и художественного пространства лежит в основе приема, при разработке которого мы ориентировались на типологию мифопоэтических текстов, выделенных В.Н. Топоровым (тексты, описывающие возникновение пространства и его заполнение, тексты, ориентированные на опустошение пространства, тексты пути) (Топоров 1983). Опираясь на идею о том, что все художественное пространство и время, в опреде-

ленной степени воспроизводит архетипные модели, мы считаем правомочным перенесение типологии мифологических текстов на авторские литературные произведения.

Данный прием включает в себя следующие этапы: выделение основных элементов художественного пространства; схематическое изображение пространственной модели; соотнесение сюжета со структурной организацией художественного пространства; установление соответствий между элементами пространства и описываемыми событиями; определение пространственного типа сюжета; сопоставление форм существования в пространственных мирах. Данный прием позволит не только рассмотреть связь особенностей сюжетной линии и художественного пространства, но определить смысловые доминанты элементов художественного пространства.

Следующий прием также предполагает обращение к элементам художественного пространства как носителям информации. Применение данного приема логично при изучении произведения, для которого характерна политопическая структура и развернутая система персонажей. Прием анализа пространственной позиции героя предполагает следующие этапы: выделение основных элементов художественного пространства; схематическое изображение структурной организации пространства; соотнесение персонажей с пространством; смысловое наполнение локусов; определение типологии героев; анализ образа героя, на основе семантики пространства, с которым герой соотносится.

Таким образом, при анализе художественного текста интуитивное восприятие этапа предположения корректируется, пространственно-временные элементы художественного мира наполняются смысловыми ассоциациями и рассматриваются в системе связей с другими аспектами произведения. Все это подготавливает учащихся к этапу интерпретации смысла произведения.

На заключительном этапе изученные и описанные элементы художественного пространства и времени предстоит связать с художественным целым. Доминирование смыслового аспекта в восприятии художественного пространства и времени позволяет учащимся на основе их интерпретации представить целостное понимание произведения.

На этом этапе работы учащимся можно предложить следующие задания: объясните устно смысл названия произведения, охарактеризуйте жанр произведения, напишите сочинение–интерпретацию.

Задания могут содержать формулировки, предусматривающие обращение к художественному пространству и времени. Отличительной особенностью вопросов и заданий, предлагаемых на этом этапе, является

установка на целостный взгляд на произведение. Это, например, отражает следующая формулировка вопроса: как анализ пространства и времени помог лучше понять смысл произведения (эволюцию героя, авторскую позицию, жанровое своеобразие)?

Таким образом, внимание к категориям «художественное пространство» и «художественное время», играющим исключительно важную роль в организации текста и его понимании, становится одной из возможных «путеводных нитей» на пути углубления связей между восприятием произведения, его анализом и интерпретацией. Предлагаемый аспект обращения к художественному пространству и времени на уроках литературы позволяет проникнуть за поверхностное содержание текста и обеспечивает не запоминание, а понимание, не пересказ, а интерпретацию художественных произведений.

Литература:

Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. – М.: Художеств. лит., 1975.

Лавлинский С.П. Технология литературного образования. Коммуникативно-деятельностный подход. Учебное пособие для студентов-филологов. – М.: Прогресс-Традиция; ИНФА-М, 2003.

Топоров В.Н. Пространство и текст. // Текст: семантика и структура. — М., 1983.

Е.В. Гетманская (Москва, Россия)

Методы изучения литературы (5–7 классы)

Писатели чаще пишут о детях, а не для детей. Впрочем, и по сей день многие не понимают этой существенной разницы. Определяя круг детского чтения, они по-прежнему видят в детях лишь маленьких взрослых, приписывая им не свойственный детству образ мышления и абсолютно иной оценочный принцип. В свое время К.И. Чуковский подчеркивал: «Писать о детях и писать для детей – разные вещи. Во втором случае задача невероятно сложнее – одного таланта недостаточно. Необходимо нравственно возвыситься до уровня ребенка, понять и принять без малейшего намека

на взрослую снисходительность его радости и страдания, приобщиться к божественному бессмертию детской души» (Чуковский 1911, с. 17).

Таким образом, возникает эстетико-психологическая дилемма – художественный текст о детях всегда ли является одновременно текстом для детей? Безусловно, он адресован, прежде всего, ребенку, потому что именно в детстве человек остро нуждается в образцах и парадигмах своего поведения и отношения к миру. Прямое назидание в этом процессе скорее уводит от цели, нежели приближает к ней, поэтому именно литература становится великим строителем будущей личности. Должен ли читатель-школьник, погружаясь в художественный текст о своем ровеснике, каждый раз преломлять свое восприятие о серьезный теоретический парадокс – да, текст о детях, но его создатель – взрослый.

Касаясь школьного литературного образования, следует заметить, что данный эстетико-психологический феномен (о детях или для детей) выявляет и методологические проблемы изучения детской литературы в школьном курсе.

В среднем звене школы (концентр 5–7 классы), где в основном и представлена детская литература, вопрос, что мы читаем – текст о детях или текст для детей, может стать предметом внимания школьников, но как частная методическая линия урока. Главной целью изучения детской литературы на данном этапе литературного образования должны быть, бесспорно, вопросы нравственные.

Чтобы оставить в «андеграунде» выявленное противоречие и создать у ученика желаемую иллюзию прямого детского начала в тексте, необходимо выбрать из имеющихся методов обучения тот, который наиболее адекватен детскому восприятию.

В этом контексте мы актуализируем *эвристический метод*. Именно он, по нашему убеждению, наиболее сензитивен возрасту детства и способен сместить акцент внимания школьника с авторского аналитического начала и обратиться напрямую к нравственным проблемам личности ребенка в тексте.

Эвристический метод – составляющая всех дидактических классификаций методов. О нем часто упоминают учебники методики. Но, применительно к методике преподавания литературы, связь теории с практикой в рамках данного метода обширно представлена в работах Н.И. Кудряшева (80-е гг.) и современного дидакта А.В. Хуторского. Хуторской А. В. в известной работе «Эвристическое обучение. Теория, методология, практика» выводит эвристический метод на уровень *методологического принципа, способного выступить основой нового, эвристического типа обучения*.

- Эвристические методы присутствуют практически в каждой дидактической классификации, в то же время структурное положение эвристики в них различно.

Наиболее «технологичные», если можно так выразиться, обоснования присутствия эвристики в процессе обучения мы отмечаем в классификации Лернера И.Я. – Скаткина М.Н. Движущая сила методов обучения, по Лернеру – Скаткину, – характер познавательной деятельности учащихся. Сопряжение метода обучения и характера познавательной деятельности позволяет, как нам представляется, максимально возможно расширить сферу действия эвристического метода в силу родовой, глубинной эвристичности познавательной деятельности вообще.

Серьезное внимание эвристике как основе нового типа обучения было уделено в дидактических исследованиях В.И. Андреева, Б.Г. Матюнина.

В.И. Андреев рассматривает *эвристические методы как основу учебно-творческой деятельности*. «Эвристические методы, утверждает ученый, – это система эвристических правил деятельности педагога (методы преподавания) и деятельности ученика (методы учения). Эти методы разработаны с учетом закономерностей и принципов педагогического управления и самоуправления в целях развития интуитивных процедур деятельности учащихся в решении творческих задач» (Андреев 2000, с. 217). Новационно в данном определении, как нам представляется, включение в эвристику не только методов учения, но и методов преподавания. И деятельность педагога по организации творческого разрешения познавательных задач, и деятельность учащихся по нахождению путей решения этих задач эвристичны. Данное качество – эвристичность – реализуется при использовании «интуитивных процедур» в решении творческих задач.

Б. Г. Матюнин сущностной особенностью эвристических методов и приемов обучения считает *расширение объема незнания учеников*: «Наиболее эвристичны задачи, которые вообще в принципе в данный момент не имеют точного, одного ответа, а предполагают множество различных вариантов решения, что сразу расширяет поле «незнания» мыслящего человека... «включает» желание творить» (Матюнин 1994, с. 10).

Примечательно, что определение Б.Г. Матюниным «поля незнания» неожиданно перекликается с мыслью М.А. Рыбниковой о незнании как о звене в движущейся системе «от незнания к знанию». В «Очерках по методике литературного чтения» М.А. Рыбникова пишет: «Ориентируясь на ребенка, учитель учитывает сложный процесс перехода незнания в неполное знание и дальнейшие этапы перехода неполного знания во все более и более полное знание. Процесс этот совершается в сознании ученика, но с помощью учителя и под его руководством» (Рыбникова 1985, с. 17).

Прежде чем анализировать возможности эвристического метода в процессе изучения детской литературы в среднем звене школы, рассмотрим суть концепций российских методистов по использованию других методов продуктивной направленности в теории и практике преподавания литературы.

М.Г. Качурин, анализируя *исследовательскую* деятельность учащихся, писал: «...Все современные искания учителей и методистов-словесников так или иначе связаны с исследованием как ведущим началом преподавания. Для этого есть очень веская причина. Дело в том, что исследовательский путь познания естественен, соответствует природе человеческого мышления... каждый новый виток спирали в движении дидактики и частных методик неизбежно возвращает нас к истоку – к идее связи между исследовательской направленностью человеческого мышления и воспитанием человека – мыслителя и творца» (Качурин 1988, с. 9).

В то же время ученому представлялось обоснованным стремление не преувеличивать исследовательские возможности школьников, так как учебное исследование есть всегда исследование уже познанного. «Учитель предъявляет ту или иную проблему для самостоятельного исследования, зная ее результат, ход решения и те черты творческой деятельности, которые требуется проявить в ходе решения» (Качурин 1988, с.203).

В практике преподавания литературы исследовательский метод, с точки зрения ученого, останется ведущим в силу исследовательской сути восприятия художественного произведения, исследовательского пути проникновения в бесчисленные смыслы текста. «В школьном изучении не только возможны новые, ранее не входившие в научный оборот наблюдения и суждения, но без свежего, в чем-то нового взгляда на произведение плодотворное его изучение вообще вряд ли возможно» (Качурин 1988, с. 10).

Проблемным изучением литературного произведения в школе занимался известный методист русской школы В.Г. Маранцман. Свою концепцию метода проблемного обучения он формулировал как «поиск существенных связей явлений, познаваемых в отдельных проблемных ситуациях» (Маранцман 1977, с. 3). В своей работе «Проблемное изучение литературных произведений в школе», как и М.Г. Качурин, В.Г. Маранцман подчеркивает отсутствие противостояния между поисковыми и репродуктивными методами освоения литературных знаний: «Проблемная ситуация в практике преподавания соседствует с уроками, где основной оказывается репродуктивная деятельность учащихся. В этом соседстве нет антагонизма. Творческая деятельность возможна только на основе широких знаний» (Маранцман 1977, с. 4).

Рассмотрев традицию использования проблемного и исследовательского обучения и отметив ее глубокую разработанность в названных ра-

ботах, отметим, что эвристика в преподавании литературы, особенно в части литературы о детях, ждет своего исследователя и монографически на сегодняшний день не представлена.

Эвристический метод лежит, если можно так сказать, на половине пути от репродуктивного к продуктивному характеру обучения. Второе его название – частично-поисковый – прямо на это указывает. Традиционное содержание эвристического метода – это «постепенная подготовка обучаемых к самостоятельной постановке и решению вопроса» (Пидкасистый 2002, с. 278).

Концентр 5–7 классов, где представлена литература о детях, в силу возрастных особенностей школьников, является отправной точкой для широкого внедрения на уроке эвристических процедур. Насыщая обучение исключительно творческими методами, мы возводим в квадрат область неизведанного для учащегося. И вместо интереса и посильного творчества при изучении детской литературы, мы можем придти к снижению мотивации ученика. По нашему убеждению, метод, наиболее востребованный в этой учебной ситуации, *метод эвристический. Он способен скрыть парадокс – о детях или для детей, – который может помешать целостному восприятию детского образа-персонажа.*

Присутствие эвристического метода и приемов на уроках литературы в 5–7 классах, посвященных анализу литературы о детях, оправдано следующими обоснованиями:

- эвристический метод определяется, образно говоря, как половина пути от репродуктивного к продуктивным методам обучения. Литературное развитие учащихся состоится, если двигаться постепенно – от репродукции знаний к частично-поисковому пути, т.е., словами М.А. Рыбниковой, «перехода от незнания к неполное знание»;
- посильность эвристического метода большей части учащихся, в то время как проблемные и исследовательские методы – это апелляция скорее к наиболее подготовленной части школьной аудитории;
- адекватность, сензитивность эвристического метода возрастным пределам учащихся 5–7 классов, при котором «деятельность обучаемого заключается в активном участии в эвристических беседах, в овладении приемами анализа учебного материала с целью постановки проблемы и нахождения путей ее решения» (Пидкасистый 2002, с. 278);
- органическая частотность использования эвристического метода в процессе «от незнания к знанию»;
- принадлежность эвристики к константным свойствам получения новых знаний, а значит и знаний учебных;

- эвристический характер самой учебной ситуации – дети анализируют художественную логику персонажа-ребенка или подростка, прибегая, быть может, впервые к рефлексии, к самоанализу;

В качестве практического примера применения эвристического метода при изучении литературы о детях в среднем звене школы можно обратиться к рассказу В. Набокова «Обида», предлагаемому программой В.Г. Маранцмана в шестом классе. После комментированного чтения в классе, даем задание – найти в тексте художественные реалии конфликта главного героя с окружающим миром. Данный прием «открытого вопроса» позволяет без конкретно заданного направления поиска самому ученику обнаружить художественные средства его решения.

Корней Чуковский, рассказывая историю «Мухи-цокотухи», говорил, что детскому писателю для творчества необходимо внутреннее ощущение счастья. «Ребенок, несмотря ни на что, – всегда оптимист. Дар детского писателя в том, что, обладая литературным мастерством, он заряжается энергией своего маленького лирического героя, улавливает малейшее движение его души, мгновенную смену настроений, угадывает причудливую логику его мыслей и поступков и умеет передать все это предельно простыми языковыми средствами» (Чуковский 1911, с. 19).

Задача методики в данном случае – найти свои предельно простые методологические средства изучения литературы о детях и для детей. По нашему мнению, эвристический метод, востребованный при этом, должен быть актуализирован в пространстве современного школьного литературного образования.

Литература:

Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000.

Качурин М.Г. Организация исследовательской деятельности учащихся на уроках литературы: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1988.

Маранцман В.Г., Чирковская Т.В. Проблемное изучение литературных произведений в школе: Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1977.

Матюнин Б.Г. Нетрадиционная педагогика. – М.: Школа-Пресс, 1994.

Педагогика: Учебник для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 2002.

Рыбникова М.А. Очерки по методике литературного чтения. – М.: Просвещение, 1985.

Чуковский К.И. Матерям о детских журналах. – СПб.: Рус. скоропеч., 1911.

Философское осмысление диалогического подхода к преподаванию филологических дисциплин в условиях современных социальных реалий

Исследование природы и функций педагогического диалога объясняется целым рядом причин, среди которых на первое место выходит вопрос об общении в пространстве современной социальной реальности.

Дело в том, что вопросы познания и общения часто рассматриваются в обособленных дисциплинарных зонах. Но для нас важна тема взаимной детерминации обучения и коммуникации. В философии педагогики появились работы, рассматривающие обучение и общение во взаимосвязи, но нас интересует не просто общение, а возникновение на занятии диалога, развивающегося с учётом современных социальных реалий и реалий обучения в группах с разным уровнем знания языка, разными социальными традициями, разным пониманием природы педагогического общения. Диалогичность рассматривается нами как универсальный принцип организации мышления человека, обеспечивающий саморазвитие культурной личности, её способность к коммуникации.

Появляется продуктивная возможность исследовать разницу и сходство социально значимых педагогических подходов и создать технологию нивелировки этих подходов, выделить общекультурные педагогические ценности и использовать их в обучающем диалоге.

Лишь целостный охват тематики диалога, в котором диалогические вопросы соотнесены с темой стратегий образования, воспитания и межличностного общения, помогает решить вопросы толерантной коммуникации и диалога не только в области образования, но и культуры. При этом очевидно, что проблемы образования должны быть рассмотрены в контексте различных сфер бытия и творчества.

Несомненным является то, что в ценностной картине развития мира одну из основополагающих ролей играет общение, а все исторические и культурные процессы являются продуктом общения, «взаимодействий этнических, социальных, религиозных, государственных общностей, следствием взаимоотношений человека с самим собой, с социум, с универсумом» (Дзюбенко 1988, с. 3).

Исследователи указывают на то, что уже начальная стратификация человеческого общества – «свой – чужой» была продуктом диалога, который на протяжении последующих столетий мог принимать различный характер:

- в диалоге человека с земным миром и Космосом складывались мифы и народные обряды;
- в ходе диалога культур происходило становление языковых форм;
- в общении с внешним миром и собственным «Я» развивалась творческая мысль писателей, художников.

В ходе развития истории человечества диалог вели целые идеологические системы, народная и профессиональная культуры, научные школы.

С нашей точки зрения, любое грамотное научное или учебно-научное обсуждение построено на диалогических отношениях. «Ведь диалогические отношения, – с позиций М.М. Бахтина, – явление гораздо более широкое, чем отношения между репликами композиционно выраженного диалога, это – почти универсальное явление, пронизывающее всю человеческую речь и все отношения и проявления человеческой жизни, вообще всё, что имеет смысл и значение» (Бахтин 1972, 49).

Теорией диалога занимаются исследователи разных областей науки: философии, психологии, лингвистики, методики, неориторики и др.

Мы дадим небольшой исторический комментарий к развитию философского и литературного диалога как дидактического и художественного жанра.

Деля краткий экскурс в историю диалога, мы, во-первых, определяем внутренние истоки возникновения педагогического диалога; во-вторых, прослеживаем совершенствование форм диалогового общения; в-третьих, констатируем параллельное развитие, взаимовлияние, взаимообогащение диалога школьного (дидактического) и литературного (художественного), в-четвёртых, определяем важные черты диалога в образовательном пространстве прошлых веков.

Дидактический диалог возник на заре риторической мысли в классической Греции (IV в. до н.э.). Само слово *диалог* греческого происхождения (*dialogos*), и означало оно «беседа». Именно в классической Греции диалог впервые стал самостоятельным жанром с особым присущим ему недогматическим способом разъяснения философской мысли. Сложился он в кругах, близких к Сократу, и был рассчитан преимущественно на школьную аудиторию. В историко-философском горизонте тему диалога в его обращённости к образованию в античности глубоко разрабатывали сам Сократ, а также стоики, Платон. Анализируя характер «сократического» диалога, можно говорить о нём как особом педагогическом жанре. Диалоги Сократа существовали только в устной форме, так как он

сознательно избегал письменных сочинений, считая их лишь подражанием диалогу (А.Ф. Лосев, В.Ф. Асмус, А.А. Тахо-Годи и др.). Выделим характерные черты сократического диалога: наличие повествовательной рамки, центральный образ Сократа, присутствие проблемы и поля для поиска истины; главный метод – приведение к противоречию тезиса оппонента, выражающего, как правило, общепринятое мнение; основной предмет рассмотрения – отдельные философские (чаще всего этические) проблемы (Философский энциклопедический словарь 1989, с. 708).

Другими были диалоги софистов. В них отсутствовал словесный поиск. Основа софистских диалогов – шаблоны, трафареты, которыми необходимо было умело пользоваться, чтобы казаться хорошим собеседником. Ход развития таких диалогов можно было предвидеть.

Классическая форма диалога была создана Платоном. Она органически была связана с диалектикой, которая из риторической техники ведения спора превратилась в метод мышления и достижения истины. Диалог после Платона стал использоваться преимущественно в дидактических целях. Отметим при этом, что постепенно исчезает традиция устного дидактического и литературного диалога.

В раннехристианской литературе диалог становится преимущественно письменным. Он используется как средство апологии, полемики, наставления. Форма диалога в это время становится всё более условной, а содержание авторитарно-дидактическим. Эта тенденция закрепляется в письменном диалоге средневековья. В эпоху средневековья диалог является прежде всего характеристикой духовного опыта человека и формой постижения божественной тайны. При этом продолжает развиваться устный диалог. Диалектика вновь становится техникой школьного диспута (Философский энциклопедический словарь 1989, с. 709).

Будучи формой и философской, и дидактической, и литературной мысли, диалог в последующие столетия становится жанром философии, педагогики, литературы. Как форма речи, философские, дидактические и литературные диалоги, очевидно, имеют общие черты:

- каждое высказывание адресуется собеседнику;
- высказывания в диалоге ограничиваются тематикой диалога;
- диалог характеризуется относительной краткостью высказываний;
- высказывания в диалоге отличаются относительной простотой синтаксических построений.

Все три вида диалога (философский, дидактический, литературный) в истории человеческого общества развивались параллельно, взаимобогащаясь, иногда уступая друг другу главенствующую роль. Например,

новый расцвет письменного диалога наступает в научных и художественных произведениях эпохи Возрождения. В диалогах равноправных собеседников реплики тождественны по структуре, состоят из разных типов предложений, построены по правилам разговорной речи. В литературе русского Возрождения диалог начинает появляться впервые в повестях XV – XVI веков («Повесть о купце Басарге и сыне его Борзосмысле», «Житие Михаила Клопского», ряд повестей о Троянской войне, «Повесть о Петре и Февронии» и др.).

В демократической литературе XVII века частой становится вопросно-ответная форма диалога. А до этого в диалоге наличие вопроса и ответ на него были необязательными, диалог мог просто развиваться в русле какой-либо темы чередованием реплик. Такой диалог развивался стихийно. Новая форма усилила логическую выстроенность диалога.

В XVIII веке становление диалога в русской литературе происходит с учётом трёх стилей, разработанных М.В. Ломоносовым. А.П. Сумароков видел бесперспективность развития литературного диалога, основанного на устаревшем лексиконе, требовал простоты и естественности выражения, пытался опереться «на живое употребление». Конец XVIII века – это начало новой эпохи в русском языке, связанной с именем Н.М. Карамзина. «Карамзин и его соратники, вскрывая потенции языка, отбирали слова, творили новые» (Костомаров 1984, с. 29). Карамзин предпринял ещё более плодотворную, чем у Сумарокова, попытку сблизить разговорный и литературный языки. Диалог был освобождён от тяжеляющих компонентов: церковнославянизмов, архаизмов, от сверхмерного употребления просторечий. Ощутима тенденция выстраивать диалог в соответствии с правилами среднего стиля.

Но только в XIX веке в произведениях А.С. Пушкина диалог обретает знакомый нам из современного русского языка вид. «Стремясь к концентрации живых сил русской национальной культуры речи, Пушкин прежде всего произвёл новый, оригинальный синтез тех разных социально-языковых стихий, из которых исторически складывается система русской литературной речи. Это были: 1) церковнославянизмы, 2) европеизмы (преимущественно во французском обличье) и 3) элементы живой русской речи, широким потоком хлынувшие в стиль Пушкина середины двадцатых годов (Виноградов 1982, с. 250).

В послепушкинский период язык диалога в литературе претерпел свои изменения, вызванные развитием языка в целом как динамического, живого явления в социуме народа – носителя отечественной культуры.

И. Кант, Й.В.Ф. Шеллинг, Л. Фейербах – представители немецкой классической философии – и С. Кьеркегор рассматривали диалог как по-

зитивную форму творческого постижения внутреннего опыта. Диалог для них это отношения идей, образов и субъектов.

Настоящий расцвет диалог переживает в XX веке, начиная с 20-х гг. Концепции диалогового мышления, разработанные М. Бубером и М.М. Бахтиным, в 60-е гг. становятся основополагающими при обращении к целостным культурным процессам, творчеству, образованию и общению.

Поиском смыслов диалогового понимания мира традиционно характеризовалась и философия Востока. Характерной в этом отношении выступает китайская философия, все школы и направления которой вырастают из общей основы – культуры Дао. В этих представлениях диалогичность предстаёт как взаимодействие природных субстратов, составляющих основу мира, что в теоретико-познавательном плане соотносимо с соответствующими идеями античной философской традиции.

Западная и восточная традиции имеют различия в существенных подходах к диалогу. Так в буддистской литературе диалог включен в повествовательный текст и дискурс разворачивается как авторитарное изложение учителем истины, а ученик лишь соглашается с ней и усваивает ее, в то время как в классической греческой философии диалог становится особым способом разъяснения философской мысли. Но более важным является не обнаружение различий в глобальных философских традициях, а наоборот, выявление того теоретически значимого содержания, которое предстает как положительный результат диалога западноевропейской и восточноазиатской культур.

В этой связи целесообразно подчеркнуть то существенно общее, что характерно для понимания природы диалога в обеих рассматриваемых традициях. Этим общим является выявление особых диалогических отношений между субъектами. М.М. Бахтин указывал, что «там, где начинается сознание, ...там и начинается диалог».

Теория и философия диалога тесно связана с различными формами общественной жизни, в этом аспекте мы выделяем две позиции:

- безоговорочное стремление следовать за монологическим пониманием действительности, что очень часто связано с идеологией и представляется бесперспективным;
- исключительная множественность мнений, что также в конечном счёте нерезультативно.

Диалог позволяет уравновесить и удерживать в поле конструктивной соотнесённости и самобытности каждую культурную позицию, тем более что в последние десятилетия вопрос о диалогичности как свойстве исторического и культурного развития общества широко обсуждается и трактуется в научном мире и жизни социума.

Литература:

Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. – М.: Художественная литература, 1972.

Виноградов В.В. Очерки по истории русского литературного языка XVII – XIX веков. – М.: Просвещение, 1982.

Дзюбенко О.Г. Обучение дискуссионной речи. – Русский язык в школе, 1988, - №6.

Костомаров В.Г. Жизнь языка. – М.: Педагогика, 1984.

Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1989.

И. Китанова (Штип, Македония)

Проблема интерпретации повествования и ее влияние на ребенка в раннем возрасте

Последнее десятилетие в Македонии ознаменовалось изменениями в планировании, программировании и реализации образовательного содержания на всех уровнях. Таким способом, особенно с 1994 года, изменения в начальном образовании видны реализацией уже известных образцов: Шаг за шагом и Активное преподавание – активная учеба. Это внесло вклад в образовательных группах, начиная с начального до более позднего образования – структурно изменить и дать результаты в образовательном, этическом, психологическом и эстетическом планах.

Используя новые учебные планы и их динамическое выполнение, традиционная модель вполне редуцирована, но новая творческая модель готовит будущего взрослого человека, потенциального потребителя и находчивого мастера своего дела через интерпретацию содержания литературного и музыкального содержания, с одной стороны, и лингвистического и литературного содержания, с другой стороны.

Один из самых полезных материалов в образовании с этическими и эстетическими ценностями для детей раннего возраста, как в семье, так и в детских садах, – это сказка. Причина этого состоит в том, что данный литературный жанр написан специальным манускриптом с легко узнаваемой лингво-стилистикой.

В деле интерпретирования: а) времени и пространства, б) актеров, в) сообщений – сказка нам предоставляет лучшие условия для спонтанной эмиссии и лингвистической частоты время от времени или пытливое принятие дидактического треугольника.

Если зададим вопрос о том, что мы будем использовать в качестве учебного материала в раннем школьном возрасте, ответ один – сказку. Это делается по причине того, что предлагается несколько элементов ученикам для работы с внутренними проблемами, ради быстрого решения некоторых важных проблем во время эмоционального и интеллектуального роста и стабилизации.

Начиная с народных сказок, сказок Шарля Перро, Братьев Гримм, Ханса Андерсена и заканчивая сказками современных авторов, оказалось, что именно сказка имеет преимущественную роль в образовании, в этическом и эстетическом выражениях личности.

Сказка следует за детским развитием. Участвует сказка в самом развитии личности. Сказка – это часть детского ментального кругозора. Сказка сама собой представляет систему особого вида, она готовит будущую личность к реальной жизни, учит молодого ребенка говорить, думать, любить своего ближнего, делать хорошее, любить свою родину.

С педагогической точки зрения, сказка имеет больше уровней значения. Например, сказка связана с интеллектуальным развитием молодого человека (через обогащение его интеллектуальных, этических и эстетических качеств), через эмоциональную сферу, через создание условий качественной коммуникации с другими лицами. Одним словом, сказка – незаменимый способ реализации практически сцепленной системы в образовательном процессе.

Но для оптимальной реализации такой системы нужно выполнить самое важное условие – воспитатели должны быть прекрасными повествователями с высокими возможностями выражения мысли.

Какие части важны для самого повествования?

1. Во время восприятия сказки, если ребенок разовьет свое мнение, вместо: однажды один король, одна девушка, один человек и пр. лучше сказать: известный король, красивая девушка, бедный человек. Этим сказке даны главные направления.

2. Очень важен способ описания главного персонажа перед глазами слушателя.

3. В глазах ребенка, слушателя, повествователю нужно представить сказку с особым, нарративным языком или передать сказку с «геройским языком».

4. Личные взгляды и отношение ребенка к герою оправданы их реальными достоинствами.

5. Чтобы защитить героя, ребенок может предложить другой конец сказки. Этот способ глубже изображает специфический реализм детской психологии.

6. Ребенок сам по себе ожидает оптимистический и счастливый конец сказки, победу правды, например, защита и победа бедных и незащищенных.

7. Милосердные и невинные всегда прощают. Этим способом развивается благоденствие, которое влияет и на поведение ребенка.

8. На ребенка в школе особенно влияет обучение. Результат улучшается путем использования крылатых выражений.

Последовательно проблема определяет выбор самой сказки. Во время отбора сказки и интерпретации в раннем образовании, очень важно определить резюме самой сказки, которое будет использовано в педагогических целях. Например, детский писатель Видое Подгорец очень пояснительно и впечатлительно повествует о проблемах македонцев во время Илинденской революции. Выразительным, впечатляющим выражением Подгорец пробуждает основные чувства в самом ребенке: правду, любовь, красоту. Таким образом, через человеческое страдание, через изображение реально существующих деталей о Гоце Делчеве в делах Ванчо Николевского, появляются на свет толчки в эмоциональном уме ребенка, которые закрепляются на всю жизнь.

Кроме того, наш опыт говорит, что одних фольклорных ресурсов недостаточно, чтобы укрепить эмоциональное впечатление. Но сказка является самым надежным способом и жанром установки патриотической любви.

Сказка предлагает некоторые нормы человеческого поведения: человеческая любовь, правдивая любовь и пр. Еще когда ребенку 6 лет, он должен понять сам смысл благоденствия, сочувствия к слабым и пр.

Сказка имеет огромную важность в образовательном процессе в раннем школьном возрасте и во время всего периода обучения самого ребенка. Сама сказка готовит будущего интеллектуального разумного человека к пониманию языка, к эстетическим чувствам, к восприятию и пониманию содержания остальных литературных жанров.

Значит, через мир сказки ребенок проникает внутрь мира великой литературы, а именно здесь находятся все ориентиры оформления личности.

Сказка воспитывает ребенка. Включает этические, эстетические и креативные аспекты в детской душе. Сказка развивает детскую лексику, обогащает моральную силу ребенка и подготавливает его к жизни. Одним словом – сказка одна из оригинальных жанров, которая организует словарный запас и определяет его размышление.

Если в европейской литературе существуют такие сказки, как «Снегурочка и семь карликов», «Золушка» и другие, которые используются для начального уровня в образовательном процессе, то необходимо для македонского автора приспособлять все сказки к македонской традиции в соответствующем контексте. Таким образом на свет появилась сказка

«Аист Силян», написанная Марком Цепенковым. Это сказка особой композиции, где используется специфический язык со многими крылатыми выражениями, содержащими полезные уроки из жизни.

Например, «Тень, верю, что каждый сын и дочь, которые не уважают своих родителей, их наказывает Господь». Образовательный компонент, вместе с эстетическим, находятся в нарративном синтезе реализма и фанатизма.

А.В. Коренева (Мурманск, Россия)

Профессионально-ориентированное обучение речевой деятельности студентов-нефилологов на основе модульной технологии

Структурирование содержания вузовского курса «Русский язык и культура речи», предназначенного для студентов-нефилологов, и методика организации учебных занятий по его изучению осуществляется нами с опорой на модульные концепции, которые в последнее время становятся все более востребованными на всех ступенях профессионального образования (Кашаева, Кондратьева, Рогачева 2008; Кошелева 2007; Ловцова 2004; Магомедова 2008; Чошанов 1997 и др.).

Главная составляющая указанных концепций, модуль/учебный модуль, понимается разными учеными по-разному, так как его конкретное наполнение определяется задачами, которые предполагается решать в той системе, элементом которой является модуль. Нами используются две трактовки. При описании методики организации учебного процесса мы опираемся на следующее толкование: «законченный блок информации, включающий в себя целевую программу действий и методическое руководство, обеспечивающее достижение поставленных дидактических целей» (Юцявичене 1990, с. 56). При описании структуры содержания курса удобнее использовать более узкую трактовку, согласно которой «модуль означает сжатие, компоновку знаний в удобном для использования виде». В данной статье охарактеризуем модульное обучение курсу прежде всего в соответствии с первой трактовкой.

Курс «Русский язык и культура речи» разбит нами на шесть модульно-тематических блоков: «Язык как целостная система коммуникации»,

«Культура речи», «Слушание как вид речевой деятельности», «Говорение как вид речевой деятельности», «Чтение как вид речевой деятельности», «Письмо как вид речевой деятельности». В предлагаемом нами варианте систематизации теоретических сведений, составляющих содержание курса, определяющую роль играет деятельностный аспект культуры речи. Предметом ее изучения является не только правильная, коммуникативно-целесообразная и этически корректная речь, но также *осознанная речевая деятельность во всех ее видах*. Именно в процессе речевой деятельности и проявляется в полной мере владение нормами литературного языка, речевое мастерство, знание этики общения.

Каждый из шести модулей характеризуется законченностью, но в то же время все они находятся в тесной взаимосвязи. Набор модулей един для студентов всех факультетов, однако значимость модулей, особенно тех, в которых заложена информация о видах речевой деятельности, для студентов разных специальностей не одинакова, что влияет на определение оптимального количества учебных часов для усвоения того или иного модуля. При обучении представителей «говорящих» профессий (студентов специальностей «Юриспруденция», «Связи с общественностью», «Социальная работа», «Маркетинг», «Менеджмент организации», «Теология» и др.) больше времени отводится на усвоение модулей «Говорение» и «Слушание», при обучении представителей «пишущих» профессий (студентов специальностей «Бухгалтерский учет и аудит», «Финансы и кредит», «Документоведение» и др.) - на усвоение модулей «Письмо» и «Чтение». Специфика будущей профессиональной деятельности накладывает определенный отпечаток и на другие аспекты обучения тому или иному модулю: вносятся коррективы в отбор содержания, дидактического материала, используются разные методические приемы.

Изучение каждого модуля включает несколько этапов:

- 1) этап диагностики;
- 2) этап мотивации;
- 3) этап предъявления теоретического материала;
- 4) этап его осмысления и закрепления на практике;
- 5) этап совершенствования коммуникативных умений;
- 6) этап контроля.

Покажем модульную организацию процесса обучения на примере модуля «Слушание как вид речевой деятельности». Основная цель модуля - развить коммуникативную компетенцию студентов в этом виде речевой деятельности. На *этапе диагностики* предлагаются задания, основная цель которых – выявить коммуникативные проблемы первокурсников, возникающие в ходе восприятия устного высказывания. В качестве та-

ких заданий выступают: выполнение тестов, определяющих, насколько развито у человека умение слушать; проверка адекватности самооценки аудитивных умений путем выполнения мини-исследований на темы «Я как слушатель» (самооценка) и «Я как слушатель глазами своих близких» (самооценка со стороны); устная или письменная самодиагностика «Как я слушаю лекции по профессиональным дисциплинам»; решение коммуникативно-ситуативных задач, проверяющих степень сформированности знаний и умений в сфере слушания и т. д.

Анализ результатов диагностики позволяет скорректировать программу обучения, определить, на какие аспекты темы следует обратить особое внимание. Кроме того, диагностика в определенной степени способствует созданию у студентов положительной мотивации к изучению модуля. Опыт речевой практики нередко приводит их к завышенной самооценке своего умения слушать других людей, а при выполнении диагностических заданий студенты осознают недостаточность своего коммуникативного уровня, понимают, что слушание – сложный вид речевой деятельности, которому можно и нужно учиться.

На этапе мотивации у студентов формируется или укрепляется устойчивое, осознанное представление о том, что проблемы восприятия звучащей информации в процессе общения чрезвычайно важны, так как умение слушать в большой мере обеспечивает эффективность совместной деятельности людей, в том числе и профессиональной. Созданию профессиональной мотивации способствуют следующие индивидуальные задания, результаты выполнения которых обсуждаются позднее в аудитории: творческие командировки, в ходе которых анализируется речевое поведение слушателей-участников профессиональных диалогов; интервьюирование родственников, родителей, знакомых на тему «Необходимо ли умение слушать в профессиональной деятельности?»; написание сочинений на тему «Умение слушать в моей будущей профессии».

В результате такой предварительной работы студенты выявляют свой собственный уровень культуры слушания, убеждаются в необходимости постоянного самосовершенствования, утверждают в мысли, что знания по теории слушания и аудитивные умения значимы для профессиональной деятельности.

После того, как у студентов создана прочная мотивационная база, мы переходим к **этапу предъявления теоретического материала**, в ходе которого совершенствуются коммуникативные знания по теме. В соответствии с основной целью курса – формированием профессионально-коммуникативной компетенции обучаемых – они делятся нами на три группы:

- коммуникативные знания, которыми должен владеть любой человек, независимо от того, в какой сфере он общается: бытовой, академической, профессиональной (*инвариантные содержание*);

- коммуникативные знания, необходимые для профессионального общения и востребованные в любой профессии (*вариативное содержание*);

- коммуникативные знания, профессионально значимые для одной или нескольких профессий (*специфическое содержание*).

Инвариантная, вариативная и специфическая части содержания модуля «Слушание как вид речевой деятельности» (на примере специальности «Социальная работа») представлены в следующей таблице.

Инвариантная составляющая	Вариативная составляющая	Специфическая составляющая
1. Структура слушания и его коммуникативные функции.	Коммуникативные функции слушания в профессиональной деятельности	Умение слушать как профессионально значимое умение социального работника.
2. Аудитивная культура. Причины неэффективного слушания (объективные и субъективные). Правила и условия эффективного слушания.	1. Проблемы восприятия звучащей информации в процессе делового общения. 2. Барьеры слушания в профессиональном общении и пути их преодоления.	1. Соответствие речевого поведения сотрудника требованиям культуры слушания. 2. Применение «сигналов обратной связи» при восприятии речи клиента. 3. Этикет слушания.
3. Виды слушания: рефлексивное и нереплексивное. Их зависимость от цели общения.	Речевые модели реализации основных приемов рефлексивного и нереплексивного слушания в процессе делового общения	Профессиональные ситуации применения основных видов и приемов слушания в деятельности специалистов по социальной работе.
4. Вопросы и их роль в ходе слушания. Основные типы вопросов.	1. Правила интервьюирования в ходе деловой коммуникации. 2. Качество и уместность вопросов, их точность и последовательность.	1. «Вопросный» анализ проблем клиентов в деятельности социального работника. 2. Особенности использования вопросов разных типов в процессе беседы с клиентом.

Этап закрепления знаний по теории слушания предполагает выполнение ряда заданий, например, таких:

1. Проанализируйте профессиональный диалог. Назовите причины неэффективного слушания.

Николай Евгеньевич сел возле больного...

– *Посмотрите, – велел он Володе. – Обследуйте и подумайте.*

Сиделка услужливо помогла Володе увидеть то, что он принял за карбункул. Все, в общем, было до обидного ясным. Ужели Богословскому стоило демонстрировать такой элементарный случай?

– *Ну? – спросил погода Богословский.*

– *Надо оперировать, – ответил Володя.*

– *Уверены? Учтите: Егоров работает в артели, изготавливающей валенки.*

Ох, не следовало ему пропускать это замечание насчет валенок мимо ушей. Но горяча молодость, горяча и обидчива. «При чем здесь валенки? – скользнула мыслишка. – Шуточки шутите, доктор Богословский!»

– *Оперировать надо непременно, – сухо произнес Устименко...*

– *Возьмите историю болезни, доктор Устименко, – без всякого сарказма, но нажимая на слово «доктор», произнес Николай Евгеньевич. «Пустула малигна – сибирская язва», – прочитал Володя. Пот бисеринками проступил на его лбу (оперировать при таком диагнозе нельзя)*

(Ю.Герман).

2. Найдите в художественной литературе примеры профессиональных диалогов, участники которых слушают друг друга неэффективно. Определите причины этого.

3. На основе самостоятельного изучения литературы по проблеме подготовьте монологический ответ на тему «Особенности использования различных типов вопросов в профессиональной речи». Выпишите из профессионально ориентированных текстов примеры вопросов разных типов.

На этапе совершенствования коммуникативных умений студенты, опираясь на полученные знания, развивают аудитивные умения, которые в соответствии с фазами речевой деятельности делятся на четыре группы.

Прежде всего у студентов формируется умение ориентироваться в ситуации и содержании общения. Они должны осознавать свое коммуникативное намерение, учитывать особенности говорящего, специфику места и времени общения; предполагать предмет речи.

Развивается и умение планировать речевую деятельность: решить вопрос о целесообразности общения; уточнить задачу восприятия; осознать свою установку на слушание; выбрать конкретный вид и прием аудирования; устранить или нейтрализовать причины, мешающие результативному слушанию.

Третье умение, формируемое у студентов на занятиях, - умение осуществлять речевую деятельность слушания. На этом этапе слушатели должны

понимать значение слов, интонации и других коммуникативных средств. Необходимо уметь выявлять логику развития мысли говорящего; информативно значимую часть сообщения, главное и детали; по отдельным признакам предполагать ход развития мысли говорящего. Кроме того, обучаемые должны соблюдать условия и правила эффективного слушания.

Важным является умение осуществлять контроль за уровнем коммуникации, осознавать степень его эффективности. Первокурсники учатся пользоваться приемами совершенствования понимания текста; корректировать свои выводы, обоснованно подходить к оценке полученного сообщения. Они анализируют свое речевое поведение в ходе слушания, оценивают его соответствие требованиям аудитивной культуры, находят ошибки, предлагают более результативную коммуникативную стратегию.

Помимо указанных выше общезначимых умений у первокурсников развиваются и профессионально значимые умения. Так, у студентов специальности «Социальная работа» формируются умения:

- применять основные виды слушания в зависимости от целей и условий профессионального общения;
- использовать аналитическое слушание как процесс извлечения, структурирования и сопоставления информации, полученной от клиента;
- сопровождать слушание конспектированием, подготовкой вопросов к клиенту, выделением проблемных областей в услышанном тексте;
- уместно употреблять в беседе с клиентом вопросы разных типов (открытые и закрытые, простые и сложные, прямые и косвенные и др);
- различать факты и мнение, использовать разные способы контроля достоверности сведений, поступающих от клиента или его окружения;
- соблюдать этикетные нормы слушания;
- осуществлять речевой самоконтроль, видеть причины коммуникативных неудач при слушании, исправлять допущенные в профессиональном общении ошибки.

Указанные выше умения закрепляются на практике. Разработанная нами система предполагает разнообразие методических приемов, форм и видов работы, направленных на совершенствование коммуникативных умений. Используются учебно-языковые упражнения и коммуникативно-ситуативные задачи. Применяются коммуникативно-речевые игры. Перспективным приемом обучения является учебно-речевая ситуация.

Изучение модуля «Слушание», как и других модулей, завершается **этапом контроля**, цель которого – дать студентам и преподавателю возможность выяснить, как освоена данная часть курса, оценить достижения

и получить информацию о проблемах, а в случае необходимости внести коррективы в учебный процесс.

Наш опыт показывает, что модульная структура курса позволяет методически эффективно организовать процесс преподавания курса «Русский язык и культура речи». Модульное конструирование позволяет выстроить целостную систему обучения, в которой объединены учебное содержание и методическое руководство по организации работы студентов, обеспечивает профессиональную дифференциацию, способствует реализации обратной связи на каждом этапе обучения.

Литература:

Кашаева Е.Ю., Кондратьева И.А., Рогачева Т.Д. Содержательные модули в структуре курса «Русский язык и культура речи» в технических вузах // Гуманитарные проблемы современности: язык, общество, культура (Записки Горного института. Т. 175). - СПб: РИЦ Санкт-Петербургского государственного горного института, 2008.

Кошелева С.В. Проблемы модульного обучения русскому языку и культуре речи // Русская речь в современном вузе. Материалы III Международной научно-практической интернет-конференции. – Орел, ОрелГТУ. – 2007.

Ловцова Н.Г. Блочная система // Высшее образование в России. – 2004. – № 3.

Магомедова Т.И. Модульная технология формирования и развития речевой культуры студентов юридического профиля // Материалы III Международной научной конференции «Русский язык и русская речь в XXI веке: проблемы и перспективы. – Ижевск: Изд. дом «Удмуртский университет», 2008.

Чошанов М.А. Дидактическое конструирование гибкой технологии обучения // Педагогика. – М. – 1997. – № 2.

Юцявичене П.А. Принципы модульного обучения // Советская педагогика. – 1990. – № 1.

Лингвокраеведческие уроки как средство нравственного воспитания учащихся

Федеральная целевая программа «Русский язык (2006 – 2010)» предполагает увеличение количества выпускников системы общего и профессионального образования с высоким уровнем владения русским языком. Достижение этого результата потребовало существенного обновления методики преподавания русского языка. В этих условиях особое внимание уделено проблеме реализации воспитательного потенциала лингвистических дисциплин. В качестве целей обучения русскому языку названы: воспитание гражданственности и патриотизма, любви и уважения к русскому языку, сознательного отношения к языку как духовной ценности. Опыт преподавания русского языка в школах Мурманской области свидетельствует, что эффективным средством их решения являются лингвокраеведческие уроки, которые проводятся в соответствии с региональной программой, включающей экстралингвистический, языковой, лингвистический, коммуникативный материал (Благова, Коренева, Родченко 1993).

Основная цель уроков по лингвокраеведению – воспитание у школьников интереса и бережного отношения к языковой и речевой культуре края. Исходя из этого, учебные занятия решают следующие задачи:

- 1) углубить понятие «русский язык» за счет сведений о северном наречии, о поморском говоре Мурманской области;
- 2) познакомить обучаемых со структурными и функциональными особенностями русского языка на Кольском Севере;
- 3) показать на конкретных примерах взаимосвязь языка и культуры края (проявление кумулятивной функции языка);
- 4) на основе погружения в язык расширить знания учащихся об истории и культуре Мурманской области, традициях и обычаях северян;
- 5) способствовать лингвистическому и речевому развитию учащихся.

Данные задачи уточняются с учетом конкретной темы урока и этапа ее изучения. Так, на уроках по лексике основное внимание уделяется обогащению словарного запаса учащихся лексемами, входящими в тезаурус северян. При изучении словообразования исследуются способы образования регионально маркированных слов. На лингвокраеведческих занятиях по морфологии и синтаксису анализируются экспрессивные возможности языковых единиц этих уровней в фольклорных и художественных произ-

ведениях о Кольском Севере. Фонетические явления иллюстрируются примерами из поморского говора Мурманской области. При изучении графики в центре внимания история создания славянского алфавита и ее отражение в письменных памятниках Кольского Севера, просветительский подвиг Кирилла и Мефодия, Дни славянской письменности на Мурмане.

На уроках по лингвокраеведению важен правильный отбор регионального содержания. Оно должно максимально способствовать нравственному воспитанию учащихся. Опыт практической работы позволяет нам говорить о том, что созданию на уроках по русскому языку культурного фона, положительно влияющего на формирование духовных качеств школьников, способствует работа с художественными произведениями о Мурманской области. Тексты известных российских литераторов, писавших о Кольском Заполярье (К. Случевский, Ю.Герман, В.Каверин, Ю. Гайдар, М.Горький, М.Пришвин, К. Симонов, Н.Рубцов и др.), и писателей-мурманчан (В.Маслов, В.Тимофеев, Н. Колычев, В.Смирнов и др.) предоставляют богатейшие возможности для формирования культуроведческой компетенции учащихся, их нравственных основ. Критериями отбора текстов являются насыщенность лингвокраеведческим материалом, эстетичность содержания, художественная ценность.

Для организации учебного процесса большое значение имеет оптимальное сочетание различных типов урока: вводный урок, урок формирования новых знаний об особенностях языковой и речевой культуры края, урок совершенствования практических умений и навыков анализа регионально ориентированного учебного материала, урок обобщения и систематизации лингвокраеведческих знаний, урок контроля за усвоением регионального содержания по русскому языку. Учебные занятия по региональной программе проводятся в разных формах: применяются лекции, семинары, конференции, уроки-экскурсии (заочная экскурсия), лингвистические экспедиции, творческие конкурсы и командировки, уроки-исследования, уроки-путешествия, практикумы, лабораторные работы, интегрированные краеведческие занятия (русский язык и география, русский язык и история и т.п.), видео-уроки, зачеты по усвоению лингвокраеведческого материала.

Выбор формы занятия осуществляется в зависимости от типа урока. Лекцию, например, целесообразно применять на уроках формирования новых знаний по таким темам, как «Северное наречие», «Поморский говор Мурманской области – один из говоров северного наречия», «Языковые контакты северян», «Роль письма в истории культуры Кольского Севера», «Историко-культурные особенности речевого этикета северян». Уроки-практикумы помогают совершенствовать умение употреблять

регионально маркированные слова в соответствии с семантикой, правильно их произносить и писать; лабораторные работы – пользоваться региональными словарями; уроки-исследования – анализировать регионально ориентированные тексты разных типов и стилей речи; творческие мастерские – создавать речевые произведения на региональные темы. Конференции и семинары позволяют систематизировать и обобщить лингвокраеведческий материал, а зачеты – проверить уровень усвоения регионального содержания.

Эффективность усвоения регионального содержания обеспечивает использование как традиционных методов и приемов обучения русскому языку, так и специфических, характерных для предъявления и закрепления регионально ориентированного материала, активизирующих самостоятельную исследовательскую деятельность учащихся. Ведущая роль отводится исследовательскому методу (сбор и первичная обработка местного материала, анализ региональных фактов языка, результатов краеведческих исследований, материалов местной прессы, радио, телевидения, произведений художественной литературы о Кольском Севере, лингвистический эксперимент). Рекомендуются также такие приемы, как составление иллюстративно-тематических словариков, изготовление лингвистических карт (например, «Топонимы Мурманска»), работа с литературой о Кольском Севере, прослушивание магнитофонных записей фольклорных произведений северян, диалектной речи поморов и т.п.

Рассмотрим описанные выше особенности лингвокраеведческих уроков на примере отдельных тем. Большими воспитательными возможностями располагают уроки по изучению ономастики края. Тема «Прошлое и настоящее топонимов Мурманской области» рассматривается в форме заочной лингвистической экспедиции. В начале урока актуализируются знания о топонимах, вводятся новые термины *микротопонимия*, *ойконимы*, *гидронимы* и др. Снаряжаются две экспедиции. В задачи первой входит сбор макротопонимов Мурманска. Вторая исследует микротопонимы города. Члены экспедиции снабжаются картой, сделанной группой учащихся-топографов, на которой подробно нанесены названия изучаемых объектов. Между членами экспедиции распределены роли: лингвисты-диалектологи, лексикографы, топографы, художники, историки-этнографы. Есть также корреспонденты и фотографы. В результате экспедиции учащиеся должны подготовить следующие материалы:

- 1) словники микротопонимов и макротопонимов, топонимические словарики (лингвисты-лексикографы);
- 2) сборник научных статей «Этимология мурманских топонимов» (историки, этнографы);

3) альбом с фотографиями объектов Мурманска, которые названы собранными топонимами (фотографы);

4) заметки в стенгазету об экспедиции, хроники происшедшего, очерки, стихотворные произведения (корреспонденты);

5) пейзажные зарисовки по местам экспедиции (художники);

6) отчеты руководителей экспедиции о проделанной работе.

Данные материалы (на основе домашних заготовок) ученики оформляют на двухчасовом практикуме «Систематизация и обработка материалов лингвистической экспедиции», а затем представляют одноклассникам.

Уроки по разделу «Ономастика края» посвящены антропонимам Терского района Мурманской области и проводятся в форме конференции, на которой учащиеся выступают с докладами на следующие темы:

1. «Терский район – кладезь редких имен».

2. «Из истории поморских фамилий».

3. «Прозвища отдельных лиц и коллективные прозвища жителей деревень Терского берега».

4. «Антропонимы в фольклорных произведениях Терского берега».

Для формирования у школьников знаний об этике поведения важны уроки по теме «Речевой этикет поморов». На этих занятиях используются следующие приемы: анализ речи поморов с точки зрения употребления слов и выражений речевого этикета в ситуациях обращения и привлечения внимания, приветствия, прощания, благодарности и т.д.; выявление в текстах фольклорных произведений поморов наиболее частотных этикетных формул; сопоставление поморского речевого этикета с общенациональным; решение коммуникативно-ситуативных задач, в ходе которого учащиеся осознают особенности выбора поморами этикетных слов в различных ситуациях общения. На этих уроках составляются также словарики поморского этикета.

Итак, лингвокраеведческие уроки углубляют знания учащихся об языке родного края, учат правильно писать, произносить и употреблять слова, нужные и дорогие каждому северянину, приобщают через слово к материальной и духовной культуре Кольского Заполярья.

Литература:

Благова Н.Г., Коренева Л.А., Родченко О.Д. Региональная программа по русскому языку для 5-9 классов // Сборник нормативных и информационных материалов № 13 для учреждений и отделов образования Мурманской области. – Мурманск, 1993

Всепобеждающая сила добра в жизни и творчестве А.М. Горького. Интегрированный урок по «Детству» Горького в 7 классе

Данный урок целесообразно проводить в качестве завершающего в цикле уроков по «Детству» Горького. Отрывки художественных текстов, не входящих в учебник-хрестоматию, раздаются по одному на парту.

Сюжет повести Горького фактически сводится к тому, что на глазах у мальчика постепенно разрушается большая семья его родных. Разрушается из-за злобы. *«Дом деда был наполнен горячим туманом взаимной вражды всех со всеми; она отравляла взрослых, и даже дети принимали в ней живое участие».*

Злоба приводит к гибели людей: жены Якова, Цыганка. Гибель Цыганка – очередное звено в цепи злодеяний. («Не было бы креста убитой жены Якова – не погиб бы Цыганок», - говорят учащиеся). На голодную смерть обречен мастер Григорий, много лет живший в семье. Разрозненные враждой, члены некогда большой семьи пропадают поодиночке.

Учитель спрашивает, кто изначально задает тон вражде? (Учащиеся говорят, что дед: своими злыми словами, рукоприкладством, несдержанностью характера.)

Но при этом, дед – фигура неоднозначная. Нельзя забывать о его тяжелой молодости, а также о том, что он смог выбраться из, казалось бы, беспросветной нужды. А вот враждующие дети сводят на нет труды всей его жизни, и в этом заключена трагедия этого человека.

Учитель просит детей в тексте второй главы найти место, где дед рассказывает внуку о своем детстве. *(«Ты думаешь, меня не били? Меня, Олёша, так били, что ты этого и в страшном сне не увидишь. Меня так обижали, что, поди-ка, сам Господь Бог глядел – плакал! А что вышло? Сирота, нищей матери сын, я вот дошёл до своего места, – старшиной цеховым сделан, начальник людям.*

Привалившись ко мне сухим, складным телом, он стал рассказывать о детских своих днях словами крепкими и тяжёлыми, складывая их одно с другим легко и ловко.

Его зеленые глаза ярко разгорелись, и, весело оцетинившись золотым волосом, сгустив высокий свой голос, он трубил в лицо мне:

– Ты вот пароходом прибыл, пар тебя вез, а я в молодости сам своей силой супротив Волги баржи тянул. Баржа – по воде, я по бережку, бос, по острому камню, по осыням, да так от восхода солнца до ночи! Накалит солнышко затылок-то, голова, как чугунок, кипит, а ты, согнувшись в три погибели, – косточки скрипят, – идешь да идешь, и пути не видать, глаза потом залило, а душа-то плачется, а слеза-то катится, – эх-ма, Олеша, помалкивай! Идешь, идешь, да из лямки-то и вывалишься, мордой в землю – и тому рад; стало быть, вся сила чисто вышла, хоть отдыхай, хоть издыхай!... Да так-то я трижды Волгу-мать вымерял: от Симбирского до Рыбинска, от Саратова до Сюдова да от Астрахани до Макарьева, до ярмарки, – в это многие тысячи верст!..»)

Учитель показывает картину И.Е. Репина «Бурлаки на Волге».

Русский народ - народ-труженик, не боящийся никакой работы. Но каторжная работа бурлаков вызывала в народе горячее сочувствие. Об этом мы слышим в русской народной песне «Дубинушка». (Ребята слушают песню.)

Учитель предлагает школьникам подумать: почему же главный герой не заражается злобой? (Дети видят в этом влияние бабушки, Цыганка, Григория. Отчасти его также хранят от злобы пример матери и память об отце.)

Учитель спрашивает. А знаете ли вы, что произошло с мальчиком, прототипом которого был сам Горький, дальше? (Этот вопрос вызывает реплики, указывающие на интерес детей к дальнейшей информации).

С юности, живя очень трудно, Горький все равно находил в себе силы и мужество верить в высокое, чистое и поэтическое. Вновь и вновь сталкиваясь с несовершенством окружающего мира, Горький не переставал стремиться к возвышенным идеалам. Его мысли нашли отражение в произведениях, с которыми мы познакомимся в 8 классе – «Песне о Соколе», «Песне о Буревестнике» и отрывке из рассказа «Старуха Изергиль» - «легенде о Данко».

Впоследствии эта черта – замечать хорошее и радоваться ему - оставалась одной из основных черт характера писателя.

Горький писал своему сыну Максиму: *“Ты уехал, а цветы, посаженные тобой, остались и растут. Я смотрю на них, и мне приятно думать, что мой сынишка оставил после себя на Капри нечто хорошее – цветы.*

Вот если бы ты всегда и везде, всю свою жизнь оставлял для людей только хорошее – цветы, мысли, славные воспоминания о тебе, - легка и приятна была бы твоя жизнь. Тогда ты чувствовал бы себя всем людям нужным, и это чувство сделало бы тебя богатым душою. Знай, что всегда приятнее отдать, чем взять...”

Для самого писателя эти слова были одним из жизненных принципов. Всегда и везде он помогал людям – и словом, и делом. В тяжелые после-

революционные годы он буквально спас многих людей искусства и их семьи, организовывая для них материальную и иную помощь.

А еще Горький обладал способностью порадовать и поддержать людей словом.

Великий педагог А.С. Макаренко в «Педагогической поэме» писал о том, как его воспитанники были счастливы, когда у них завязалась переписка с А.М. Горьким. *«Наше первое письмо, отправленное с коротким адресом - «Сорренто, Максиму Горькому», к нашему удивлению, было получено им, и Алексей Максимович немедленно на него ответил приветливым, внимательным письмом, которое мы в течение недели зачитали до дырок. С той поры переписка между нами происходила регулярно».* Учитель зачитывает классу строчки, которые рассказывают, что значила для ребят переписка с Алексеем Максимовичем (ч. 1, гл. 12). Особенной же радостью стала встреча ребят с писателем (ч. 3, гл. 14).

Завершается урок рассказом Л. Пантелеева «Рыжее пятно» (с сокращениями), в котором рассказывается, как доброжелательно, мягко и тактично Горький поддерживал молодого застенчивого писателя. Общаясь с ним, Пантелеев *«понял, что он не только великий писатель, классик, основоположник новой русской литературы, что он еще и чудесный, добрый, тончайшей души человек и что я люблю его, люблю уже не как писателя, не как Максима Горького, а просто, по-человечески, нежной и преданной сыновней любовью...».*

Начало жизненного пути великого русского писателя А.М Горького было тяжелым. В детстве и юности Горького было много злого и несправедливого. Но вся его дальнейшая жизнь явилась доказательством того, что победа может быть только на стороне Добра.

Репетиторство как жанр словесного произведения

Репетиторство на данный момент широко распространенная практика. В связи с этим не мог не выработаться отдельный, отличный от других, речевой жанр. Сегодня к услугам репетитора прибегают намного чаще, чем может показаться. Конечно, у каждого своя цель: подтянуть «хвосты», подготовиться к экзаменам, повысить профессиональный уровень, приобрести новые навыки, поступить в вуз и т.д. Однако в целом признаки жанра сохраняются, какой бы ни была задача, поставленная перед репетитором.

Почему сегодня на репетиторские услуги такой большой спрос? Несомненно, из-за тех преимуществ, которые сулят занятия с личным педагогом. Первым и самым важным является индивидуальный подход к каждому человеку и высокий уровень взаимодействия преподавателя (репетитора) и ученика. Во время уроков репетитор уделяет все время только одному ученику, только для него повторяет старый и объясняет новый материал. Этим-то и отличается репетиторство от обычного обучения в группах. Именно это обеспечивает высокую степень усваиваемости материала.

На первом занятии репетитор выясняет уровень знаний подопечного и решает, как и сколько с ним нужно заниматься для достижения им желаемого уровня. После чего выбирается удобное для обоих время занятий, что тоже относится к явным преимуществам данного метода улучшения знаний.

Репетитор должен работать на результат, то есть его цель не выдать определенное количество тем по предмету, а объяснить так, чтобы материал был понят и усвоен. Много усилий прилагается и для того, чтобы заинтересовать школьника в предмете. Кроме того, репетиторство требует постоянного стремления к совершенству. Потому что дети сегодня очень развиты, они много знают, и если педагог останется на одном уровне и не будет совершенствоваться, то он станет неинтересным и, как следствие этого, невостребованным.

Почти три года назад Министерство образования РФ объявило о введении на территории нашей страны Единого государственного экзамена. И если тогда это касалось лишь выпускников, учеников 11-х классов, то с этого года в пяти округах Москвы введен обязательный единый экзамен, в частности по русскому языку для учеников 9-х классов. И, как следствие, участились обращения обеспокоенных родителей за помощью к

репетиторам. Цель формируется четко: подготовить ученика к сдаче ЕГЭ, о котором многие родители, да зачастую и ученики, не знают ничего. На примере подготовки к ЕГЭ по русскому учеников 9-х классов рассмотрим данный жанр словесного произведения.

Прежде всего, следует разобраться в структуре и требованиях ЕГЭ. В 9-м классе экзамен по русскому языку состоит из трех частей:

Часть 1 представляет собою изложение прослушанного текста (как правило, сжатое).

Часть 2 выполняется на основе текста № 2, который выдается ученикам. Эта часть содержит задания А, для решения которых нужно выбрать ответ из предлагаемых вариантов, и В, ответы на которые ученик формулирует сам.

Часть 3 – написание сочинения-рассуждения, также связанного с предыдущим текстом.

Таким образом, перед репетитором стоит три задачи: 1) научить написанию изложения, 2) сочинения и 3) решению тестовых заданий. В зависимости от задачи меняются речевые средства, форма общения и т.д.

Первая задача лишь на первый взгляд кажется простой и практически решенной. Ведь все ученики в классе пишут изложения, кто-то хуже, кто-то лучше, но пишут. Однако при первом выполнении данного задания зачастую появляются проблемы. Некоторые ученики не умеют составлять план, другие не могут отличить главную мысль от второстепенных, третьи ничего не успевают записывать и т.д. Мною используется, думается, далеко не новая, однако мало используемая модель написания изложения, в большинстве случаев она приводит к положительным результатам. Вот краткое описание ее. Как правило, текст изложения прочитывается преподавателем не более двух раз. Вместо обычного составления плана можно предложить ученику писать изложение «по дереву». Что это значит? При первом прочтении ученик посередине листа пишет основные мысли текста (как правило, их количество зависит от числа абзацев) – это ствол «дерева». При втором прочтении рисуем «ветви» – это ключевые слова и фразы, которые прикрепляются к той или иной мысли текста. Преимуществом данного метода является то, что у ученика не возникает путаницы, он четко знает, к чему относится та или иная фраза, слово. Конечно, переходить к такой модели нужно постепенно. Для начала при прочтении делаются паузы после каждого абзаца, обсуждается, какова его главная мысль, как лучше и понятнее ее сформулировать, но в дальнейшем такие паузы и обсуждения становятся не нужны, и ученики сами оценивают эффективность такого способа. Конечно, это происходит только при частом

написании изложений. У ребенка исчезает страх перед данным видом работы и, как следствие, улучшаются результаты. Подготовка преподавателя к такому виду работы заключается лишь в подробном изучении текста. Построить заранее известную модель, схему речи практически невозможно, так как разные ученики реагируют на те или иные тексты по-разному. Кому-то приходится разъяснять тему текста, с кем-то долго обсуждаются идеи и философская наполненность, а некоторым вообще может текст не понравиться или не заинтересовать. И построение речи репетитора зависит от ситуации, оно зачастую спонтанно и не запланировано.

Следующая задача репетитора – научить решать тестовые задания как с выбором ответа, так и с самостоятельной формулировкой его. Несмотря на то, что тесты сегодня вводятся по всем предметам и не являются каким-то экзотизмом, опыт показывает, что многие ученики часто не могут справиться с таким заданием. Здесь выход один: как можно чаще обращаться к тестам, сначала решая их совместно и только потом переходя на самостоятельную работу. Тестовые задания позволяют увидеть имеющиеся у ученика пробелы в знаниях, поскольку они охватывают все разделы русского языка. Именно при решении тестов можно определить, какие теоретические материалы требуется дать ученику, что еще раз надо повторить на практике, какие правила объяснить и т.д. И оказывается, что много материала приходится объяснять впервые, так как по каким-то причинам эти темы не проходились по школьной программе вообще. Здесь снова приходится работать и строить речь спонтанно. Ведь невозможно знать заранее, какие правила вызовут у данного ученика трудности, а какие известны ему и не требуют дополнительного разъяснения. Конечно, можно предположить. Есть темы, которые трудны для большинства учеников (например, суффиксы причастий или правописание приставок *пре-* и *при-*), но эти предположения не всегда оправдываются. Многим правилам приходится уделять достаточно большое количество времени, тогда, конечно, и подготовиться можно, и привлечь дополнительные материалы. Однако в большинстве случаев приходится полагаться на знания, которые имеются у репетитора.

Написание сочинения является главной проблемой у многих учеников. Здесь возникает масса вопросов и проблем. От элементарного неумения построить фразу до незнания правильной аргументации и т.д. Для начала следует объяснить, что цель – это написание именно сочинения-рассуждения, а не описания или повествования, отсюда специфика получаемого в итоге текста. Если говорить о структуре, то обращаем прежде всего внимание на трехчастную (куда от нее денешься?) композицию, обязательную связь между предложениями, а также необходимое следо-

вание главной мысли, отраженной в названии, и исключение лексических повторов (самая распространенная ошибка). Что же касается содержания, для сочинения-рассуждения в качестве аргументов, подтверждающих мысли автора, предлагается привести примеры из:

- 1) личной жизни,
- 2) жизни известных людей (писателей, политиков и т.д.),
- 3) литературных произведений, Библии,
- 4) фольклора (пословицы, поговорки, сказки и т.д.)

Это не только позволит сделать сочинение более доказательным и убедительным, но и украсит его.

Тут, конечно, репетитору приходится привлекать массу дополнительного материала, поскольку зачастую такие задания ставят ученика в тупик. Так, если речь идет о самопожертвовании, следует привести пример Христа, православных святых или жен декабристов; если речь идет об архитектурном шедевре – комплексе в Кижях – рассказываем, что значит Преображенский собор и Покровская церковь; если текст о Есенине, знакомим со стихотворениями поэта, и т.д. Подготовка репетитора к подобной работе должна быть достаточно кропотливой. Иногда приходится пересказывать тексты каких-то произведений, так как большинство современных школьников читают мало либо совсем не делают этого. Приходится приносить репродукции картин, фотографии из журналов, фильмов и т.д., и т.п. Очень важно в такой работе заинтересовать ученика, постараться вызвать на обсуждение темы, заставить доказать высказанную им точку зрения. Ведь если работа будет скучной и не затронет ум и сердце ребенка, то и результаты она вряд ли принесет.

В зависимости от частоты занятий и их продолжительности, следует строить структуру урока. Если занятия проходят один раз в неделю, то, как правило, их продолжительность должна быть не менее 1,5 часа. Тогда первая часть – минут 30-40 – посвящается повторению и изучению орфографических и пунктуационных правил, выполнению практических упражнений, написанию диктантов, в оставшееся время прочитывается и разбирается изложение, выполняются тестовые задания, а также обсуждается сочинение. Само написание изложения и сочинения – домашняя работа ученика. Если же занятия проходят два раза в неделю, то чаще всего они длятся около часа. Тогда одно занятие посвящаем орфографии и пунктуации, второе – подготовке к ЕГЭ. Особое внимание следует уделить обсуждению проверенных работ и допущенных в них ошибок для избегания повторения таковых и возможности продвижения ученика вперед.

Такая структура работы представляется наиболее эффективной в достижении поставленной цели – подготовки учащихся к ЕГЭ.

Особое внимание следует уделить тому образу, который должен возникнуть у ученика относительно репетитора. Здесь важен не только внешний вид (безусловно, учитель должен выглядеть опрятно, неброско, даже строго), но и манера поведения, тон, построение отношений с учеником, а также его родителями (что не мало важно!). Общение с родителями должно быть постоянным: на первую встречу лучше всего принести с собою резюме, а перед самым уроком – обсудить ситуацию, пожелания и цель мероприятия. После каждого урока (или не реже одного раза в месяц) необходимо обсуждать с родителями результаты занятий, поведение ученика, а также проблемы, если таковые возникают, словом – держать их в курсе событий. Что же касается построения отношений и общения с учеником, то важно помнить о грани между приветливостью и строгостью, доброжелательством и требовательностью. Необходимо, чтобы ученик понял, что хотя данные занятия и являются дополнительными, это не значит, что они лишние или необязательно делать домашние задания и т.д. Но и не стоит ограничивать общение с учеником лишь темами лингвистическими! Еще раз повторюсь: если репетитор представляет собою интерес, если может завлечь и заинтриговать, то и ожидаемые результаты такого обучения будут достигнуты.

Н.А. Крестинина (Москва, Россия)

Культурологический подход в процессе преподавания литературы в старших классах (на примере изучения «маленькой трагедии» А.С. Пушкина «Моцарт и Сальери» в 9 классе)

Цель данной статьи – анализ некоторых аспектов содержательного и методического характера школьного урока. Безусловно, процесс школьного преподавания литературы носит непрерывный и одновременно эволюционный характер, связанный с перманентным развитием науки. Что нового можно увидеть в вопросах преподавания произведений, составляющих золотой фонд русской классической литературы? Это новое следует отнести только к форме знакомства с конкретным произведением? Или

речь, действительно, может идти о концептуальных вопросах аналитического чтения в ходе выяснения содержательной стороны произведения? Попытаемся в тезисной форме, обусловленной рамками статьи, изложить своё мнение в свете поставленных задач.

Поскольку речь идет о школьном образовании, нам необходимо учитывать личностные характеристики школьника, не обладающего профессиональными качествами литературоведа, но стремящегося постичь тайны литературы. Исходя из данного положения, попробуем на уроке максимально полно представить видение исторических, художественных, нравственных аспектов, поставленных автором в названном произведении, а также отметить факты их дальнейшего развития в литературе.

Конечно, на уроке пойдет речь о художественной условности и исторических реалиях, послуживших А.С.Пушкину основой для создания «Мопарта и Сальери». Зачастую в силу возрастных характеристик учащихся процесс школьного литературного анализа испытывает влияние наивного реализма, препятствующего, в частности, дифференциации исторического прототипа и его литературно-образного воплощения в произведении. В данном конкретном случае есть и осложняющие факторы, так как перед нами драма – литературный жанр, предназначенный, в первую очередь, для зрителя, а не читателя. Этот значительный факт отмечает С.М. Бонди: «В пьесе, написанной у Пушкина *для театра, а не для чтения*, содержание ее, как художественное, так и чисто смысловое, идейное, сюжетное, психологическое, заключено *не только в словах* действующих лиц и в ремарках (обычно очень кратких, скупых, не художественных по тексту), но и в выразительных действиях персонажей, их движениях, жестах, их мимике, темпе речи, подчеркивании тех или иных слов, паузах...», и далее исследователь пишет: «Вот почему, *читая* пьесы подлинно театральных драматургов (Пушкина, Шекспира), нужно все время представлять себе все действие происходящим на сцене, *видеть* (выд. Бонди) в воображении действующих лиц, *дополнять* (выд. Бонди) содержание их речей их действиями, или указанными в скупых авторских ремарках или даже и не указанными, но непосредственно вытекающими из всего контекста».

Ценитель литературного и драматического искусства не появляется из ниоткуда. Его необходимо воспитывать. Такую возможность нам предоставляют именно уроки литературы. Школьник, не подготовленный теоретически в вопросах литературного образования, вряд ли поймет все нюансы театральной постановки. Речь идёт не только о межпредметных связях в ходе школьного образования, но и о значительно более сложных взаимодействиях литературы, культурологии, философии, театрального

искусства, нравственных принципов, и это далеко не исчерпывающий перечень факторов, оказывающих влияние на личностное восприятие художественного произведения.

В ходе работы над трагедией «Моцарт и Сальери» школьники должны получить необходимый историко-биографический комментарий, касающийся не только главных действующих лиц «маленькой трагедии», но и лиц, сведения о которых помогут выяснению, в чем собственно состоит конфликт произведения (Глюк, Рафаэль, Данте, Гайдн, Бомарше, Микеланджело).

Обращаясь к исторической личности Сальери, следует акцентировать внимание школьников на неоспоримые факты современных исследователей о его невиновности относительно отравления Моцарта, чему посвящены научные работы Грейтера – биографа Моцарта и медицинского эксперта и Артура Раппопорта – американского патолога.

Нас прежде всего интересует литературный образ, поэтому постараемся выяснить в ходе урока: какие проблемы затронуты в небольшом по объему, но значительном по идейному содержанию произведении? Отмечаем жанровое определение, данное самим автором, поскольку форма и содержание взаимосвязаны, – «маленькие трагедии». Задаем вопросы, направленные на раскрытие значения данного словосочетания (например: «Что такое трагедия?», «Может ли трагедия быть маленькой?», «В каком смысле?»). Подводим школьников к пониманию смыслового единства этих слов и одновременно отмечаем, что здесь использован художественный прием (оксюморон).

Школьники, выполняя домашнее задание, читают и стараются самостоятельно определить тему и идею произведения. В ходе аналитического чтения на уроке выясняем, что вопрос о теме и идее не имеет однозначного решения.

Известно высказывание В.Г. Белинского о произведении А.С. Пушкина «Моцарт и Сальери»: ««Моцарт и Сальери» – вопрос о сущности и взаимных отношениях таланта и гения». Представляем это мнение критика школьникам. Затем обращаемся к тексту анализируемого произведения. Самой яркой цитатой, пожалуй, является суждение Моцарта: «А гений и злодейство – две вещи несовместные» (Сцена II), повторяемое в финале Сальери в ходе его размышлений: «Но ужель он прав, и я не гений? Гений и злодейство две вещи несовместные». «Нравственное чувство, как и талант, дается не всякому», – замечает А.С. Пушкин в одной из своих статей. Следовательно, мы можем назвать тему произведения – тему нравственной константы гения (или единство нравственности и гениальности). Обратим внимание, что сомнения в своей гениальности

зарождаются у Сальери именно после свершенного им, в финальных строках, а не в первой сцене.

Однако названная тема не единственная. Вернемся к суждению В.Г. Белинского, что речь в произведении идет о таланте (в лице Сальери) и гении (в лице Моцарта). Но строкой выше, от приведенной нами фразы Моцарта, он высказывается о Бомарше, обращаясь к Сальери: «Он же гений, как ты да я» (Сцена II). Следовательно, Сальери, по мнению Моцарта, – не талант, а гений, равный ему, т.е. здесь возникает вопрос не о сопоставлении таланта и гения, а вопрос об истоках гениальности. Обратимся к тексту: «Звуки умертвив, музыку я разъял, как труп. Поверил я алгеброй гармонию. Тогда уже дерзнул, в науке искушенный, предаться неге творческой мечты. (...) Я наконец в искусстве безграничном достигнул степени высокой. (...) я наслаждался мирно своим трудом, успехом, славой...», – так говорит Сальери в первой сцене. (Повторно на уроке обращаем внимание школьников на это высказывание, когда Сальери в последних строках трагедии вспоминает Микеланджело, для выяснения композиционных и содержательных акцентов.) Это звучит вторая, по ходу изложения материала урока, но не по степени значимости, тема: гений как упорный труд (Сальери) и гений как Божий дар (Моцарт). Обратимся к восклицанию Сальери: «О небо! Где ж правота, когда священный дар, когда бессмертный гений – не в награду любви горящей, самоотверженья, трудов, усердия, молений послан – а озаряет голову безумца, гуляки праздного?.. О Моцарт, Моцарт!» (Сцена I).

Из темы божественного дара и упорных трудов появляется следующая тема: отношение к своим творениям. Любимец богов – Моцарт способен иронически относиться к своему произведению, вспомним сцену со слепым скрипачом, где «Моцарт хохочет» (Сцена I) над исполнением арии из его оперы «Дон Жуан». Сальери в этой сцене негодует: «Нет! Мне не смешно, когда маляр негодный мне пачкает Мадонну Рафаэля, мне не смешно, когда фигляр презренный пародией бесчестит Алигьери». Чуть позже Моцарт высказывается о другом своем произведении как о «безделице», а Сальери, в свою очередь, говорит о нём же: «Какая глубина! Какая смелость и какая стройность! Ты, Моцарт, бог, и сам того не знаешь; я знаю, я». Тема легкого и ревностного отношения к своим произведениям, может показаться, трансформируется в тему зависти. Зависти со стороны Сальери. Тем более, что сам герой говорит об этом в своем первом монологе: «Кто скажет, чтоб Сальери гордый был когда-нибудь завистником презренным (...) ? Никто!.. А ныне – сам скажу – я ныне завистник. Я завидую; глубоко, мучительно завидую». Но вновь вопрос: зависти к чему?

Это очень важно. Зачастую, в свете отмеченного нами выше аспекта о сопоставлении таланта и гения, зависть Сальери расценивается как зависть менее талантливого к более одаренному. Позволим не согласиться с этим суждением. Сальери считает, что «бессмертный гений» должен быть послан «в награду любви горящей, самоотверженья, трудов, усердия, молений». Зависть у него возникает не к гению, а именно к тому, что этот гений дан в дар, а не в награду за упорный труд!

Да, действительно, мотив зависти звучит. Автор изначально хотел назвать произведение именно «Зависть», однако изменил свое решение. Мы видим необходимость в том, чтобы расценивать это чувство именно как один из мотивов поступка Сальери, а не как одну из тем. Постараемся это доказать на примерах. В произведении упоминаются два случая, якобы имевших место быть в истории, умерщвления гениальными творцами. Об одном Моцарт спрашивает у Сальери: «Ах, правда ли, Сальери, что Бомарше кого-то отравил?» (Сцена II). (На наш взгляд, здесь необходима историческая справка для школьников о несостоятельности этого предположения.) О втором случае в заключительных строках говорит Сальери: «А Бонаротти? Или это сказка тупой, бессмысленной толпы – и не был убийцею создатель Ватикана?» (Этот эпизод также требует разъяснения школьникам мифа о Микеланджело.) Итак, упомянуты два случая предполагаемых убийств и в драме разыгрывается третий: отравление Сальери Моцарта. Вряд ли в ходе школьного анализа удастся достичь аутентичного понимания авторского идейного замысла. Тем не менее, мы постараемся направить школьников в исследовании причин, которые *могли бы* (выд. К.Н.) послужить мотивами предполагаемых злодеяний.

Бомарше был обвинен в отравлении двух своих жен, якобы из желания обогатиться. История об этом была рассказана в «Лицее» Ф. Лагарпа, желавшего разоблачить того, кто оклеветал Бомарше. Причиной действий клеветников было желание выиграть финансовый спор, стоивший всего состояния Бомарше.

Легенда о Микеланджело гласит, что он, создавая фрески Сикстинской капеллы в Ватикане, распял своего натурщика, чтобы наблюдать, как он умирает, и отразить это в образе Христа.

Перед нами в произведении три случая, когда гений использует убийство как инструмент. Но каковы мотивы и цели? У Бомарше: мотив – нажива, цель – материальное обогащение. У Микеланджело: мотив – правдивое отражение смерти; цель – создание произведения искусства. У Сальери? Мотив – зависть? Или что-то иное. Цель – умерщвление соперника в своей сфере деятельности? Как ранее мы выяснили, зависть

Сальери – это не зависть к гению Моцарта, а зависть к возможности обретения гения не трудом и усердием, а Божьим провидением. Каков же мотив поступка Сальери? Объяснение мы находим в монологе Сальери, начинающегося словами: «Жду тебя; смотри ж». Моцарт, в его глазах, «некий херувим», который принес в мир «песен райских», однако «он исчезнет: наследника нам не оставит он». По словам Сальери: «Хоть мало жизнь люблю», за «осмнадцать лет» владения ядом он ни разу «на шепот искушенья не преклонился» и не воспользовался им, потому что у него была желанная цель. Он ждал нового Гайдна. «И наконец нашел я моего врага, и новый Гайдн меня восторгом дивно упоил! Теперь – пора! Заветный дар любви, переходи сегодня в чашу дружбы». Приходим к выводу, что Моцарт – не соперник ни Сальери, ни кому бы то ни было в мире музыки. Он – явление, попирающее все представления Сальери о справедливости мироустройства. По мнению петербургского исследователя В.Э. Вацура: «Сальери борется не с Моцартом. Он борется с той несправедливостью, на которой построено мироздание. Не любовь к искусству, не самоотвержение, не понимание, а дар, который приходит неизвестно откуда и неизвестно за что. Вот в чем та глубочайшая несправедливость, на которой зиждется мир. «Все говорят: нет правды на земле. Но правды нет – и выше». Фигура Сальери приобретает грандиозный, трагический, драматический характер». Обратим внимание школьников на слова Сальери после того, как Моцарт выпил стакан с ядом: «Как будто тяжкий совершил я долг...». Именно долгом считает Сальери совершенное им.

Важно уточнить еще один момент, о котором говорит В.Э. Вацура. Сальери задумывал не только убийство Моцарта, он задумывал одновременно и самоубийство. Подтверждение находим в его словах: «Теперь пора! заветный дар любви, переходи сегодня в чашу дружбы» (Сцена I), а также в его восклицании, обращенном к Моцарту: «Постой, постой, постой!.. Ты выпил!.. без меня?» Пояснения в ходе урока: «заветный дар любви» – «яд, последний дар моей Изоры» – яд, подаренный Сальери. Чаша дружбы – это чаша, из которой должны пить по очереди, т.е. осушив стакан, Моцарт лишил Сальери возможности умереть с ним одновременно.

На уроке подводим итоги в ходе выяснения мотива и цели поступка Сальери. Мотив – борьба с несправедливостью; цель – восстановить справедливость.

Непосредственная реализация предлагаемых материалов, предполагает, безусловно, широкие возможности творческой инициативы учителя. Это касается различных аспектов методической науки. В частности речь может идти об использовании принципа наглядности (использование на

уроке музыкальных фрагментов произведений, упомянутых в «маленькой трагедии», например: фрагменты опер «Тарар» Сальери, «Дон Жуана» Моцарта, «Реквиема» Моцарта), использовании межпредметных связей, реализуемых посредством культурологического подхода в изучении литературного произведения. Данный подход, безусловно, эффективен и в процессе сопоставления литературного драматического произведения с его театральным воплощением. При этом сопоставительный анализ предполагает работу учителя не только во время классного занятия, но и во внеурочное время, например, после просмотра спектакля или его телевизионной версии. Возможности культурологического подхода значительны. Они способствуют расширению кругозора учащегося, стимулируют его мыслительную деятельность, развивают систему морально-этических взглядов и читательскую инициативу. Например, учитель, акцентируя внимание школьников на значимость анализируемого нами на этих страницах произведения и заявленных в нем тем, может указать на возможность их иного воплощения и интерпретации, например, в произведениях современной зарубежной литературы, в частности: в романе немецкого писателя Патрика Зюскинда «Парфюмер» и драме английского писателя Питера Шеффера «Амадей». Эти произведения не предложены к изучению литературной программой для средней общеобразовательной школы, однако упоминание о них не будет, на наш взгляд лишним, в вопросах формирования личности читателя.

Литература:

- Бонди С.М. О Пушкине. – М., 1978.
- Вацуро В.Э. Пушкин и Бомарше: (Заметки)// Пушкин: Исследования и материалы. – Л.: Наука. Ленигр. отд-ние, 1974. – Т.7.
- Пушкин А.С. Полн. собр. соч. в 10-ти томах, – Л., 1978. – Т.7.
- Пушкин А.С. Маленькие трагедии. – СПб.: Издательский Дом «Азбука-классика», 2008.
- Белый А.А. <http://pushkinistika.narod.ru/bely/mozart/mozart.html>
- Бонди С.М. <http://feb-web.ru/feb/pushkin/critics/bnd/bnd-242-.html>
- Копти М. http://www.znanie-sila.ru/online/issue_373.html

Современная детско-подростковая литература исторической тематики на уроках в школе

Историческая тема издавна присутствовала в России как на уроках в начальной и средней школе, так и в круге детского чтения. Более того, отечественная воспитательная литература средневековья возникла на основе литературы житийной, которая *«положила начало первым историческим биографиям, художественным биографиям выдающихся людей на Руси и в России»* (Минералова 2002, с. 114). Учебные пособия XV – XVII вв. включали в себя отрывки из летописей, пересказы древнерусских сказаний и рассказы об историческом прошлом Руси. Авторы таких пособий справедливо считали, что основы патриотизма необходимо закладывать в раннем детстве. Как отмечал в свое время профессор Ф.И. Сетин, «дети в Древней Руси воспитывались не только на Поучениях и Житиях. В круг их интересов входили исторические легенды о необыкновенных событиях прошлого, которые чаще всего передавались устно из поколения в поколение. Детям доступны были также краткие переложения Хронографов и отрывки из них, книги исторического содержания. Уже в первой печатной книге для детей – в азбуке Ивана Федорова, в ее изданиях 1578 г. и др., помещено произведение исторического содержания, так называемое «Сказание Черноризца Храбра», в котором рассказывается о происхождении славянской письменности, о ее создателях Кирилле и Мефодии. Подобные статьи встречались и в рукописных книгах.

В XVII веке чаще других встречается статья, которая представляла собой начало «Повести временных лет». Ее читали дети и более поздних эпох» (Сетин 1990, с. 50).

Уже в средние века на Руси книги для детей, включавшие в себя произведения на историческую тему, преследовали две цели – расширение кругозора читателей, знакомство их с всемирной и отечественной историей и углубленное изучение родной истории, воспитание чувства любви к Родине, ее прошлому и настоящему, воспитание уважения к деяниям и верованиям предков (Сетин 1990, с. 79–81). Безусловно, детским книгам, посвященным русской истории, отводилась главенствующая роль.

Вполне естественным на этом фоне видится увлечение школьников начала XXI века книгами исторической тематики, поэтому настало время включать произведения современных авторов как в программы по литературе, так и в сами уроки литературы, привлекать детей и подростков к изучению истории, мотивировать на чтение книг современных авторов. Современным читающим школьникам 13–15 лет (а книголюбам – в 11–12 лет), в силу своего возраста любящих острые, динамичные сюжеты и увлекающихся сильными личностями (выбирающими образец для подражания в юности и более зрелом возрасте), будут интересны романы **Елены Петровны Чудиновой** «**Ларец**» и «**Лилея**» (Чудинова 2004; 2006). Созданные по канонам приключенческого романа XIX – XX вв., но с элементами фэнтези, они повествуют о веке XVIII, о времени правления императрицы Екатерины Великой. «**Ларец**» – первый роман из дилогии, посвященной великой битве между добром и злом, в котором приключения трех девочек чудесным образом переплетаются с судьбой России и Православия. В погоне за необыкновенным ларцом, девочки раскрывают ужасающую тайну, грозящую гибелью России, встречаются с секретным орденом, борющимся со злом, и побеждают таинственного господина Венедиктова, соблазняющего и губящего всех, кто столкнулся с ним на своем жизненном пути» (Чудинова 2004, с. 4). Писательница переносит нас то в XVIII век, то во времена правления Ивана Грозного или эпоху Петра I, при этом показывая известные исторические события и факты или с точки зрения обыкновенных людей, современников этих событий, или с точки зрения самих участников исторического действия. Во многом такие различные взгляды на одно и то же явление способствуют возникновению у читателя потребности самому поразмышлять над «фактом», узнать иную точку зрения из другой литературы – учебной, научной, научно-популярной.

На наш взгляд, очень точно высказалась о романе «**Ларец**» Ольга Голосова: «...автор пользуется русской историей как канвой, по которой вышивает свою картину» (Чудинова 2004, с. 745). Такую же «вышивку» мы наблюдаем и в исторической повести-сказке «**Гардарика**» (Чудинова 2007): на реальную историческую основу накладывается – «нашивается» – иной рисунок, добавляются вымышленные персонажи, фантастические и жизнеподобные события. При этом далёкое прошлое, известное нам из учебников истории и научно-познавательной литературы, становится реально осязаемым, близким, как лично прожитое и прочувствованное.

Анализируя эти романы Е.П. Чудиновой на уроке внеклассного чтения в сильном – читающем, хорошо подготовленном классе, можно не

только остановиться на идейно-художественных особенностях приключенческой литературы, но и на *проблеме ответственности человека за свои поступки*. Здесь же можно затронуть (более глубоко или лишь пропедевтически) *тему взаимоотношений человека и государства, тему революции*, а также подробно остановиться на *теме выбора жизненного пути и жизненных приоритетов*. В принципе эти же темы можно поднять и на уроке по сказочной повести «Гардарика», которую с полным правом можно изучить и в 5–6 классах, и даже в 7 классе.

Урок по данной повести можно назвать просто – «**Путешествие в «Страну городов»**», так как название «*Гардарика*» и означает по-варяжски «страну городов», то есть Древнюю Русь. По форме урок будет синтетическим с элементами интеграции знаний по истории, этнографии, географии и литературе и займет как минимум 2 часа. Эпиграфом к уроку можно взять слова А.С. Пушкина: «*Дела давно минувших дней, преданья старины глубокой*». При этом можно выделить основные цели такого урока:

- повторить и закрепить исторические и культурологические сведения, полученные учащимися на уроках истории, краеведения, МХК и литературы;

- закрепить знания учащихся по истории Древней Руси;

- углубить представления школьников об общечеловеческом значении наследия Средневековья;

- развивать читательские умения учеников;

- развивать стремление к постоянному приобретению знаний, деятельностное отношение к жизни;

- воспитывать уважительное отношение к культуре разных народов.

Начать урок можно традиционно – со слова учителя с элементами беседы:

«Сегодня мы снова будем перелистывать страницы книги на историческую тему – *историческую сказку Елены Петровны Чудиновой «Гардарика»*. По жанру – это всё-таки повесть, написанная с большой долей вымысла, иногда – фантастики. Однако те из вас, кто уже прочитал эту книгу, наверняка, даже и не поняли, где «спряталась» эта фантастика. Почему? Да потому, что книга Чудиновой – вовсе не фэнтези или научная фантастика: волшебное и фантастическое спрятано здесь в глубине сюжета, в домысливании каких-то исторических фактов, о коих не осталось записей в летописи. В то же время домысливание это – вполне органично, естественно, то есть без натяжки вписывается в те исторические события, о которых мы с вами уже знаем предостаточно.

Давайте учиться разбираться в том, что мы с вами прочитали. Первый вопрос всегда один и тот же, но он – главный:

– Понравилась ли вам книга Елены Петровны Чудиновой? Почему? Чем именно?

– Почему книга названа «Гардарика»? Что означает это слово? Где мы с ним уже встречались?

– Когда происходит действие этой исторической сказки?

– Расскажите кратко, что вы знаете о правлении Ярослава Мудрого.

– Таким ли вы представляли себе этого Киевского князя? В чём ваше представление об Ярославе Мудром отличается от образа, созданного современной писательницей?

– Вспомните, какие народы населяли Древнюю Русь и какие племена жили вокруг древнего Киева.

– Что вы знаете о верованиях этих народов, племен и различных славянских родов?

– Какова была религия древних славян? (Многобожие. Язычество.)

– Расскажите, что вы узнали из прочитанного ранее и из книги Е. Чудиновой о славянских божествах и их культах.

– Каким представляли себе окружающий мир наши далекие предки? Можно ли схематично изобразить их **видение** всего сущего? (Конечно, кто-то схематично рисует Мировое древо, а наиболее подготовленные ученики – Вселенную в образе Золотого яйца.)

– Повествования о Сотворении Мира – это мифы или легенды? Кто может четко и логично отстоять ту или иную точку зрения?

– Так чем же легенды отличаются от мифов? Почему тогда многие книги называются примерно одинаково: «Мифы и легенды ...», например, «Мифы и легенды Древней Греции», «Мифы и легенды Древнего Востока»?

– Так что же такое *МИФ*?

– Подумайте и попытайтесь объяснить, почему писательница именно так обозначила жанр своего произведения – *историческая сказка*.

– Почему она не назвала жанр – преданием или легендой?

После такого вступления к уроку логичнее перейти либо к чтению фрагментов повести, либо к пересказу определенных её частей.

Работа над пересказом: 1. *Краткий пересказ текста:* «Кто такой Владимир Ростиславович Ведовской» – 1 ученик; 2. *Выборочный пересказ текста:* «Особенный мальчик» – 1–2 ученика:

План пересказа:

1) Кто такой отрок Владимир?

2) Что мы узнаём о главном герое в начале произведения?

3) Почему Ярослав Мудрый не стал помогать юному изгнаннику?

- 4) В чем заключалось различие между Владимиром Ведовским и его новым другом – изгнанным королем бриттов Эдвардом Айронсайдом?
- 5) Как относятся окружающие к юному князю Владимиру? Почему? Как это их характеризует?
- 6) Каковы отношения между Эдвардом Айронсайдом, Владимиром Ведовским и Анной Ярославной? Почему юная княжна помогает убежать двум опальным отрокам?
- 7) Почему Владимир Ведовской, двенадцатилетний отрок, должен сам отвоёвывать свой престол?
- 8) Владимир Ведовской – особенный или обыкновенный мальчик?

Чтение текста произведения (фрагментарно): зачитываем фрагменты из книги Е.П. Чудиновой «Гардарика»:

- 1) Глава вторая.
- 2) Одну из трех по выбору, полностью или фрагментарно –
Глава третья;
Глава пятая;
Глава восьмая.
Беседа с классом.

Вопросы и задания:

I. Данные вопросы и задания предлагаются всему классу в двух слу-
чаях:

- произведение Е.П. Чудиновой «Гардарика» прочитало всего несколько учеников;
- класс слабо подготовлен, ученики читают мало и медленно, тогда это будет *вступительный урок* к изучению данного произведения, а на всё изучение необходимо отвести два урока (2 часа).
- Что вы узнали о главном герое исторической сказки Елены Петровны Чудиновой из услышанных пересказов и только что прочитанной главы?
- Понравился ли вам юный князь Ведовской? Почему? Обоснуйте свой ответ.

– Нравится ли вам такая *художественная интерпретация* истории Древней Руси?

Введение теоретико-литературного понятия.

Любое произведение литературы ориентировано на своего предполагаемого читателя: автор старается так «построить» свое произведение, чтобы возник контакт этого произведения с читателем или слушателем, то есть их диалог – литературное произведение о чем-то рассказывает и дает свою оценку событий, читатель, прочитав, может иначе осмыслить эти события, иначе представить героев произведения, что-то домыслить,

дофантазировать. Если это происходит, значит, «встреча» книги и ее читателя произошла: читатель мыслит, чувствует, переживает. Если читатель, закрыв последнюю страницу, не размышляет над прочитанным, не переживает за героев и не сопереживает им, значит, книга и читатель, встретившись случайно, мирно разошлись в разные стороны.

Любую книгу надо научиться читать и понимать – это трудная работа, но она затем одарит нас бесценными подарками: чувствами, мыслями и переживаниями, которые наполнят наш духовный мир, этого нам не сможет подарить сама жизнь, потому что она коротка и мы не успеем все увидеть, услышать и понять. Но тот, кто научился работать с книгой, эмоционально впитывать в себя ее содержание, тот сам начинает создавать *свое произведение на основе прочитанного*. Это может быть устный рассказ о прочитанном, адресованный как близким людям, так и совсем незнакомым. Это может быть сочинение-пересказ или сочинение-отзыв. Это может быть иллюстрация к произведению. Это может быть просто свое литературное произведение, в котором отголоском прозвучит когда-то прочитанное. Это и есть **интерпретация**.

В искусстве термин «интерпретация» может означать *трактовку художником жизненных явлений* в соответствии с ценностно-познавательным подходом к действительности. Но интерпретация не просто толкование, ***интерпретация – это образное, художественное переосмысление прочитанного***. Поэтому лучшие иллюстрации книг всегда те, которые создали сами читатели, прочувствовав прочитанный фрагмент из летописи или художественного произведения, домыслив и дофантазив его, а не те, что были срисованы с известных картин, иллюстраций художников или икон. Именно поэтому *словесное рисование* также может быть своего рода интерпретацией, художественным переосмыслением прочитанного или услышанного.

Беседа с классом.

II. Следующие вопросы и задания предлагаются в классе повышенного уровня подготовки при условии самостоятельного прочтения книги дома

– Обычный ли мальчик Владимир Ведовской? Что его отличает от сверстников?

– На каких литературных героев он похож? В чем его самобытность?

– Кем были родители главного героя? Почему их постигла такая страшная участь?

– Можно ли предположить, каким будет *сюжет произведения*?

– Как вы полагаете, когда начинается *завязка действия* в исторической сказке «Гардарики»?

– Похоже ли это всё на сказку? Докажите это, сопоставив первые главы книги «Гардарика» с любой *литературной сказкой*. Приведите свои примеры.

– Итак, перед нами *две группы персонажей: положительные герои и отрицательные герои*. Определите, в какую группу входит тот или иной персонаж. Есть ли такие персонажи данного произведения, которые могут быть помещены и в ту и в другую группу? Как вы думаете, почему? Насколько реалистично, вернее – жизнеподобно, данное произведение?

– Динамично ли развивается сюжет?

– Как, по-вашему, далее «закрутится» *сюжет*? Каков он: *приключенческий, детективный, фантастический или реалистический*? Свой ответ аргументируйте примерами из текста.

– Почему главный герой дружит с «неудачником» – изгнанным королём бриттов? Что их объединяет? Только ли положение изгнанника?

– Меняются ли характеры мальчиков – Владимира Ведовского и Эдварда Айронсайда – на протяжении всего повествования? Приведите примеры.

– В чем, по вашему мнению, заключается смысл испытания детей в лесу? Где еще, в каких фольклорных или литературных произведениях, встречаются похожие испытания? Расскажите о них.

– В какой момент сюжет достигает свой *кульминации*? Опишите его подробнее.

– Какие *нравственные уроки* преподносит нам книга Елены Петровны Чудиновой «Гардарика»?

Вопросы и задания повышенной сложности:

– Как вы думаете, почему свое произведение писательница обозначила жанром *историческая сказка*? Почему это не *повесть*?

– Чем характеризуются эти *два эпических жанра* – *повесть* и *сказка*?

– Вспомните, какой *жанр* чаще всего используется в литературе для подростков? Почему?

Жанр повести.

– Вспомните, что такое *сюжет*? Какие сюжеты вы уже знаете?

Устное словесное рисование.

Задания:

– Опираясь на текст произведения, детализируйте описываемый образ.

– Попробуйте создать *устную иллюстрацию к прочитанному*.

– «Иллюстрация» должна быть *образной* и в то же время *лаконичной, красочной и целостной*: иметь свою композицию, главную мысль и задачи – зрители должны представить всё то, что *рассказывается, рисуется словесно*.

1 группа учащихся: описать встречу двух малолетних изгнанников – Владимира Ведовского и Эдварда Айронсайда.

2 группа учащихся: описать первую встречу Владимира Ведовского и Киевского князя Ярослава Мудрого.

3 группа учащихся: описать встречу юных наследников престолов своих отцов с девочкой-ведуньей, языческой колдуньей.

Завершить занятие можно занимательным заданием на проверку знания текста: учитель предлагает школьникам разгадать кроссворд «**Гардарики** → **Страна городов**» и определить его ключевое слово. Или же можно провести творческую работу:

для хорошо подготовленных и читающих учеников: ответить письменно на вопрос «**Чему учит нас повесть Елены Чудиновой «Гардарики»?**»;

для плохо читающих и слабо подготовленных учащихся: мини-сочинение «**Для меня сказка – это ...**»

Домашнее задание также должно быть дифференцированным:

для плохо читающих учащихся: дочитать повесть Е.П. Чудиновой «Гардарики».

Самостоятельное чтение по выбору:

Для всего класса: **Полевой Н.А.** «Избранная историческая проза» / Сост., вступ. ст. и комм. А.С. Курилова.

Путилов Б.Н. «Древняя Русь в лицах: Боги, герои, люди».

Толстой А.К. «Князь Серебряный»; баллады.

Для книголюбцев: **Вронский Ю.П.** «Странствие Кукши за тридевять морей».

Литература:

Вронский Ю.П. Странствие Кукши за тридевять морей: [роман]. – М.: Лепта Книга, 2006.

Минералова И.Г. Детская литература: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002.

Наровчатов С.С. Необычное литературоведение. – М.: Дет. лит., 1981.

Путилов Б.Н. Древняя Русь в лицах: Боги, герои, люди. – СПб.: Азбука, 1999.

Сетин Ф.И. История русской детской литературы, конец X – первая половина XIX в. – М., 1990.

Чудинова Е. Гардарики: историческая сказка. – М.: Лепта Книга, 2007.

Чудинова Е.П. Ларец: Роман. – М.: Лепта–Пресс, 2004.

Чудинова Е.П. Лиля. – М.: Лепта Книга, Яуза, Эксмо, 2006.

Взаимодействие национальных культур в литературном образовании школьников (по материалам публицистики)

Вопросы взаимодействия национальных, этнических, религиозных культур – одни из самых острых в современном мире. Распад биполярного мира, рост межгосударственных конфликтов, нарастание национализма ведет к необходимости учитывать все это в школьном учебно-воспитательном процессе. Однако цели литературного образования, сформулированные в Примерной программе основного общего образования по литературе для общеобразовательных учреждений с русским языком обучения, ориентируют в первую очередь на формирование национального самосознания: «воспитание духовно развитой личности, формирование гуманистического мировоззрения, гражданского сознания, чувства патриотизма, любви и уважения к литературе и ценностям отечественной культуры» (Примерная программа).

По мнению некоторых авторов, игнорирование реалий современного мира, национально-патриотическая ориентация школьных программ вызвана тем, что государство перед школьным образованием ставит идеологические задачи. Главный редактор газеты «Литература» С. Волков пишет: «Важно понять, что перед предметом «литература» государством ставятся прежде всего идеологические задачи: формирование патриота, гражданина и т.п. отсюда – социологизированная программа» (Волков С.). Б. Ланин, заведующий лабораторией литературного образования Института общего среднего образования РАО, отмечает: «Программа должна быть нацелена на достижение важнейшей цели литературного образования — воспитание современного читателя, эстетически развитого и гуманистически мыслящего. Нельзя при изучении литературы в первую очередь фиксироваться на псевдопатриотической демагогии, на никем не определенной «духовности» (заменившей прежнюю коммунистическую идейность) и гражданственности. У литературы свои высокие и благородные задачи, в этом специфика литературы и как вида творчества, и как школьной учебной дисциплины» (Ланин Б.).

В Стандарт основного общего образования по литературе и в Примерную программу основного общего образования, как произведение, «подлежащее изучению», включена повесть Н. Гоголя «Тарас Бульба»

с аннотацией: «Историческая и фольклорная основа повести. Героико-патриотический пафос повести, прославление товарищества, осуждение предательства. Остап и Андрий, принцип контраста в изображении героев. Трагизм конфликта отца и сына. Столкновение любви и долга в душах героев. Особенности изображения человека и природы в повести. Роль детали в раскрытии характера» (Примерная программа).

Эта повесть давно изучается в отечественной школе. В учебные хрестоматии она включается с 1900 года. И уже тогда рассматривается, как произведение патриотическое, способствующее национальному воспитанию подрастающего поколения: «Повесть эту можно назвать поэмой в честь русского народа, неустрашимого, непреклонного и непобедимого в борьбе с врагом. Все остальные произведения Гоголя не могут сравниться с Тарасом Бульбой по громадной важности в деле национального воспитания, где каждая строка, каждая мысль – хвалебный гимн Русской земле и русским героям. Тарас Бульба – идеальное воплощение духа благородства и несокрушимого бесстрашия, который живет в русском народе и в минуты испытания или борьбы сказывается во всей своей силе» (Дмитриев Н.).

В советское время накоплен большой методический опыт по изучению этого произведения. Есть методические рекомендации и последних десятилетий (Снежневская М., 1990; Седова В. 1994). Традиционно при анализе произведения обращается внимание на эпоху, которая описана в произведении, образы героев, их взаимоотношения, на постижение роли товарищества и братства. Центральный образ – Тарас Бульба, суровый, непреклонный, справедливый, беспощадный к врагу народный вожак. Отношение к Андрию и его поступку резко отрицательное («Прославление боевого товарищества, осуждение предательства. Героизм и самоотверженность Тараса и его товарищей-запорожцев в борьбе за родную землю. Сопоставление Остапа и Андрия, смысл этого сопоставления. Поэтический пафос повести. Особенности изображения людей и природы в повести») (Курдюмова Т. 1998, с. 33) или неопределенное («Историческая и фольклорная основа повести. Героико-патриотический пафос. Проблема национального самосознания, веры и гуманизма. Эпическое и лирическое начало в повести. Система художественных образов в повести. Нравственная основа человеческого единства: вера, патриотизм, товарищество, вольность. Приемы создания героического характера. Герои Гоголя и древнеэпические герои. Авторское начало в повести. Образ автора (рассказчика). Роль пейзажа и интерьера. Роль детали в раскрытии характера») (Кутузов А. 1998, с. 114).

В газете «Литература» №9 за 2002 год в рубрике «Трибуна» опубликовано письмо учителя Г. Яковлева «Изучать ли в школе «Тараса Бульбу»» (Яковлев Г.). Автор также обращает внимание на воспитательный потенциал этого произведения, но задает вопрос: чему эта повесть может научить современных школьников? Анализируя высказывания Н. Гоголя и действующих лиц, поступки героев, приводя множество цитат Г. Яковлев приходит к выводу, что запорожцы – это «и уголовники, и разного рода халевщики, выражаясь по-современному». Борьба казаков с поляками – это «способ, чтобы расправиться с кредиторами и таким образом не только избавиться от долгов, но и мародерски нажиться, грабя и кредиторов и неповинное мирное население». Врагов Тарас Бульба определяет по национальности и вере (евреи, армяне, татары, поляки). Казаки занимаются погромами, садизмом, издевательствами. Цитаты, вырванные из контекста, действительно, производят страшное впечатление. Заканчивается письмо риторическим вопросом: «Насилие, разжигание войн, непомерная жестокость, средневековый садизм, агрессивный национализм, ксенофобия, религиозный фанатизм, требующий истребления иноверцев, непробудное пьянство, возведённое в культ, неоправданная грубость даже в отношениях с близкими людьми — те ли это качества, без явного осуждения представленные в повести, которые помогут пробудить добрые чувства у детей и без того не слишком ласкового XXI века?».

Письмо вызвало отклики. В том же номере опубликован «Ответ читателю». С. Волков отмечает, что проблема действительно существует, «многие мысли в статье нам близки». Рано изучать повесть в 6–7 классах, методические позиции необходимо пересматривать. Можно сопоставлять «Тараса Бульбу» с «Илиадой» Гомера, со «Словом о полку Игореве» с «Капитанской дочкой» Пушкина, с другими гоголевскими произведениями. Однако изучать произведение, по мнению автора, необходимо. Иначе «если встреча с повестью произойдет вне школы, то тогда некому будет ответить на вопросы ученика (и по поводу тех действительно острых моментов, которые в изобилии приводит в своем письме читатель, тоже), некому будет правильно расставить акценты, вписав саму повесть в контекст романтического метода. А значит, сняв тем самым те читательские претензии и недоумения, которые закономерно возникают, если повесть оказывается вне такого контекста, в безвоздушном пространстве» (Волков С., 2002).

В эмоциональном отклике «Не читал, но скажу...» (странный заголовок, возможно, связано с тем, что автор, как сама признается, не преподает литературу, но решила написать о ее преподавании) С. Евграфова, назы-

вая себя то «профаном», то «наивным», то «простым, неученым читателем», предлагает различные рецепты. Например, «повести разговор так, чтобы национально-религиозная вражда показалась диким и нелепым пережитком далекого прошлого, неуместным в современном мире», или «совместно выразительно читать» и после неспешно беседовать о прочитанном и даже если учитель «не любит, не хочет или не умеет говорить об этой повести, пусть он выберет из Гоголя что-нибудь другое, чем он может увлечь своих учеников» (Евграфова С).

Дискуссии, на которую рассчитывала редакция газеты, опубликовав письмо Г. Яковлева, не получилось. Связано это, скорее всего, с неизвестностью затронутой проблемы. Наши беседы с учителями-словесниками показывают, что немногие из них, а тем более учащиеся, находят в повести антисемитизм или шовинистические настроения. И анализ публикаций в газете «Литература» привел к следующим результатам: до появления на страницах издания письма Г. Яковлева было 4 публикации о разных аспектах изучения в школе повести Н. Гоголя, после – 6. И никто, кроме В. Шенкман, не откликнулся на вопросы, поставленные Г. Яковлевым. В. Шенкман в статье «О том, как мы изучали «Тараса Бульбу» и не только об этом» спустя почти 6 лет после публикации полемического письма попыталась выяснить у учеников: «Надо ли изучать в школе «Тараса Бульбу?». Проанализировав письменные ответы семиклассников, автор приходит к выводу, что произведение изучать нужно, потому что оно нравится детям и они «способны понять больше, чем мы о них думаем». Вторая часть статьи посвящена рассказу о том, как изучалось это произведение в конкретном классе.

И все же считаю, что произведение как обязательное для чтения необходимо убрать из Стандарта, так как существует хотя бы малая вероятность задеть чьи-то национальные чувства. Ведь перестали после возобновления конфликтов на Кавказе изучать рассказ-быль Л. Толстого «Кавказский пленник», много лет входивший в программы.

Литература:

Волков С. Литература в школе: вести с фронтов // Скепсис. Научно-просветительский журнал // http://scepsis.ru/library/id_382.html

Волков С. Ответ читателю // «Литература», 2002, №9 // <http://lit.1september.ru/article.php?ID=200200911>

Дмитриев Н.В. «Национальная школа». С-Петербург, 1913 // <http://www.booksite.ru/fulltext/nats/ion/aln/aya/sch/ool/2.htm>

Евграфова С. Не читал, но скажу... // Литература, №14, 2002 // <http://lit.1september.ru/article.php?ID=200201401>

Курдюмова Т.Ф. и др. Программа по литературе (5 – 11 классы) // Программно-методические материалы: Литература. 5 – 11 кл./ Сост. Т.А. Калганова. – М.: Дрофа, 1998.

Кутузов А.Г. и др. Программа по литературе (5 – 11 классы) // Программно-методические материалы: Литература. 5 – 11 кл./сост. Т.А. Калганова. – М.: Дрофа, 1998.

Ланин Б. «Какой будет литература в 12-летней школе?» Литература, №29, 1999 // <http://lit.1september.ru/article.php?ID=199902901>

Примерная программа основного общего образования по литературе для общеобразовательных учреждений с русским языком обучения // Министерство образования и науки Российской Федерации / Федеральное агентство по образованию // <http://www.ed.gov.ru/ob-edu/noc/rub/standart/pp/1362/>

Седова В.Г. Выявление позиции автора в процессе изучения повести Н.В. Гоголя «Тарас Бульба» [в школе] // Кормановские чтения. – 1994. – Вып. 1.

Снежневская М.А. Н.В. Гоголь. «Тарас Бульба» // Методическое руководство к учебнику-хрестоматии «Родная литература. 6 класс». – М., 1990.

Шенкман В. О том, как мы изучали «Тараса Бульбу» и не только об этом // Литература, №2, 2008 // <http://lit.1september.ru/article.php?ID=200800205>

Яковлев Г. Изучать ли в школе «Тараса Бульбу» // «Литература», 2002, №9 // <http://lit.1september.ru/article.php?ID=200200910>

О.Б.Марьяна (Москва, Россия)

Использование современных информационных технологий в процессе обучения русскому языку и литературе

Характерной чертой развития общества на протяжении десятилетий является его все более расширяющаяся информатизация. Отражением и следствием этой тенденции явилась потребность в подготовке подрастающего поколения к вступлению в общество, любая профессиональная деятельность в котором будет связана с информационными технологиями.

Современные процессы развития и демократизации общества, изменение отношения к человеку, усиление роли личности, изменение общественно-экономических отношений ставят перед учебно-воспитательным процессом новые задачи. В последние годы в системе образования происходят заметные изменения. Идеи построения новой образовательной технологии, соответствующей мировому уровню, начинают реализовываться на практике.

Современные коммуникационные технологии уже сегодня позволяют широко использовать индивидуальные методы обучения на вариативной основе, дают возможность учащимся осуществлять выбор степени сложности каждого из изучаемых предметов, а также их совокупность в соответствии со своими жизненными интересами и профессиональными перспективами.

В эпоху научно-технического прогресса одним из факторов демократизации общества является компьютеризация процесса обучения. Обучающая, воспитывающая, развивающая функция урока обеспечивается различными средствами. Одним из таких средств является компьютер. Персональные компьютеры в школах получают все более широкое распространение.

Применение новых технологий в современной школе - это не только использование технических средств, но и методов преподавания, новый подход к процессу обучения. Применение компьютера позволяет совместить различные технические средства обучения с наглядными пособиями; упорядочить методический материал и эффективно использовать его на уроках, учитывая индивидуальные особенности учащихся. Сегодня можно с уверенностью сказать, что компьютер как новое техническое средство начинает активно внедряться во все сферы преподавания, меняя свои функции в зависимости от целей, задач, этапа обучения и др.

В настоящее время компьютер все шире используется не только на уроках информатики, но и на уроках математики, химии, биологии, русского языка, литературы, изобразительного искусства, иностранного языка.

Использование компьютера на уроках русского языка и литературы позволяет учителю общаться с учащимися на современном технологическом уровне, сделать урок более привлекательным, эмоциональным и эффективным, пробудить интерес к предмету, хорошо подготовиться к выпускному письменному экзамену (сочинению), а также к сдаче единого государственного экзамена по русскому языку или литературе.

Изучение русского языка и литературы с применением компьютерных программ имеет немало преимуществ перед традиционными метода-

ми обучения. Конечно, на уроках русского языка и литературы нельзя использовать компьютер постоянно, так как есть множество других задач, решить которые можно лишь при непосредственном общении учителя и ученика. Но и недооценивать роль таких уроков нельзя. Именно компьютерное обучение несет в себе огромный мотивационный потенциал и соответствует принципам индивидуализации обучения.

Оптимальное использование компьютера в современном школьном образовании в значительной степени зависит от решения целого ряда организационно-педагогических проблем. Естественно, что главной является проблема определения места и роли компьютера в образовательном процессе. Существенной является проблема подготовки педагогов к работе в условиях компьютеризации школы.

Сегодня известны несколько моделей информатизации образовательного процесса:

1. Создание гипермедиа-сочинения, мультимедиа-выступления.
2. Работа с готовыми электронными изданиями. В сфере образования чаще всего применяются такие виды пособий, как:
 - электронные учебники;
 - электронные энциклопедии, путеводители и справочники;
 - атласы;
 - задачники;
 - коллекции, галереи, мультимедиа – библиотеки;
 - тренажеры;
 - тесты и мн.др.

Одной из возможностей использования мультимедийных технологий на уроке является подготовка и проведение интегрированных уроков. Можно провести урок русской литературы в компьютерном классе, подготовив для этого мультимедийную презентацию с ярким видеорядом (иллюстрациями, видеоклипами, звуком). Такую презентацию учитель может подготовить сам или поручить создание презентации учащимся. Эта презентация может быть использована во время урока-лекции, урока-беседы или как мультимедийное пособие для самостоятельной работы учеников при подготовке к уроку.

Можно организовывать индивидуально-дифференцированную работу с учащимися, включать в программу задания творческого характера, для сильных учеников — дополнительный материал, актуализировать их опорные знания, умения и навыки, необходимые для изучения конкретной темы. Для дополнительной информации возможно использование

фрагментов из научно-популярных книг о языке. На экране компьютера даются не только сведения, но и рисунки из книг. Так развивается любознательность учащихся. Также при помощи компьютера можно разрабатывать задания, обеспечивающие все этапы формирования орфографического навыка: нахождение и обозначение орфограмм, обоснование условий выбора правильного написания, самостоятельное решение орфографической задачи. Новые информационные технологии существенно влияют на развитие речи школьника и его двигательную сферу, создают условия для компенсации моторных и речевых затруднений, развития активной деятельности, памяти.

Настоящим творческим стимулом для учителя является создание уроков-презентаций, которые становятся неотъемлемой частью образовательного процесса. Есть уроки, где нужно на доске вычерчивать большое количество схем и опорных сигналов, для этого требуется много времени и места. Данная задача успешно решается с помощью компьютера и экрана. Презентации помогают удовлетворить творческие амбиции учителей и пополняют базу методических разработок уроков. Работа с презентациями заставляет учителя конкретизировать объемный материал, формулировать свои мысли предельно кратко и лаконично, систематизировать полученную информацию, представляя ее в виде краткого конспекта. Школьники под руководством учителя отрабатывают навык составления конспектов, который необходим для обучения в ВУЗе.

Но есть и особые трудности при использовании компьютера на уроках русского языка и литературы. К трудностям организационного порядка относится проблема концентрации внимания учеников. Некоторые дети (независимо от возраста) не могут в силу своего темперамента более 10-15 минут воспринимать информацию с экрана компьютера. Ни один компьютер, конечно, не заменит живого общения с учителем.

Наличие в школе связи с Интернетом открывает большие возможности информатизации учебного процесса. В компьютерных сетях наравне с простым общением могут быть реализованы образовательные проекты, может осуществляться дистанционное обучение.

Для успешного внедрения компьютерных технологий в образовательный процесс, несомненно, необходим специальный компьютерный класс для преподавания предметов, чтобы учитель-предметник имел возможность провести урок с использованием компьютера в соответствии со школьным расписанием уроков.

При анализе целесообразности использования компьютера в учебном процессе можно выявить следующие дидактические возможности компьютера:

— расширяет возможности для самостоятельной творческой деятельности учащихся, особенно при исследовании и систематизации явлений русского языка;

— прививает навыки самоконтроля и самостоятельного исправления собственных ошибок;

— развивает познавательные способности учащихся;

— способствует быстрому освоению материала, экономит время для интегрированного обучения предмета; в корне изменяет качество и содержание урока;

— способствует развитию мотивации у ученика;

— помогает быстрому усвоению сложного материала.

Эти дидактические возможности компьютера доказывают эффективность и актуальность использования компьютера на уроках русского языка и литературы.

В современных условиях главной задачей образования является не только получение учениками определенной суммы знаний, но и формирование у них умений и навыков самостоятельного приобретения знаний, ведь основная цель учебно-воспитательной работы – воспитание личности, способной к самостоятельной деятельности. У учащихся, активно работающих с компьютером, формируется более высокий уровень самообразовательных навыков, умение ориентироваться в бурном потоке информации, умение выделять главное, обобщать, делать выводы. Поэтому очень важна роль учителя в раскрытии возможностей современных информационных технологий в процессе преподавания как естественных, так и гуманитарных дисциплин.

Формирование коммуникативной и лингвистической компетенции студентов в процессе преподавания «Культуры речи и стилистики» (на примере занятия «Лексические и фразеологические нормы»)

Обновление учебно-воспитательного процесса в вузах теснейшим образом связано с подготовкой специалистов нового типа: творческой личности, глубоко владеющей достижениями наук, теоретическими, методическими и практическими вопросами делового общения. Особое значение на современном этапе приобретает профессионализм, высокий уровень подготовки специалистов.

Культура профессиональной деятельности во многом определяет её эффективность, а также репутацию организации в целом и отдельного специалиста. Для успеха в профессиональной деятельности современному специалисту необходимо в совершенстве владеть навыками культуры речи, обладать лингвистической, коммуникативной и поведенческой компетенцией в профессиональном общении.

Для этого необходимы следующие качества: знание норм литературного языка и устойчивые навыки их применения в речи; умение следить за точностью, логичностью и выразительностью речи; владение профессиональной терминологией; владение стилем профессиональной речи; умение определять цель и понимать ситуацию общения; навыки прогнозирования развития диалога; умение направлять диалог в соответствии с целями деятельности; знание этикета и чёткость выполнения его правил.

Специалист, владеющий мастерством делового общения, всегда может создать необходимую психологическую атмосферу, в которой только и возможна эффективная организация трудового процесса.

В практической деятельности профессионала общение играет одну из ведущих ролей. Программы же обучения студентов технического вуза по дисциплинам социально-гуманитарного профиля учитывают этот фактор явно недостаточно.

В вузах страны введены курсы «Культура речи и стилистика», «Деловое общение», «Риторика», «Этика деловых отношений» и др. Культура профессиональной деятельности во многом определяет её эффективность, а также репутацию организации в целом и отдельного специалиста. Для успеха в профессиональной деятельности современному специалисту необходимо в совершенстве владеть навыками культуры речи, обладать лингвистической, коммуникативной и поведенческой компетенцией в профессиональном общении.

Значимость этого понимают и студенты, будущие специалисты. Среди студентов 2 курсов было проведен опрос, предлагалось ответить «Какие знания ... могут пригодиться в вашей будущей профессии?». Практически все отмечают, что для того, чтобы достичь вершин профессионального мастерства, необходимо уметь общаться (указывают недостаточность владения как устной, так и письменной формой общения).

Джен Ягер в книге «Деловой этикет. Как выжить и преуспеть в мире бизнеса» выделяет шесть основных принципов, среди которых указывает конфиденциальность (не болтайте лишнего), любезность, доброжелательность и приветливость, *грамотность (говорите и пишите хорошим языком)*.

«Культура речи и стилистика» берет на себя решение конкретных задач теоретической и практической подготовки студента к его профессиональной работе, сообщая ему необходимые знания. Без получения этих знаний невозможно успешное формирование профессионала. Не перечисляя всех задач курса, укажем на те параметры, которые касаются формирования коммуникативной и языковой компетенции специалистов:

- ❖ показать сущность общения как коммуникативного инструмента, правила применения деловой риторики, культуры речи, дискуссии, речевого и невербального поведения;

- ❖ дать рекомендации по использованию средств выразительности деловой речи;

- ❖ раскрыть приемы, которые стимулируют общение;

- ❖ изложить правила подготовки публичного выступления, проведения деловой беседы, собеседования, служебного совещания, переговоров с деловыми партнерами, правила конструктивной критики;

В этом плане дисциплина «Культура речи и стилистика» призвана способствовать осознанию каждым студентом, что речевая культура, коммуникативные умения – это часть профессиональной культуры и условие профессионального успеха.

С этой целью на практических занятиях нами активно используются системы упражнений и заданий. Приведем лишь некоторые из них.

Требуется выяснить уровень подготовки студентов к занятию, установить непонятные вопросы, разъяснить их. Традиционно в этой части занятия используется устный опрос, проверка выполнения домашних упражнений и заданий. Важно, чтобы вопросы охватывали всю тему занятия, были сформулированы лаконично и позволяли быстро оценить ответы на них. Приведем некоторые из них:

1. Что такое лексические нормы современного русского литературного языка?

2. Какие языковые и социальные факторы следует учитывать при определении лексических норм?

3. Охарактеризуйте лексику русского языка с точки зрения сферы ее употребления.

4. В чем проявляется богатство лексики современного русского языка?

5. Охарактеризуйте лексические речевые ошибки, связанные с нарушением требования оправданного выбора слова в определенной речевой ситуации.

6. Каковы особенности фразеологических норм?

7. Охарактеризуйте основные виды фразеологических речевых ошибок.

Наиболее типичными формами этого вида контроля являются: устные ответы на вопросы, ответы на тестовые задания, решение ситуационных задач, протоколы результатов исследований, заполнение макетов таблиц.

Макет-таблица по теме «Лексические и фразеологические нормы»

Лексические и фразеологические нормы

Лексика –
Лексическое значение –
Лексические нормы в современном русском литературном языке
Синонимы – это
Антонимы – это
Омонимы – это

и т.д.

Таблица оформляется на листе А 4 в процессе устных ответов в ходе занятия, может быть использована и как домашнее задание, и как проверка усвоения материала в конце занятия.

Затем приступаем к выполнению письменных упражнений. Наша основная задача исправить и предупредить лексические ошибки. Перечислим некоторые виды заданий:

Задание 1. Определите значение слов. Составьте с ними несколько словосочетаний.

Задание 2. Выпишите сначала однозначные, затем многозначные слова.

Задание 3. Определите, какие из выделенных слов употреблены в переносном значении.

Задание 4. Устраните ошибки, связанные с употреблением слов без учета их семантики.

Задание 5. Укажите ошибки, связанные с нарушением лексической сочетаемости слов.

Задание 6. Определите значение следующих слов паронимов. Объясните, с чем связаны ошибки при их употреблении.

Задание 7. Распределите синонимы по группам: 1) семантические, 2) стилистические.

Задание 8. Определите, с какими словами, данными в скобках, могут сочетаться члены одного синонимического ряда. Укажите, с какими другими словами могут они сочетаться.

Задание 9. Прочитайте следующие примеры из произведений классической литературы. Выпишите из них антонимы. Определите, к какой части речи они относятся и какую стилистическую функцию выполняют в художественном тексте. Есть ли среди приведенных примеров контекстуальные антонимы?

Задание 10. Выделите слова-архаизмы. Объясните, чем они отличаются от историзмов. Определите, какую роль в речи играют устаревшие слова.

Задание 11. Укажите, к какой лексической группе с точки зрения сферы употребления слова относятся.

Задание 12. Составьте предложения со следующими иноязычными словами. Укажите для каждого из них язык-источник, используя сведения из «Словаря иностранных слов».

Задание 13. Найдите канцеляризмы, отредактируйте предложения.

Задание 14. Исправьте ошибки, связанные с многословием, определите их вид.

Задание 15. Объясните значения заимствованных слов. Оцените уместность их употребления.

Задание 16. Дайте стилистическую характеристику приведённым фразеологическим выражениям.

Задание 17. Используя словари, определите значение фразеологических единиц и сферу их употребления. Подберите к ним фразеологизмы-синонимы.

Соблюдение лексических и фразеологических норм облегчает и ускоряет процесс общения. Обучение правильному использованию лексики так же необходимо, как обучение орфографии и пунктуации.

Готовность к профессиональному деловому общению становится сегодня одним из важнейших показателей социально-профессионального статуса специалиста. Выполнение такого социального заказа актуализирует проблему формирования лингвистических и коммуникативных умений студентов технических вузов.

Н.В. Никанова (Москва, Россия)

«Достоевский бессмертен!» (к проблеме анализа романа М.А Булгакова «Мастер и Маргарита» в 11 классе гуманитарного профиля)

Занимаясь пристальным анализом творчества Ф.М. Достоевского и предприняв попытку создания собственной методической модели изучения художественного мира писателя в школе, мы решаемся на сопоставление произведений Гения XIX столетия и выдающегося романиста века XX – М.А. Булгакова (Никанова 2008). Цель данной статьи – выяснить, какое влияние оказали идеи и образы Ф.М. Достоевского на творческое сознание автора «Белой гвардии» и «Мастера и Маргариты». Отметим, что на полноту и всеохватность решения заявленной проблемы в рамках этой работы мы не претендуем.

Всеволод Сахаров в статье «Булгаков читает Достоевского» пишет об одном знаменательном разговоре, который состоялся в квартире драматурга К. Тренева 9 апреля 1939 года: “Булгаков, уже написавший основные главы своего романа и работавший над опасной пьесой «Батум», встретился тогда с В.Я. Кирпотиним, крупным партийно-литературным функционером типа Берлиоза, человеком очень неглупым и образованным <...>

Кирпотин записал много позднее в дневнике: «Один раз в своей жизни мне пришлось, сидя за столом, беседовать с Михаилом Булгаковым. Он спросил меня: кого я люблю из русских писателей? Я ответил: «Пушкина и Толстого». Он сказал: «А я Гоголя и Достоевского»» (Сахаров). Автор статьи смеет надеяться, что у читающего сразу возникла литературная

ассоциация: «Все мы вышли из «Шинели» Гоголя», – утверждал автор Великого Пятикнижия.

Итак, приведенные из воспоминаний В.Я. Кирпотина слова задают определенный вектор движения в исследовании традиций и новаторства в творчестве М.А. Булгакова. Опираясь на идеи литературоведов, представим один из возможных вариантов проведения урока-исследования в 11 классе гуманитарного профиля.

В качестве эпиграфа к уроку под названием «Ф.М. Достоевский в зеркале романов М.А. Булгакова» возьмем отрывок из диалога, состоявшегося на пороге известного дома Грибоедова:

– Достоевский умер, – сказала гражданка,
но как-то не очень уверенно.

– Протестую, – горячо воскликнул Бегемот. –
Достоевский бессмертен!

М.А. Булгаков (Булгаков 2008, с. 368).

Чтобы заинтересовать учащихся, включить их в активную аналитическую работу, предлагаем начать сопоставление произведений двух классиков с ... кирпича. Да, с того самого кирпича, который, как известно, «ни с того ни с сего <...> никому и никогда на голову не свалится» (Булгаков 2008, с. 14). В романе Ф.М. Достоевского «Идиот» есть такие строки: «... Самый осторожный человек не может всякую минуту защититься от кирпича, падающего с соседнего дома» (Достоевский 1997, с. 405). Оба писателя заставляют задуматься над тем, кто же «роняет» кирпич, кто им управляет. Бог? Дьявол? Сложный вопрос. Но чем сложнее задача, тем острее будет проходить поиск ее решения! Тем оживленнее и продуктивнее пойдет работа на уроке. Подольем масла в огонь и выскажем идею о том, что Дьявол – низвергнутый с Небес ангел. Разве в его силах теперь «ронять» кирпичи?

Бог... Князь-Христос... По мнению Всеволода Сахарова, Иешуа Га-Ноцри очень похож на князя Мышкина из романа Ф.М. Достоевского «Идиот», “мягкого, мечтательного, по-человечески слабого, но сильного чистотой души, всеведением и спокойной верой, и особенно явственно это сходство в сцене распятия: «Он все время пытался заглянуть в глаза то одному, то другому из окружающих и все время улыбался какой-то растерянной улыбкой»” (Сахаров). Вспомним большие, голубые, пристальные глаза Льва Николаевича, которые по-детски смотрели на мир. Кстати, и тому и другому двадцать семь лет. Думается, что есть еще, по крайней мере, два качества, связывающие героев романов «Мастер и Маргарита» и «Идиот». Одиночество и непонимание со стороны окружающих. В сцене допроса у прокуратора Иудеи Понтия Пилата Иешуа произносит: «Я

один в мире» и «эти добрые люди <...> ничему не учились и все перепутали, что я говорил» (Булгаков 2008, с. 21, 22). Князь Мышкин остался один после смерти своего опекуна Павлищева, а те люди, с которыми его свела судьба в Петербурге, не смогли понять чистоты, наивности и благородства Льва Николаевича и прозвали его «кидиотом».

А Дьявол? Можно ли найти сходства этих «героев» романов Ф.М. Достоевского и М.А. Булгакова? Думается, достаточно обратиться к описанию Черта Ивана Карамазова и сравнить его с описанием образа Воланда, чтобы таковые обнаружить. Вопрос о существовании этой силы обсуждается и в «Мастере и Маргарите» и в «Идиоте» (ср. у Достоевского: «Закон саморазрушения и закон самосохранения одинаково сильны в человечестве! Дьявол одинаково владевает человечеством до предела времен еще нам неизвестного. Вы смеетесь? Вы не верите в дьявола? Неверие в дьявола есть французская мысль, есть легкая мысль. Вы знаете ли, кто есть дьявол? Знаете ли, как ему имя? И не зная даже имени его, вы смеетесь над формой его, по примеру Вольтеру, над копытами, хвостом и рогами его, вами же изобретенными; ибо нечистый дух есть великий и грозный дух, а не с копытами и с рогами, вами ему изобретенными (Достоевский 1997, с. 435–436); у Булгакова: «- А дьявола тоже нет? – весело осведомился больной у Ивана Николаевича.

- И дьявола... <...>

- Нету никакого дьявола! – растерявшись от всей этой муры, вскричал Иван Николаевич не то, что нужно. – Вот наказание! Перестаньте вы психовать.

Тут безумный расхохотался так, что из липы над головами сидящих выпорхнул воробей.

- Ну, уж это положительно интересно, – трясясь от хохота проговорил профессор, – что же это у вас, чего ни хватишься, ничего нет!» (Булгаков 2008, с. 45)).

Мы отметили лишь некоторые черты сходства романов Ф.М. Достоевского и М.А. Булгакова. О других переключках вы можете прочитать в уже цитировавшейся нами статье Сахарова, а также в исследовании А.К. Жолковского «О Смердякове (К проблеме «Булгаков и Достоевский»)» (Жолковский). Обратимся теперь к вопросу о том, как организовать работу на уроке под названием «Ф.М. Достоевский в зеркале романов М.А. Булгакова».

Предположив, что одиннадцатиклассники программу прошлого года усвоили хорошо, а произведения Ф.М. Достоевского были прочитаны (здесь мы апеллируем к собственной методике постижения художественного мира романиста, предполагающей текстуальное изучение «Преступления и наказания» и «Идиота» (Никанова 2008)), предлагаем провести

семинарское занятие по заранее объявленным вопросам. Подготовка к такому уроку будет способствовать развитию креативного, логического, критического мышления; в процессе обсуждения проблемных вопросов будут развиваться умения не только отвечать, но и формулировать эти самые проблемы, будут совершенствоваться навыки возражать и дополнять высказывания собеседника. Таким образом, деятельность педагога может быть сведена к минимуму, а включенность учащихся в полилог, наоборот, будет максимальна.

Завершим наши размышления относительно влияний Ф.М. Достоевского на творческую мысль М.А. Булгакова словами В. Сахарова: “Идеи «Бесов» и «Идиота», любимые мысли Достоевского нашли своего наследника и продолжателя. Ведь сказано же в «Идиоте»: «Сострадание есть главнейший и, может быть, единственный закон бытия всего человечества». В «Мастере и Маргарите» победительную силу сострадания и милосердия признает даже бесчеловечный Воланд. Вослед автору «Идиота» и «Бесов» Михаил Булгаков создал русское Евангелие от Мастера, и его Иешуа, его вера и надежда неожиданно стали реальностью, вернув нас сегодня к вечным темам вечной книги, которую при тусклом свете свечи читали убийца и блудница в знаменитом романе Достоевского.

Достоевский говорил, что основная идея и цель высокого гуманистического искусства, русской классики — «восстановление погибшего человека». Это главная тема и задача романа «Мастер и Маргарита»” (Сахаров).

Так вот он в чем, твой труд почтенный!
Не славив в целом со вселенной,
Ты ей вредишь по мелочам?

И.В. Гете

Литература:

- Булгаков М.А. Мастер и Маргарита: Роман. – СПб., 2008.
- Гете И.В. Фауст // И.В. Гете. Страдания юного Вертера: Роман. Фауст: Трагедия / Пер. с нем. – М., 2006.
- Достоевский Ф.М. Идиот // Достоевский Ф.М. Избранные сочинения: В 2 тт. Т. 2. – М., 1997.
- Жолковский А.К. О Смердякове (К проблеме «Булгаков и Достоевский») // <http://www.usc.edu/dept/las/sll/rus/ess/smerd.htm>
- Никанова Н.В. Изучение художественного мира писателя в 10 классах гуманитарного профиля: Дис. ...канд. пед. наук. – М., 2008.
- Сахаров В. Булгаков читает Достоевского // <http://www.dombulgakova.ru/index.php?id=74>

Анализ текста в контексте творчества писателя как средство постижения его художественного мира

«Художественный мир писателя» – базовое понятие при изучении литературы в 10-11 классах в средней школе. В старших классах на уроках литературы учащиеся знакомятся с художественным миром писателя в историко-культурном и историко-функциональном аспектах. Как известно, в монографических темах, посвященных изучению художественного мира И.А.Гончарова, И.С.Тургенева, Н.А.Некрасова, А.П.Чехова и других писателей и поэтов для углубленного изучения и анализа предлагается одно-два произведения автора. Однако для того, чтобы сформировать у учащихся представление о художественном мире того или иного писателя, и, более того, постичь его, в той или иной мере, явно недостаточно ограничиться одним или двумя произведениями. Необходимо, чтобы на уроках изучения и анализа произведений того или иного писателя школьники могли подойти к тому, что творчество писателя представляет собой «системное единство» (Храпченко, 1977,с.28), а это значит, что каждого писателя отличает свой круг тем, идей, образов, мотивов, наконец, у каждого писателя есть своя писательская манера, свой индивидуальный авторский стиль. Все это создает неповторимое своеобразие художественного мира любого большого писателя. Совершенно очевидно, что отношения изучаемого текста и контекста всего творчества писателя есть отношения части и целого. Постигание той художественной целостности, которую мы называем творчеством писателя, его художественным миром, невозможно без рассмотрения, анализа произведения в контексте творчества писателя, без обращения к различным произведениям автора, из которых и формируется его художественный мир.

Именно в старших классах для такого контекстуального изучения произведения создается благоприятная почва. Во-первых, старшеклассники проявляют интерес и готовность к аналитико-синтетическим видам деятельности, «в старших классах учащиеся достигают того возрастного читательского уровня, который позволяет говорить о возможностях системного усвоения литературного материала в широком обобщающем плане» (Зинин 2004, с.118). Во-вторых, к старшим классам школы у них

уже накоплен определенный читательский опыт, так как с творчеством многих писателей в той или иной степени они уже познакомились с 5 по 9 классы. Таким образом, произведения отдельного писателя, изучаемые в разных классах, начиная с 5 (а, возможно, и с 1) и заканчивая 11 классом « в сумме своей должны составить такое единство, которое и сможет сформировать в итоге целостное и объективно верное представление о творчестве писателя» (Кушаев 1982, с.34). Так, при изучении творчества И.А.Бунина в 11 классе, как известно, важнейшим ключевым понятием к постижению его художественного мира является такое понятие как синтез поэзии и прозы в его произведениях. И очень важно, прежде чем рассматривать его прозаические тексты, обратиться к его лирике, из которой фактически эта проза и вырастает. Для того чтобы учащиеся смогли увидеть лиричность, поэтичность прозы Бунина, важно не только предпослать изучению прозы И.А.Бунина анализ его стихотворений, но и при изучении некоторых его рассказов обращаться к поэтическим его произведениям. (Например, при изучении рассказа «Антоновские яблоки» в контекст этого урока ввести стихотворения «Последний шмель», «Запустение»). Выяснить пафос творчества писателя позволит обобщение сделанное на заключительном уроке, когда учащиеся получают задание выявить круг тем, идей, мотивов, характерных для творчества Бунина, сопоставление разных этапов творчества писателя). Учащимся предлагается задание – на материале изученных произведений доказать, что творчество Бунина – синтетично по своей природе, доказать, что Бунин-поэт в прозе.

В чем же преимущество анализа произведения в контексте творчества писателя и как это способствует проникновению в художественный мир писателя? Такой подход предполагает рассмотрение и анализ одного или двух произведений автора, определенных какой-либо из действующих школьных программ по литературе. Однако мы изучаем произведение не изолированно, имманентно, а в его связи с другими произведениями писателя, вводя данное произведение в широкий контекст авторского творчества. Произведения, представляющие этот контекст, могут быть уже знакомы читателям- школьникам, и тогда мы актуализируем уже изученное ранее, а также могут быть совершенно не знакомыми им, и тогда мы предлагаем учащимся обратиться к отрывкам, фрагментам этих не известных им произведений или рассмотреть их на уроках внеклассного чтения. Ввиду этого, нам представляется необходимым предлагать учащимся задания, предполагающие диалогический подход к анализу текста, так как когда тексты вступают в диалог в них открываются новые смыслы. Задания, связанные с поиском общего и различного в произведе-

ниях одного автора, направленные на сопоставление текстов, определение значения каждого из них в творческой системе писателя. Например, изучение рассказа «Ионыч» в контексте «маленькой трилогии» А.П.Чехова, а также в контексте других его произведений середины 90-х годов позволит учащимся более ясно представить себе чеховского героя, проблематику произведений позднего Чехова(а значит и творческую эволюцию Чехова), размышления автора о жизни человека, увидеть разнообразие конструктивных и стилистических форм.

Вот ряд заданий, которые позволяют осуществить рассмотрение произведения в контексте творчества писателя и выйти таким образом на проблему постижения его художественного мира.

1). Проследите творческую эволюцию писателя от ранних произведений к более поздним.

2).Сопоставьте два произведения писателя. Найдите то общее, что объединяет эти произведения, в чем своеобразие каждого из них, как каждое из них помогает нам «открыть» для себя писателя.

2) Определите место данного произведения в творчестве писателя.

3) Охарактеризуйте круг тем, мотивов, образов, характерных для писателя.

4) Проследите развитие какого-либо мотива в творчестве того или иного художника.

5) Определите, как связано данное произведение с другими произведениями цикла(трилогии), в который оно входит.

6) Определите, есть ли сквозные темы в творчестве писателя; подумайте, чем обусловлено их наличие.

7). Охарактеризуйте индивидуальный авторского стиль какого-либо писателя.

8) Какого героя мы можем считать типичным для творчества того или иного писателя (на материале нескольких произведений).

9) Подготовьте доклад: «Роль художественной детали в малой прозе А.П.Чехова», «Мотив свободы в творчестве М.Ю.Лермонтова» и т.п.

Такие задания можно предлагать учащимся не только на заключительных уроках по изучению художественного мира писателя, но и нередко, предваряя анализ какого-либо конкретного произведения, или сопровождая этот анализ. Эффективными в этом отношении являются уроки-семинары, уроки-диспуты, подводящие итог знакомству с художественным миром писателя.

Таким образом посредством изучения и анализа произведения в контексте творчества писателя у учащихся формируется представление о ху-

дожественном мире писателя, о том, что разные его произведения — это разные грани художественного познания и воссоздания писателем жизни, открывающие творческую индивидуальность писателя.

Литература:

Зинин С.А. Внутрипредметные связи в изучении школьного историко-литературного курса. — М., 2004.

Кушаев Н.А. О некоторых формах и методах формирования представлений о творчестве писателя. — М., 1982.

Храпченко М.Б. Творческая индивидуальность писателя и развитие литературы. — М., 1977.

Я. Р. Пантуева (Москва, Россия)

Понятия «образец», «традиция», «творчество» в литературном образовании

1. «На месте Катерины я поступила бы так же...» (из сочинения).

Литература занимает особое место в системе образования: это предмет, изучение которого затрагивает сердце человека (ученика — но и учителя тоже). В этом плане с литературой может сравниться разве что история, однако история намного менее субъективна. Могла бы сравниться с литературой всерьез преподаваемая психология. Пока в большинстве случаев роль урока, на котором постигается опыт общения (в том числе с собой), познания людей (в том числе самого себя), роль занятий по развитию творческих способностей берет на себя урок литературы.

В школе дети 7–17 лет занимаются изучением классики — произведений, большинство из которых создано гениальными авторами. Как правило, школьники как аксиому заучивают тезис о «величии» определенных поэтов и писателей. Цитируя один из блогов, «я с детства знала, что Шекспир — гений, но только недавно поняла, почему» (это пишет, конечно, уже не ребенок). В сознании школьника появляются «упрощенные» образы писателей и поэтов (не «образ автора», а именно образ самого писателя):

Был Пушкин маленьким, Толстой был необутым,

А Герцен — спал. Я ничего не спутал? (Хан 2003, с. 13).

Когда мы с учениками читали отрывки из «Лекций по русской литературе» В.В. Набокова, где речь шла о Н.В. Гоголе (конечно, дети были предупреждены о том, что это очень личный взгляд одного писателя на другого), класс был поражен. Набоков не ахает над величием Гоголя!

В школе как «образцовые» воспринимаются близкие автору герои. «На месте Катерины я поступила бы так же», — написала одна из моих учениц, и пришлось разговаривать с детьми о том, что пьеса не инструкция и не надо — как Катерина (тем более, что впереди нас ждал роман Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание»...)

Отношения юного читателя с классикой складываются непросто. С одной стороны, не стоит кидаться в Волгу вслед за Катериной, с другой — внутренняя свобода, честность героини Островского — это ведь на самом деле то, чему стоит учиться. Однако десятикласснику кажется, что невозможно (или невероятно трудно, что так и есть) стать таким же благородным человеком, как Андрей Болконский. Классика «в школьном изложении» становится чем-то очень далеким от реальной душевной и духовной жизни. Образы персонажей превращаются в плоские схематичные изображения.

Мои школьные ученики не могли понять, откуда я узнаю, что сочинение списано из сборника «лучших сочинений». Они думали, что если написано «как положено», то все хорошо... Так же сложно было объяснить, почему неправильно, например, такое: «В обезглавленном теле Берлиоза не осталось ни капли нравственности». А что, осталось, что ли?..

2. *«В красной комнате был тайный шкаф» (из детства М.И. Цветаевой).*

Если сама ситуация урока превращает Катерину в «луч света», а Онегина — в «лишнего человека», то, может быть, все же существует опыт других отношений с классикой и классиками? Восхищения не по шаблону, любви и сотворчества... О таком опыте свидетельствует М.И. Цветаева:

«Начинается как глава настольного романа всех наших бабушек и матерей — «Жане Еуге» — Тайна красной комнаты.

В красной комнате был тайный шкаф.

Но до тайного шкафа было другое, была картина в спальне матери — «Дуэль».

Снег, черные прутья деревец, двое черных людей проводят третьего, под мышки, к саням — а еще один, другой, спиной отходит. Уводимый — Пушкин, отходящий — Дантес. Дантес вызвал Пушкина на дуэль, то есть заманил его на снег и там, между черных безлистных деревец, убил.

Первое, что я узнала о Пушкине, это — что его убили. Потом я узнала, что Пушкин — поэт, а Дантес — француз. Дантес возненавидел Пушкина

на, потому что сам не мог писать стихи, и вызвал его на дуэль, то есть заманил на снег и там убил его из пистолета в живот. Так я трех лет твердо узнала, что у поэта есть живот, и, — вспоминая всех поэтов, с которыми когда-либо встречалась, — об этом животе поэта, который так часто не сыт и в который Пушкин был убит, пеклась не меньше, чем о его душе. С пушкинской дуэли во мне началась сестра. Больше скажу — в слове живот для меня что-то священное, — даже простое «болит живот» меня заливают волной содрогającego сочувствия, исключающего всякий юмор. Нас этим выстрелом всех в живот ранили» (Цветаева).

В романе М.А. Булгакова Турбины получают в наследство «лучшие на свете шкапы с книгами, пахнущими таинственным старинным шоколадом, с Наташей Ростовою, Капитанскою Дочкою» (Булгаков).

В жизни современной семьи на этом месте может оказаться не волшебный шкаф с книгами, а ноутбук с текстовыми файлами. Да и сам шкаф — это еще не все. Традиция семейного чтения, будем надеяться, совершенно бессмертна, хотя немалая часть детей растет вне ее:

«Как часто читался у пышущей жаром изразцовой площади «Саардамский Плотник», часы играли гавот, и всегда в конце декабря пахло хвоей, и разноцветный парафин горел на зеленых ветвях. <...>. Но часы, по счастью, совершенно бессмертны, бессмертен и Саардамский Плотник, и голландский изразец, как мудрая скала, в самое тяжкое время жительный и жаркий» (Булгаков).

Автор «Саардамского плотника», Пётр Романович Фурман (1812–1856), писал исторические повести для юношества. Если убрать Достоевского из школьной программы, многие люди рискуют никогда с ним не встретиться. Но верно и то, что некоторым школьникам в их 15–16 лет по плечу скорее повести для юношества.

3. «Я учу их думать...»

Перед учителем/преподавателем литературы стоят несколько непростых задач.

Задача первая — «научить думать». Об этом многозначительно говорит, например, Надя из фильма «Ирония судьбы», и становится ясно, что она замечательный учитель, наверное, пытается пробудить творческие способности своих учеников, научить их чуткости, причем не только к художественному слову, но и к поступку (то, что можно обозначить как «нравственная чуткость»)... Действительно, учителю литературы придется заняться и духовным воспитанием, тем более что время от времени в произведениях школьной программы обнаруживаются то «евангельские мотивы», то «библейские образы».

Здесь мы сталкиваемся со следующей задачей: самостоятельное мышление нашего ученика должно «устроиться», например, приемную комиссию в вузе, куда он собирается поступать.

Ситуация усложняется еще и тем, что для многих учеников важно научиться мыслить (и писать) не «самостоятельно», а «правильно».

В журнале «Новое литературное обозрение» была напечатана статья Марины Загидуллиной «Неодолимая сила»:

«В школе, насколько я могу судить по собственному опыту работы, возникают «ножницы» между задачей научить человека самостоятельно мыслить и его потребностью представлять результаты своих размышлений в виде текста, написанного «по правилам».

Человек может научиться «думать устно» — это обычно хорошо получается на уроке даже при минимуме методических усилий и зависит в основном от организации занятия и отношений учителя и учеников.<...>). Благая задача научить правилам письма приводит чаще всего к сглаживанию творческого начала (об исключениях не говорю — они всегда есть).<...> Надо ли в этих условиях бороться за сохранение сочинения? Очевидно, что только в том случае, если всеми участниками подготовки и выполнения этой работы будет признана его истинная жанровая природа. Практически это признание его штамповой формы — тогда обучение сочинению будет представлять собой тренинги по освоению этих штампов (подобно тренингам по деловой переписке). Насколько владение штампованной письменной речью отражает внутренний мир нового члена общества? Скорее всего, это простой навык». (Загидуллина).

Студенты вуза, сталкиваясь с творческими заданиями на практических занятиях по литературе или по культуре речи, сначала воспроизводят школьный подход. Это уже не из школьных, а из студенческих работ: «Природа у Толстого как отражение внутреннего мира героя. На пример: Андрей и дуб, Пьер и комета и т.д.» (сохранены стиль и орфография оригинала). Студенты меньше боятся получить двойку, и это прекрасно, но перед проверкой работ лучше запастись валерьянкой. Ведь там можно прочитать, например, такое: «Художественное чутье, крайнее чувство меры, добродушный. Природа его лежит через Евангелие» (студент 3 курса о Л.Н.Толстом).

Творческое начало легче пробудить в ребенке, чем в студенте вуза, который повзрослел и чувствует, что может легко писать «на любую тему». Однако студент уже не цепляется за «правильный вариант»; осознавая проблему, он готов сознательно отказаться от штампов в пользу творчества.

Студенты, получающие второе высшее образование (да еще к тому же духовное, а не светское), настроены на творческий поиск. Духовный

опыт у них не «в пассивном запасе», а в «активном», поэтому, насколько это возможно на занятиях по культуре речи, с ними удается находить в классических произведениях и красоту слова, и глубину смысла.

Как показывает опыт общения со студентами, они сами чувствуют, что читательская культура столь же необходима, как культура речи. Мы с автором «перла» про Берлиоза случайно встретились в маршрутке через три года после выпускного сочинения. У него был с собой томик Достоевского – перечитывает! Классика оказалась «на вырост».

Литература:

Булгаков М.А. Белая гвардия // «Библиотека Максима Мошкова» / URL: <http://www.lib.ru/BULGAKOW/whtguard.txt>).

Загидуллина М. Неодолимая сила // «Журнальный зал» / URL: <http://magazines.russ.ru/nlo/2006/80/za13.html>

Хан Б. Был Пушкин маленьким, Толстой был необутым.... // Классики: лучшие стихи современных детских писателей. – М.: Детская литература. – 2003. – С. 13.

Цветаева М.И. Мой Пушкин // «Мир Марины Цветаевой»: Культурное наследие Серебряного века / URL:<http://www.ipmce.su/~tsvet/WIN/prose/pushkin.html>

Д.А. Попович (Пенза, Россия)

Отражение национального образования в периодике Пензенской губернии 20–30-х годов XX века

Хорошая газета – это страна, которая беседует сама с собой.

А. Миллер

Социокультурная ситуация в современной России, как и в начале XX века, характеризуется пробуждением научного и общественного интереса к проблемам культуры, в частности провинциальной. Видимо, культура провинции – это творческое выражение исторически сложившихся ду-

ховных, материальных и общественных потребностей ее жителей. Именно они придают провинциальной культуре тот оригинальный облик, который отличает ее от культуры столичной.

Весьма зоркий наблюдатель и трезвый аналитик, первый советский нарком просвещения А.В. Луначарский, посетивший Пензу в 1929 году, стал свидетелем именно такого явления: «В Пензе много старых губернского типа зданий: она типична именно как губернский город, имеющий, на первый взгляд, своеобразно солидный, почти комфортабельный характер. Между тем Пензенский округ – один из самых бедных, если не самый бедный в РСФСР. В бытность свою губернией он был даже еще темнее, ибо, пожалуй, самая глухая часть отрезана теперь и превращена в самостоятельный Мордовский округ с центром в Саранске» (Инюшкин 2004).

Политическое переустройство страны, последовавшее за революцией, стало значительным импульсом для всех национальных движений, спровоцировало у народов стремление повысить свой социальный статус. Своеобразное отражение этого процесса можно наблюдать в периодических изданиях, печатающихся в Пензенской губернии в 20–30-х годах начала XX века.

Для создания полновесной картины отражающей национальное образование в периодике Пензенской губернии 20–30-х годов, нельзя обойти вниманием то, как освещалось образование в дореволюционный период.

Издавалась газета «Пензенские губернские ведомости». В официальной части газеты печатались распоряжения руководства, объявления и известия губернских учреждений. В неофициальной части публиковались статьи, «могущие быть доступными любопытству» и способствующие развитию торговли, промышленности и сельского хозяйства. В этой же газете печатались объявления о купле и продаже, о сбежавших и пропавших без вести крепостных. Статьи и сообщения на политические темы к печати совершенно не допускались (Федоров 1958). Крошечными тиражами выпускались газеты «Пензенские губернские епархиальные ведомости» и журналы «Вестник пензенского земства», «Пензенский городской вестник».

Учащаяся молодежь Пензы предпринимала попытки издания собственных журналов: ученики Пензенской второй гимназии выпустили два номера собственного журнала: в 1904 году «Вестник юности» – подпольный журнал общегородского союза учащейся молодежи, в 1908–1909 году «Голос учащегося», издаваемый Пензенским союзом молодежи. В журналах печатались научно-популярные статьи, критические заметки о книгах, освещались события общественной жизни страны и Пензы, рассказывалось о деятельности кружков, работе учительских курсов.

Октябрьская революция привела к коренным изменениям в культурном плане, и ситуация с периодической печатью не стала исключением. Трудно переоценить вклад периодики в культурное строительство. Издаются губернские газеты: «Трудовая правда», «Новая деревня», «Знамя ленинца», «Колос», «Продовольственная газета», а также уездные: «Завод и пашня» (Саранский уезд), «Плуг и молот» (Спасский), «Власть труда» (Рузаевский), «Смычка» (Краснослободский), «Смычка» (Городищенский), «Пахарь» (Чембарский), «Голос крестьянина» (Нижне-Ломовский), «Наровчатская правда», «Керенский пахарь» – помещали корреспонденции на актуальные темы, рассказывали о ликвидации неграмотности, показывали состояние культурно-просветительской работы. Да, материалы были идеологизированы, но, даже имея жесткую политическую направленность, они были обращены к жизни простого человека. Рос тираж газет и число рабселькоров. Тираж «Трудовой правды» за 1928 год увеличился с 10 тыс. до 12,6 тыс. экземпляров; «Новой деревни» – с 6,3 тыс. до 7 тыс. экземпляров. Особенно вырос тираж уездных газет – с 5235 до 9375.

Русский народ в советских условиях помог ранее отсталым малым национальностям создать свой алфавит, свою письменность, свою литературу. На основе государственной национальной политики русский народ всемерно способствует расцвету национальных по форме, социалистических по содержанию культур всех народов СССР («Коммунист» 1931). Значительно вырос тираж газет, издававшихся на мордовском и татарском языках: «Сабанче» – с 1450 до 2900 экземпляров, «Од Веле» – с 2100 до 2500. Вокруг «Трудовой правды» объединялось почти 300 рабселькоров.

Небывалый рост печати свидетельствовал о значительном оживлении духовной жизни города, о стремлении людей к активному участию в общественной жизни. Всего 13 газет, из них шесть в Пензе, имевших общегородское значение, и семь уездных газет общим тиражом 54160 экземпляров. На этой волне всеобщего культурного подъема один из чехословацких журналистов пишет: «На вокзале крестьяне и солдаты спорят о новой книге. Новая книга! Эта Россия крестьян и солдат, которая была 20 лет тому назад неграмотной, эта страна, приниженная сознанием своей неполноценности, эта придавленная страна ведет дискуссии о книге поэта! И повсюду не хватает газет, несмотря на ротационную машину «Правды», которая печатает в час миллион экземпляров» («Праге прессе» 1935).

Выходила масса журналов: «Товарищ», «Рабочий путь», «Красный галстук», «Красные всходы», «Под знаменем марксизма», «Работай и учись», «Коммунист», «Наша мысль», «Утренний восход», «Красное детство», «Просвещение». Однако недостаток бумаги и квалифицированных литературных сил делали их выпуск нерегулярным, а существование – недолговечным.

Некоторые из перечисленных журналов сохранились в Государственном архиве Пензенской области, областной библиотеке М.Ю. Лермонтова и других библиотеках, в областном краеведческом музее, о некоторых из них есть только упоминания в различных изданиях. В большинстве изданий присутствуют статьи, посвященные народному образованию, в частности ликвидации неграмотности, задачам обновленной школ и т.д. Работы, посвященные национальному образованию, есть практически во всех вышеназванных журналах, на примере этих материалов ярко заметно, как менялось отношение к национальному вопросу среди власти имущих, какие основные вопросы ставились перед общественностью, каким образом освещается спектр проблем требующих решения.

Например, в еженедельнике Пензенского окружного исполнительного комитета Советов Рабочих, Крестьянских и Красноармейских Депутатов, напечатаны распоряжения Окргезуправления, где колоритно представлено положение малых народов в конце 20-х годов в Пензенском крае. Поскольку несмотря на ряд указаний области и ОКРЗУ, нужды и интересы национальных меньшинств учитывались слабо, предлагалось: исходя из показателей степени отсталости той или иной национальности района при составлении смет по местному и государственному бюджетам проектировать такой темп развития, который обеспечивал бы подтягивание хозяйств национальных меньшинств (мордвы, татар) к уровню основного населения округа. Для изучения экономического положения нацменьшинств предлагали даже специальные формы опроса, основными пунктами в котором являлись состояние, динамика, землеустройство, агромассовые мероприятия, подготовка кадров для сельскохозяйственных работ среди нацменов, работа по помощи бедноте («Еженедельник» 1929).

А в девятом выпуске журнала «Просвещение» Г. Мамин предлагает развернутый анализ народного просвещения национальных меньшинств дореволюционного периода, и ставятся злободневные задачи, одной из важнейших признается – организация издательского дела. Признается, что печатные органы на языках национальных меньшинств существуют только в Восточных республиках и обслуживают нужды только своих республик, а «распространение идей коммунизма и социализма немислимо без печатной агитации» (Мамин 1924).

К вопросу о ближайших задачах партии среди национальных меньшинств Пензенской губернии авторы снова и снова возвращаются в изданиях «Рабочий путь» № 1-2, №4-6, 1923 год (Издательство «Рабочий путь» при Поволжском Губкоме РКП(б)); в ежемесячном журнале Пензенского Губоно и ГубПроса «Просвещение» № 10, 1926 год. Красной

нитью через все статьи проходит мысль о чрезвычайной отсталости нацменов, как в культурном, так и в экономическом плане. Ситуация усугубляется еще тем, что мордва представляла собой наполовину обруселое население, которое, правда, распадалось по языковому признаку на несколько наречий. Они, в свою очередь, разнятся по нравам и обычаям, но настолько незначительно, что национальные признаки мордвы затушевываются, приближаясь к типу русского крестьянина, живущего по соседству. К этому следует добавить религиозный фанатизм, особенно сильный среди татар и огромное влияние мусульманского духовенства. Отсутствие преподавателей нацменов, нехватка литературы, помещений для занятий превращает народное просвещение национальных меньшинств в ежедневный героический подвиг, справиться с которым советское правительство призывает каждого мало-мальски грамотного представителя этих национальностей.

Хотелось бы отметить настойчивые рекомендации большинства авторов обходиться без грубостей и перегибов, стремление к «осторожности» в национальном вопросе и искреннее желание убедить, а не заставить. «Как необходимое правило, работа среди нацмена нашей губернии должна строиться сообразно конкретной экономической обстановке, культуре и быту каждой народности, при непрерывном соблюдении требований осторожного подхода к работе» («Рабочий путь» 1923). Если принять во внимание эти моменты, то национальная политика советской власти принимает несколько другой облик, отличный от того, который активно пропагандируется.

Отдельным блоком в периодической печати послереволюционного периода идут статьи о роли и месте родного языка в нацменской школе. Необходимость использования материнского языка доказывалась доводами историческими, лингвистическими, этнографическими, и даже поэтическими «родные звуки – бьют прямо по созвучным струнам сердца» (Суходеев 1925). Сегодня все более укрепляется в нашем сознании то, что речь человека – это лакмусовая бумажка его общей культуры, что владение литературным языком составляет необходимый компонент образованности, интеллигентности и что, наоборот, «языковая малограмотность, – как еще говорил М. Горький, – всегда является признаком низкой культуры» (Горький 2002). Примечательны в этом смысле и слова К.Г. Паустовского: «По отношению каждого человека к своему языку можно совершенно точно судить не только о его культурном уровне, но и о его гражданской ценности» (М. Пришвин, К. Паустовский 2002).

Политика царского времени пренебрегала интересами национальностей нерусского языка, следствием чего стала безграмотная нацменская

масса. Переписью 1920 года установлено, что грамотность среди татар Пензенской губернии выражается в 23% (27% среди мужчин и 19,2% среди женщин) мордва имеет только 11% грамотных (21,5% мужчин и 3,2% женщин). Обиходным учебным языком в мордовской школе служил русский язык. С предоставлением свободы национального самоопределения кажется непостижимым, каким образом могла существовать такая странная педагогическая система, как обучение детей на непонятном языке? Легенда о полном обрусении мордовского народа легко опровергалась каждой народной школой, где в младших группах русские учителя объяснялись с учениками мимикой и жестами. Знание русского языка имело известную практическую ценность для мордовского крестьянина, – с русской речью можно было найти доступ в любое присутственное место, развязать какой-нибудь податной или судебный узел, и постепенно укоренилось в мордовском населении мнение, что народная школа – это школа русского языка.

В школьном обиходе употреблялись исключительно русские учебники, все устные и письменные упражнения выполнялись по-русски, и, в общем, сохранялся уклад русской школы, под нормы которой подгонялась и мордовская школа. И в 20-х годах XX века педагогическая мысль мордовского учительства выдвинула следующее положение: необходимо окончательно «мордвинизировать» начальную школу, установив для родной речи право учебного языка и введя в школьный обиход книги и учебники на материнском языке.

Также в изданиях этого периода публикуются: итоги совещаний работников просвещения (Ямушкин // Просвещение №1), программы для нацменских школ 1 ступени с пятилетним курсом обучения (Ежемесячный журнал Пензенского Губоно и ГубПроса «Просвещение» № 10, 1926 год), данные о женщинах-мордовках на общественной работе («Работай и учись» №4, 1924 год), резолюции совещаний среди работников нацмен («Под знаменем Ленинизма», №12).

Говоря о периодике Пензенской губернии начала XX века, необходимо отдельно выделить национальную печать – периодическую печать, издававшуюся на территории Пензенского края на языках различных национальных общностей. Издание периодической литературы на национальных языках обеспечивало внутринациональную коммуникацию, служило доказательством культурной полноценности народов, повышала их самооценку.

Военнопленные Первой мировой войны, находившиеся в лагерях на территории Пензенского края, в начале 1918 года организовали выпуск периодики на различных языках. 24 марта вышел первый номер газеты Международной революционной организации рабочих и крестьян (воен-

ноплённых) «Освобождение мира» на немецком языке (ред. А.Шлиссер и П.Маркус). 31 марта начинается выпуск газеты «Мировая свобода» на венгерском языке. Всего вышло 14 номеров. В мае-июне выходила еженедельная газета на чешском, словацком и русском языках «Чехословацкая Красная Армия» (ред. А.А. Гецл) в этом же году издание продолжил «Чешско-словацкий дневник». Газета Пензенской губернской комиссии по военным делам «Красная Армия» печатала еженедельное «Интернациональное приложение» на венгерском, латышском, немецком, сербохорватском и русском языках. В первые годы советской власти возникла необходимость наладить выпуск периодики на мордовском и татарском языках. 18 мая 1922 года вышел первый номер «Сабанче» («Пахарь») – еженедельной крестьянской газеты на татарском языке, а в 1925 – приложение к ней «Крестьянский Журнал».

«Сабанче» выходил один раз в неделю Редактором газеты являлся ее ответственный секретарь тов. Галиев. Расходилась по татарским селам не только Пензенской, но и соседних с ней – Самарской, Саратовской и Рязанской губерний. Татарского населения по Пензенской губернии насчитывается 85000 человек. Несмотря на отсутствие заголовочных шрифтов, оформительская сторона газеты выдержанна: заголовки короткие, разбивка по отделам соблюдена строго, имелось достаточное количество иллюстраций. По внутреннему содержанию и разнообразию материала, газета занимала одно из первых мест среди крестьянских газет нацмена. Обзоры: сельскохозяйственный, кооперативный, профессиональный освещаются с точки зрения интересов и потребностей работников села. Обратная связь представлена подразделом «Письма из деревни». «Сабанче» изобилует бытовыми статьями из жизни самих татар.

Хозяйство «Сабанче» представляло из себя обычный тип однолошадного газетного хозяйства. Не было никакой материальной базы. Расход – 80рублей на номер, и доход – 30 рублей. Дефицит покрывается субсидией губисполкома. Платный работник – один секретарь, он же и выпускающий, он же и корректор, он же и фактический редактор. При газете – коллегия в 5 человек, но как всякая коллегия – мало активна. Ни о какой оплате работы корреспондентов не могло быть и речи.

Тем не менее «Сабанче» насчитывает в числе своих постоянных корреспондентов 43 человека, из которых 5 женщин. Через них держалась связь с глухими татарскими селами. Местам же рекомендовалось провести широкую компанию в волостях с татарским населением за подписку на газету «Сабанче» тем более что стоила она всего 20 копеек в месяц (по материалам Еженедельного журнала Пензенского Губкома Горрайкома РКПб «Под знаменем Ленинизма», декабрь-январь 1924 год, стр. 15).

В том же году начался выпуск газеты «Од-Веле» («Новая деревня») единственной во всем Союзе газеты на языке мордвы-мокши. Издание очень широко распространялась в соседних губерниях, на Урале, В Сибири, Средней Азии, Дальнем Востоке. Тираж приблизительно 2000 экземпляров, в этот период мордвы по губернии насчитывалось 319000, то есть одна газета на 160 человек. Редакционная коллегия из четырех человек, во главе с Москвинным. Работу же вел, главным образом, секретарь газеты И.Г. Черепкин. Издавалась «Од-веле» на средства, отпускаемые ЦК РКП(б).

Условия работы были чрезвычайно трудными. Наборщики, не зная мордовского языка, набирая, искажали слова и делали массу грамматических ошибок. Отсутствие своей азбуки у мордвы, привело к тому, что мордовские слова набирались русскими буквами. Набранный материал приходилось корректировать несколько раз, чтобы сделать газету более грамотной. «Со словом нужно обращаться честно», – говорил Гоголь, и к этому можно было бы прибавить: слово требует изящного произношения. Контроль над словом пробуждает к вдумчивости. Небрежность к словам в смысле дикции и построении фразы особенно велика в малоразработанных языках. Предполагается, что как ни скажи по-мордовски, все сойдет за одинаковую цену. Между тем за языком лежит длинный путь исторического развития, обогативший его разнообразием оборотов. В мордовских селах и теперь встречаются редкие слова, блещущие красотой поэтического построения.

Жалобы с мест свидетельствуют о том, что газета застревала и оставалась где-либо в советах или на передаточных пунктах. Индивидуальных подписчиков в 1924 году насчитывалось всего 220 человек. Газета была бедна иллюстрациями, несколько неуклюжа, но зато набиралась крупным шрифтом. Наибольшее внимание уделялось сельскому хозяйству и делу народного просвещения. Кампания, поднятая газетой вокруг школы, дала в 1924 году небывалые результаты. Наплыв в школы (особенно в подтехникум и совпартшколу) мордовского юношества был так велик, что больше, чем на 100%, превысил требуемую норму.

Также в Пензенской губернии издательства выпускали и другую литературу на национальных языках: иллюстрированный агитационно-просветительский журнал «Светлый путь», одноразовые газеты к праздникам «Светлый день», «Красный октябрь», брошюры, плакаты, листовки, в том числе для детей, например, брошюру «Законы юных пионеров». В 1934-37гг. В селе Шемышейка политотделом выпускалась двухнедельная газета «Сталинский путь», а в районном центре Барановка – газета «Голос колхозника» на языке мордвы – эрзи. После 1928 года наступает долгий пере-

рыв. Лишь в 1991-1993 гг. был налажен выпуск газеты на татарском языке «Лучистая заря». Творческая инициатива масс, получившая возможность свободного развития, выражалась в том, что писать пробовали авторы из самой разной социальной среды. Почти ни одна газета, ни один журнал не обходились без стихов; на страницах периодических изданий печатались рассказы, фельетоны, зарисовки с натуры и даже небольшие повести. Национальные меньшинства также не остаются в стороне. Широкое отображение получили в мордовском фольклоре исторические события: совместная борьба русских и мордвы против татаро-монгольского ига, участие мордвы в восстаниях И.Болотникова, С.Разина, Е.Пугачева, а основное внимание уделено борьбе во время революции 1905 и 1917 года. Тема дружбы народов ярко отражена в песне «Анюрька». В ней рассказывается о том, как мордовская девушка вышла замуж за башкирского парня и как они, не зная языка друг друга, решили объясняться на русском языке.

В журнале «Работай и учись» (1928 год) также приводятся данные о том, что кроме учебников на татарском и мордовском языках, отделением Госиздата распространяется и другая нацменьшинская литература не менее 5050 названий с политическим, научно-популярным и сельскохозяйственным уклоном. В 1926 году нацменьшинской литературы продано на 14 тысяч рублей, в 1927 году – на 18 тысяч рублей.

В феврале 1932 г. американский экономический еженедельник «Анна-лист», который нельзя заподозрить в особых симпатиях к СССР, писал:

«По-видимому, в человеческой истории никогда не было ничего подобного той тяге к учебе во всех отраслях знания, начиная с грамоты и кончая абстрактными науками, которая сейчас имеет место по всему Советскому Союзу» (По страницам зарубежной печати 1935).

Действительно, тот культурный прорыв, который имел место в 20–30-х годах XX века, удивлял и историков и современников, а его зеркальное отражение можно видеть в периодической печати Пензенского края первой трети XX века. Пресса этого периода представлена, в основном, изданиями, которые выходили непродолжительное время, но «Газета – первый черновик истории», – писал американский издатель Филипп Грэм, поэтому даже краткий обзор материалов этого периода представляет немалый интерес как с точки зрения изучения исторической правды, так и с позиции изучения опыта этнического образования в этот сложный, но яркий период.

Литература:

Горький М. Проза. Драматургия. Публицистика – М.: Олимп, Издательство АСТ, 2002.

Еженедельник 1929, – № 21-41.

Инюшкин Н.М. Провинциальная культура: взгляд изнутри. – Пенза, 2004.

Коммунист: Краевой Партийный Журнал средневолжского краевого комитета ВКП(б). – Самара, 1931.

Мамин Г.// Просвещение, Ежемесячный журнал Пензенского Губоно и ГубПроса, № 9-10, 1924.

По страницам зарубежной печати //Большевик, №15, 1935.

Праге прессе от 22января 1935.

Пришвин М., Паустовский К. Повести. Рассказы – М.: Олимп, Издательство АСТ, 2002.

Рабочий путь, Издательство «Рабочий путь» при Поволжском Губкоме РКП(б), №1-8, 1923 год.

Суходеев И.// Просвещение, Ежемесячный журнал Пензенского Губоно и ГубПроса, № 5-6, 1925.

Федоров И. Выдающиеся учителя и просветители Пензенской губернии – Пензенское книжное издательство, 1958.

Е.С. Романичева (Москва, Россия)

К вопросу о статусе литературы как учебного предмета и целях его изучения

В 90-ые годы XX века была сделана попытка по-новому взглянуть на литературу как учебный предмет, в связи с этим были выделены *циклы* учебных предметов (образовательные области) и определена принадлежность *литературы* к одному из них. На сегодняшний день статус литературы закрепляет базисный учебный план. *Литература* – предмет федерального компонента, включенный в образовательную область «филология», изучающийся в основной школе (5-9 классы) и старшей школе (10-11 классы) на базовом и профильном уровнях и сохраняющий преемственность с курсом *литературное чтение*, изучаемым в начальной школе.

Безусловно, включение *литературы* в образовательную область *Филология* достаточно условно, это скорее дань традиции. Ведь образовательные области призваны объединять в своем составе предметы одной природы. С этой точки зрения литература должна быть включена в об-

разовательную область *Искусство*, что и было предпринято на одном из этапов разработки Стандарта второго поколения. Однако включение *литературы* в область, адекватную природе предмета – отступление от традиций российского образования. Оно тем более опасно, что современная школа переживает мощнейшие трансформационные процессы, связанные с тем, что на смену научно-техническому типу цивилизации приходит другой – постиндустриальный. Структура школы должна соответствовать происходящему перелому, последовательно осуществляя гуманизацию и гуманитаризацию образования. А это значит, что особое место среди школьных предметов должно занять искусство, потому что буйство массовой культуры, рок-культуры, контркультуры, абсолютный разрыв с эстетическими ценностями, вырабатывающимися тысячелетиями – результат сформированного – в том числе и в школе – в школе отношения «цивилизованного» человека к искусству.

А между тем не следует забывать: «если животное получает от рождения в своем генотипе программу поведения, то человек – это такое животное, которое от рождения никаких поведенческих программ не имеет, о человека делает человеком процесс его формирования. Социологи называют это «социализацией». Как происходит это «обобществление» человека? Благодаря его приобщению к культуре... Культура есть действительно способ передачи из поколения в поколение того, что человек не получает в генотипе. Но как конкретно происходит приобщение к культуре?

Первая дорога – это передача человеку *знаний*. Вторая дорога – это передача человеку *умений*. Третья дорога – это передача человеку *ценностей*» (Каган 2007, с. 657). Последнее возможно только в процессе *общения* людей (мы, вслед за М.С. Каганом разграничиваем понятие *общения* и *коммуникация*, понимая под *общением* «связь человека с человеком как субъекта с субъектом» (Каган 2007, с. 658)). Искусство «*входит в сферу общения людей*, дополняя в ней реальное общение реальных индивидуумов. Сфера реального общения, при всей его действительности, ограничена у каждого человека эмпирически, а сфера художественного общения безгранична; поэтому, когда мы используем искусство в этом его прямом назначении, то величайшие ценности культуры, которые им накоплены, становятся ценностями каждого, становятся его страстью, его жизненным пафосом, его позицией. Вот что такое искусство и вот каким оно должно быть в школе, потому что школьный возраст – это именно то время, когда формируются ценности» (Каган 2007, с. 659). Из сказанного следует достаточно определенный вывод: определение статуса *литературы* как учебного предмета – это вопрос не частнометодический, как зачастую предполагается трактовать, а вопрос политики государства в области воспитания и образования.

Однако вновь обратившись к методическому аспекту проблемы, необходимо сказать несколько слов о литературном образовании. Словно «по умолчанию», современные исследователи заменили *изучение литературы* на *литературное образование* или стали употреблять эти термины как синонимичные, не договорившись, однако, об их содержательном наполнении. Так, известный литературовед А.С. Курилов считает литературно образованным ученика, «который имеет отчетливое представление прежде всего об истории своей национальной литературы с момента ее возникновения, основных периодах ее развития, связанных с историей страны и литературно-художественными движениями (направлениями), знает имена и время жизни отечественных писателей-классиков и содержание самых значительных их сочинений, а также наиболее заметных произведений устного народного творчества и безымянных древнерусских авторов. Ему известны имена, время жизни и содержание основных произведений классиков зарубежных литератур, начиная с Античности, получивших мировое признание. Он знаком, хотя бы понаслышке с древнейшими литературными памятниками народов Европы и Азии («Махабхарата», «Рамаяна», «Тысяча и одна ночь» и др.). Он знает о делении литературы на лирику, эпос и драму, а произведений - на жанры, владея при этом определенными понятиями о романе, повести, поэме, трагедии, комедии и т.д.» (Курилов 2004, с. 7–8). Думается, что так трактуемое литературное образование есть образование не общее, а профессиональное, потому что «разница контекстов» в изучении литературы в школе и в вузе не только не учитывается, а наоборот, нивелируется.

Это отчетливо понимали советские методисты, когда предлагали отказать от этого термина: ««Говорят о «литературном образовании». Но что это значит? Если средняя школа должна дать «литературное образование», то она должна дать одновременно и «математическое» и «лингвистическое», и «физическое», и «химическое», и «историческое» образование и так далее, по числу всех школьных предметов. А тогда это будет уже не политехническая школа, а университет со всеми своими факультетами. Ведь если мы говорим, что человек получил «химическое образование», то мыслим, что он окончил химический факультет университета или специальное химическое учебное заведение, что он – химик. Кем же тогда считать получившего «литературное образование» в средней школе: «литератором»? «литературоведом»? «писателем»? Советская школа не готовит специалистов. Следовательно, термин *литературное образование* не подходит к средней школе. Его нужно снять и в методике» (Чистяков 1957, с. 60). Действительно, «средняя школа не готовит спе-

циалистов». И чем скорее научное сообщество осознает это, тем успешнее будет развиваться теория методики, тем более адекватные запросам ученика программы и учебники, будут создаваться. Средняя школа дает ученику образование – в этом ее задача. Не забудем, что исконно русское слово *образование* происходит от глагола *образовывать*, который, по Далю, восходит к глаголу *«образить»* - давать вид, образ, обтесывать; слагать нечто целое; устраивать, создавать; улучшать духовно, просвещать». Образование в первую очередь формирует систему ценностных ориентиров через постижение культурных ценностей человечества. Ценность становится ценностью тогда, когда обретает для человека явный понятный ему смысл. Образование – это проживание ребенком истории цивилизации, это овладение языками культуры: математики и искусства, естествознания и философии. Поэтому литературное образование – это одновременно процесс и результат овладения языком литературы как искусства слова. А этому языку надо учить. Ведь человек общается не только с другими людьми, но и со всем окружающим его миром. И для того, чтобы *общение* состоялось, надо знать и язык искусства слова, который наряду с другими входит в состав культуры. Культура – язык общения человека с окружающим, прошлым и будущим, *материальными* и *духовными* ценностями. Культура переводит явления мира и жизни на человеческий язык, она придает смысл и ценность хаосу вещей и событий. Культура и образование неразрывно связаны.

Современная школа подошла к необходимости выработки новых концептуальных подходов к образованию, к определению целей литературного образования, достижение которых поможет преодолеть кризис между образованием и культурой.

Методическая категория *цели* является основополагающей в современной методике. Однако, как оказалось, сформулировать цели изучения предмета *литература* далеко не просто. Действительно, сложившая за два столетия образовательная традиция рассматривать литературу как предмет, реализующий важнейшие воспитательные цели: «воспитание духовно развитой личности, готовой к самопознанию и самосовершенствованию, способной к созидательной деятельности в современном мире; формирование гуманистического мировоззрения, национального самосознания, гражданской позиции, чувства патриотизма, любви и уважения к литературе и ценностям отечественной культуры» (Сборник 2004, с. 14) во многом привела к ситуации того, что обозначенные цели могут быть реализованы и в рамках изучения других школьных дисциплин гуманитарного цикла, например, истории, обществоведения, МХК,

основ религии и т. д. О чем может свидетельствовать данная ситуация? Отвечая на этот вопрос, петербургский методист С.В. Федоров (Федоров) попытается «очертить круг как позитивных, так и негативных тенденций, проявляющихся в том, что целеполагание школьного курса литературы оказывается размытым.

Негативные:

- * неопределенность образовательных целей может привести к постепенному вытеснению литературы на периферию школьного образовательного пространства, о чем свидетельствует спорадические инициативы МО РФ сократить часы на преподавание литературы в школе;

- * неопределенность целей не позволяет четко определить стратегию литературного образования, о чем косвенно свидетельствует постоянная полемика вокруг стандартов и программ литературного образования;

- * неопределенность целей не позволяет выстроить адекватную предмету методику преподавания литературы, которая во многом определяет-ся тем, чему учим, и тем, зачем учим;

- * неопределенность целей не позволяет выстроить систему критериев литературного развития учащихся, без которой невозможна ясная и определенная шкала оценки качества знаний учащихся по предмету.

Позитивные:

- * смешение собственно литературных целей литературного образования с общегуманитарными косвенно свидетельствует об интегративной сущности предмета, который аккумулирует в рамках одной дисциплины весь спектр необходимых выпускнику школы гуманитарных знаний и навыков;

- * смешение собственно литературных целей литературного образования с общегуманитарными свидетельствует о сохранении статуса литературы как доминанты школьного гуманитарного образования.

В Государственном стандарте общего образования указывается, что «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года» определяет цели общего образования на современном этапе. Она подчеркивает необходимость «ориентации образования не только на усвоение обучающимся определенной суммы знаний, но и на развитие его личности, его познавательных и созидательных способностей. Общеобразовательная школа должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений и навыков, а также самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, т. е. ключевые компетентности, определяющие современное качество образования» (концепция). В Концепции определены также важнейшие задачи воспитания: «формирование у школьников гражданской ответственности и

правового самосознания, духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, толерантности, способности к успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда»». Очевидно, что конкурентноспособность предмета может быть подтверждена лишь при определении специфических, конкретных и прагматичных целей литературы как школьного предмета, связанных с формированием «ключевых компетентностей» и «способности к успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда» (Федоров).

Думается, что размышления петербургского методиста о конкурентноспособности предмета (по сравнению, с русским языком, например) вполне последовательны, но в них, на наш взгляд, упущено главное – определение самостоятельного статуса предмета («В школьной программе все предметы должны быть до такой степени уравновешены, чтобы не было ни одного, сводимого на другой, промежуточного, посредствующего. Всякий предмет, занявший по тем или другим причинам такое промежуточное положение, неизбежно вытесняется, потому что взаимно-внутреннее давление, идущее из самого центра программы, слишком велико, чтобы допустить существование такого неполного по своему значению элемента» (Эйхенбаум 1999, с. 282), который базируется на двух принципах, определенных еще Б.М. Эйхенбаумом: *принципе несводимости, т.е. признания за предметом самостоятельной значимости и ценности своеобразного, никаким другим предметом не восполняемого знания*. Действительно, только наш предмет учит человека читать, формирует Читателя «по образному выражению, О.Э. Мандельштама, «собеседника». Настоящий читатель-собеседник – это человек, умеющий понимать текст, открытый его эмоциональному и эстетическому воздействию, способный проявить собственную нравственную позицию умеющий грамотно выразить свои чувства и мысли как в устной, так и в письменной форме» (Психолого-дидактические основы 2007, с. 18).

Из сказанного со всей очевидностью следует вывод: *целью* литературного образования становится формирование читателя, способного к восприятию литературных произведений в контексте духовной культуры человечества и подготовленного к самостоятельному общению с искусством слова.

К сказанному добавим: методология методики, определяя цели изучения предмета, затрагивает в основном четыре взаимосвязанных проблемы, которые можно обозначить, соотнеся ту или иную категорию методики с вопросом, на которые она призвана давать ответ:

* Зачем учить? – *Цели обучения*

* На основе какой концепции учить? – *Принципы* обучения

* Чему учить? – *Содержание* обучение

* С помощью чего учить? – *Средства* обучения

Даже самый поверхностный анализ этой схемы позволяет сделать вывод о том, что методическая категория цели является определяющей: все перекосы в обучении начинаются с неточно сформулированной (или не сформулированной вообще) и/или неверно понятой цели обучения.

Литература:

Каган М.С. О воспитании как специфической социальной деятельности и о роли искусства в нем // Каган М.С. Избранные труды. Т. 3. – СПб.: Петрополис, 2007.

Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // <http://www.kremlin.ru/text/docs/2002/04/57884.shtml>

Курилов А.С. Зачем и какие уроки литературы нужны школе? // Русская словесность. – 2004. – № 5.

Психолого-дидактические основы создания учебников нового типа по русской филологии / Под научн. ред. Г.Г. Граник. – М.–Обнинск: ИГ - СОЦИН, 2007.

Сборник нормативных документов. Литература. – М.: Дрофа, 2004.

Федоров С.В. Семиотический аспект изучения литературы. Размышления учителя-словесника// http://www.mlis.fobr.ru/metodika/theory/metodol/fedorov_semio/

Чистяков В.М. К вопросу о преподавании литературы в школе // Литература в школе. – 1957. – № 2.

Эйхенбаум Б.М. О принципах изучения литературы в средней школе // История литературного образования в российской школе: Хрестоматия / Авт.-сост. В.Ф. Чертов. – М, 1999.

**«В этом прекрасном и яростном мире...»
(из опыта проведения урока семинара
по произведениям русской литературы
о революции и гражданской войне в 11 классе)**

В процессе изучения современной литературы в выпускном классе особое место отводится урокам-семинарам. Как известно, анализ предполагает мысленный диалог с автором произведения, поиск своеобразного «ключа» к тексту. Присущая семинару дискуссионность позволяет обнаружить этот «ключ»: ученикам предлагают обсудить проблемы, значимые для каждого участника разговора. Способность лирики сосредоточиться на изображении внутреннего мира человека, передать впечатления, раздумья, мысли и переживания людей, тем самым «очеловечив» скупые строчки документа, не вызывает сомнений. Отвечая на вопрос, какое отражение события революции 1917 года и гражданской войны нашли в мемуарной и художественной литературе, мы обращаемся не только к документальным материалам, но и к стихотворениям М. Волошина, З. Гиппиус, М. Цветаевой, В. Маяковского, М. Светлова и других поэтов, которые, органически дополняя «прозу» жизни, создают необходимый эмоциональный настрой урока.

Конечно, стихотворное слово не вполне тождественно слову обыденного языка, оно «погружается» в особый контекст, приобретая выразительность и многозначность. По мнению Ю. Тынянова, лирика характеризуется не постоянным, а «колеблющимся» значением, что создаёт в художественном тексте «выразительно-выпуклый, стереоскопический образ». Следует заметить, что чем условнее словесный образ, тем сложнее воспринимается стихотворение школьниками. Тяготение поэзии XX столетия к металогичности, осложнённой метафоричности и ассоциативности требует у юного читателя дополнительных усилий, что наглядно свидетельствует о необходимости формирования культуры восприятия, поскольку эстетическая реакция на яркое поэтическое слово – одно из качеств развитого, талантливого читателя.

В ходе семинара на обсуждение класса выносятся вопросы проблемного характера: *как восприняли революцию и гражданскую войну художники и писатели, принадлежащие к разным политическим лагерям? В чём вы видите причину трагедии русской интеллигенции? Можно ли обозначить её путь*

в революцию как «хождение по мукам»? Почему энергия разрушения оказалась обращённой против творческой личности? Правомерно ли говорить о гуманизме и сохранении общечеловеческих ценностей в огне гражданской войны? Что же это было, «молодость мира» или «окаянные дни»?

Бравурные марши и яростные проклятия, заклинания и молитвы, гневные пророчества и оды революции – таков спектр откликов русских поэтов на события 1917 года и последующих лет. Конечно, в рамках одного урока невозможно проанализировать произведения всех художников слова, живших в этом «прекрасном и яростном мире», поэтому мы обращаем внимание на творческое наследие трёх поэтов: В. Маяковского, З. Гиппиус и М. Волошина. Если первые два оказались по разные стороны баррикад, однозначно определив своё отношение к советской власти и политике большевиков, то позиция М. Волошина гораздо сложнее и тоньше – это попытка встать над схваткой и по возможности объективно запечатлеть события тех грозных лет.

Как известно, В.В. Маяковский одним из первых отдал свой могучий талант революционному обновлению жизни. Обратившись к его автобиографическим записям, мы находим сокровенное признание, помеченное октябрём 1917 года: «Принимать или не принимать? Такого вопроса для меня ... не было. Моя революция. Пошёл в Смольный. Работал. Всё, что приходилось» (Маяковский 1987, с. 37). «О, четырежды славься, благословенная!» (Маяковский 1987, с. 101) – такими словами встретил Маяковский революцию.

Ненавидя пошлость и мещанство, будучи романтиком утверждения и созидания нового мира, поэт свято верил, что революция и лирика нужны друг другу. Поэтохроника, марш, ода – созданные им новые жанровые формы отражали «дыхание революции». Крушение Российской империи в поэтохронике, датируемой апрелем 1917 года, зримо передано как уничтожение символического двуглавого орла, сопровождаемое, впрочем, вполне реальной уличной деталью: «пучками чёрных орлиных перьев подбитые падают городовые» (Маяковский 1987, с. 93).

Смерть двуглавному!

Шеищи глав

Рубите наотмашь!

Чтоб больше не ожил.

Вот он!

Падает! (Маяковский 1987, с. 94).

Масштабность происходящих событий подчёркивается поэтом в обращении к Поселянам Земли, явно навеянном мотивами пролетарского интернационала: «Мы все на земле солдаты одной, жизнь созидающей

рати». А противоречивость и двойственность лика революции показана в «Оде революции» при помощи оксюморона:

О, звериная!
О, детская!
О, копеечная!
О, великая!

Каким названьем тебя ещё звали?

Как обернёшься ещё, двуликая? (Маяковский 1987, с. 100).

Гуманизм и жестокость событий Маяковский пытается соизмерить: революция «шлёт моряков на тонущий крейсер, туда, где забытый мяукал котёнок. А после! Пьяной толпой ...прикладами гонишь седых адмиралов вниз головой с моста в Гельсингфорсе» (Маяковский 1987, с. 101). Одностороннее культивирование звериной жестокости или абстрактного гуманизма, присущих революционному противостоянию, Маяковский считает неизбежным искажением истории. «Левый марш», «Потрясающие факты», «Мы идём», «Советская Азбука» дополняют «карту будней». Лирический герой Маяковского – это личность, отвергшая «отчуждение» и погружившаяся в большой мир всечеловеческих забот и интересов. В рамках данного урока-обзора мы не затрагиваем вопрос о трагедии Маяковского-человека и Маяковского-поэта, ограничиваясь рассмотрением его стихов, датированных первыми послереволюционными годами.

Если Маяковский не мыслил восприятие революции без притяжательного местоимения «моя», то целый ряд русских поэтов не принял Октябрьские события. В ходе урока, воссоздавая единый метатекст, наряду с «Петербургскими дневниками» Зинаиды Гиппиус старшеклассники анализируют её стихи. В течение десятилетий творчество поэтессы практически полностью было изолировано от русского читателя, а сама Гиппиус причислена к ярким противникам советской власти. Восприятие революции в её стихах проходит своеобразную эволюцию – от февраля к октябрю. Эйфория февральских дней, ассоциируемых с рождением нового мира, расцветом природы и обновлением общества сменяется в произведениях Гиппиус трагическим пророчеством, свидетельствующим о гибели культурной цивилизации. Метафорический облик «Юного марта» создаётся в одноимённом стихотворении, датированным 8 марта 1917 года. «Золотая метель» сродни блоковской выюге, она вся пронизана мотивами весёлого, праздничного разгула, «огнерадостного хмеля». Вновь обрётённая свобода великой страны подчёркивается цветением «мартовских маков» знамён и призывом «весеннюю волю беречь» (Гиппиус 1996, с. 150).

Но не пройдёт и нескольких месяцев, как кардинально изменятся и настроение, и оценка событий. Мотив поругания и предательства объединит

строки, отделённые от «Юного марта» чертой Октябрьского переворота. Предельный натурализм, проникновение в поэтическую ткань произведений З. Гиппиус солдатского жаргона, «языка улиц» зазвучат в стихотворениях «Тли», «Веселье», «Сейчас» и др. Итог происшедшего печален: «Тли по мартовским алым зорям прошли в гвоздевых сапогах». Приходит страшное, разрушительное «безликое, стихийное Оно», словно сошедшее со страниц «Истории одного города» М.Е. Салтыкова-Щедрина.

«Иудин поцелуй», предательство, крах идеи свободы – наказание за легкомыслие и отступничество, столь характерные для русской интеллигенции. Не случайно в лирике З. Гиппиус возникают образы декабристов: 14 декабря становится сакральной датой, настойчиво акцентируемой в стихах, помеченных 1909, 1917 и 1918 годами. Жертвенный подвиг героев, вышедших на Сенатскую площадь, поруган «стаей серых обезьян»:

Простят ли чистые герои?
Мы их завет не берегли.
Мы потеряли всё святое:
И стыд души, и честь земли.
Мы были с ними, были вместе,
Когда надвинулась гроза.
Пришла Невеста... И невесте

Солдатский штык проткнул глаза (Гиппиус 1996, с. 150).

По мнению поэтессы, возмездие и наказание не замедлят явиться, причём «счастье освобождения» от греха освящено именем Господа. Адресованное не только А. Белому и А. Блоку, а всем, всем, всем, предавшим и отступившимся (а как бы хотелось надеяться, что «оступившимся»!) стихотворение «Шёл...» воспроизводит образ опечаленного Христа, грядущего «по торцам оледенелым в майский утренний мороз» (Гиппиус 1996, с. 156). Господь ищет своих «невинных потерявшихся детей», но и милосердию есть предел. Блестящий хитон опечаленного Христа скоро сменит сверкающая багряница, символ страдания и смерти. Наказание отступившим от Завета убийцам, изуверам, фарисеям и слепцам не замедлит явиться, не минует их «вой и зубовный скрежет».

В разрушенном до основания, оскверненном мире даже природа изменила свой лик, утратила цельность и красоту. Жёлтый цвет, цвет смерти и разрушения, доминирует в стихотворении «Жёлтое окно». Земля и Небо, Горнее и Низменное как бы поменялись местами: небо «дико, подземно и светло». Стихотворение насыщено яркими красками, свидетельствующими о тлении (не случайно в стихах Гиппиус возникает ассоциативное сближение «тля-тление»); «червивый и дымный ворох туч» оттеняется

«мёртво рудеющими ивами над жёлтью жарких круч» (Гиппиус 1996, с. 159). Руда-кровь здесь перестаёт восприниматься как символ жизни, живой и кипящей, это «застывшая кровь», признак мертвенности, смерти и неминуемого разложения. Приём олицетворения подчёркивает подверженность всего живого страданию и гибели:

Бесмысленно-кроавы
Тела апрельских рощ.
Накрапывает ржавый
Сухой и горький дождь.
...Земля моя поблекла,

Земля опалена! (Гиппиус 1996, с. 159).

Сильное внутреннее чувство, давшее импульс созданию стихотворения, делает поэзию З. Гиппиус предельно эмоциональной, помогает старшеклассникам зримо увидеть трагедию «окаянных дней».

Нельзя представить облик революции без произведений М. Волошина, отвергавшего как насилие большевиков, так и контрреволюционный террор. Его стихотворение «Гражданская война» – попытка запечатлеть суть братоубийственной войны, показав столкновение двух жизненных философий: правды тех, кто встал «из подполий, из ссылок, фабрик, рудников», и правды питомцев «дворянских разорённых гнёзд» (Волошин 1997, с. 261). Волошину удалось донести до потомков живое дыхание тех лет, встав над схваткой:

А я стою один меж них
В ревущем пламени и дыме
И всеми силами своими

Молюсь за тех и за других (Волошин 1997, с. 263).

В его стихах («Святая Русь», «Мир», «Преосуществленье», «Китеж» и др.) причудливым образом смыкаются эпохи, происходит своеобразная «переключка времён». «Москва» – одно из первых стихотворений, послуживших непосредственным откликом на события революции, датировано 20 ноября 1917 года. Поэт переносит нас в древнюю столицу, утратившую былое благочестие. В центре Москвы, на Красной площади, среди русских святых «возносят неподобные нерусские слова». Нарушен прежний уклад жизни, светлым образам икон и куполам церкви Покрова нет места в этом «чёрном», лишённом света и Божественной благодати мире:

Ни свечи не засвечены,
К обедне не звонят.

Все груди красным мечены,
И плещет красный плат (Волошин 1997, с. 209).

«Дух мерзости и блуда» охватил и Северную Пальмиру («Петроград. 1917»), а подспудно – и всю Россию («Из бездны», «Русь глухонемая»). «Бесовский хоровод», «нежить» хлынули в Дом, «когда-то собранный Петром». Волошин прибегает к библейским образам, подчеркивая пропасть безумия, охватившего русский народ. Не веря в восстановление «зияющего престола» власти, поэт уповает только на помощь «Строителя внутреннего Града», напоминая, как Иисус исцелил одержимого из страны Гадаринской: вышедшие из больного нечистые духи вошли в свиней, которые ринулись с обрыва в море и утонули (Мк. 5: 11-13).

Тема бесовства отсылает читателя и к знаменитому роману Ф.М. Достоевского, символично, что в эпоху переворота М. Волошин обращается к произведениям этого русского пророка. Стихотворение «Трихины» напоминает о последнем сне Раскольникова, ознаменовавшем радикальный поворот в его душе, и связано с надеждой Волошина на возрождение праведной Руси через искупление страданием. Об этом поэт напишет в своём «Заклинании», своеобразной молитве «от усобиц». Несмотря на разгул диких страстей, Волошин свято верил в то:

Из крови, пролитой в боях,
Из праха обращённых в прах,
Из мук казнённых поколений,
Из душ, крестившихся в крови,
Из ненавидящей любви,
Из преступлений, иступлений –
Возникнет праведная Русь.
Я за неё за всю молюсь

И верю замыслам предвечным (Волошин 1997, с. 288).

Разумеется, старшеклассники имеют полное право изменить «программу» семинара, сообразуясь с собственными симпатиями и антипатиями в выборе стихотворений. Сочетание в рамках одного урока произведений, неизвестных широкому кругу читателей, и произведений, по праву вошедших в арсенал отечественной классики, позволяет с иной точки зрения взглянуть на проблему, вынесенную в заглавие семинара.

Литература:

- Волошин М.А. Избранное. – СПб.: Диамант, 1997.
Гиппиус З.Н. Тихое пламя: Стихотворения 1889 – 1938 гг.: Из автобиографической прозы; Из дневников /Ред.-сост. И.А. Курамжина. – М.: Центр-100, 1996.
Маяковский В.В. Сочинения в двух томах, т.1 /Сост. Ал. Михайлова; Вступ. Ст. А. Метченко; Прим. А. Ушакова. – М.: Правда, 1987.

Проектная деятельность учащихся при изучении романа А.С. Пушкина «Евгений Онегин»

Основной акцент в системе школьного образования XXI века делается на интеллектуальное и нравственное развитие личности, что предполагает необходимость формирования критического мышления, умения ориентироваться в современном информационном пространстве и необходимость «выращивания в человеке “собственно человеческого” средствами самого образования» (Подругина 2000, с. 16).

Современные условия развития общества требуют переориентации обучения с усвоения готовых знаний, умений и навыков на развитие личности ребенка, его творческих способностей, самостоятельности мышления и чувства личной ответственности как нравственной характеристики личности. В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» отмечено, что «развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать ответственные решения в ситуации выбора, прогнозируя их возможные последствия, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, обладают развитым чувством ответственности за судьбу страны» (Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года 2002, с. 4).

Главная цель школьного образования – развить личность учащегося – обязывает обратиться к проектной деятельности, что, по мнению психологов и педагогов, позволяет удовлетворить важные потребности подростков, учесть их психологические особенности и способствует формированию их интеллектуального, творческого, волевого потенциала.

Специфика литературного образования старшекласников такова, что применение проектной деятельности вполне естественно может вписаться в содержание обучения и через выполнение различных типов проектов способствовать формированию творческой личности, а также позволит реализовать стремление учащихся к получению качественного и современного образования.

Систематический курс литературы в старших классах, построенный на историко-литературной основе, предполагает знакомство с эпохой и основными тенденциями развития литературного процесса, биографией

писателей, творчеством выдающихся художников слова, теоретико-литературными понятиями.

Сочетание обзорных и монографических тем традиционно используется при реализации одной из задач школьного курса литературы – знакомства с историей русской литературы. При этом обзорные темы дают общую характеристику процесса, этапа, явления, а монографические темы достаточно подробно рассказывают о жизни и творчестве конкретного писателя и содержат анализ конкретных произведений. Такая структура курса реализует принцип целостности восприятия школьниками литературного процесса, формирует у них понятие об общечеловеческой функции культуры и искусства, в том числе и литературы.

Наиболее эффективному изучению монографической темы способствует использование проектной деятельности, организованной с учетом возрастных особенностей учащихся и специфики предмета «литература». Как отмечают Н.В. Матяш и В.Д. Симоненко (Матяш, Симоненко 2002), результатом проектной деятельности является не только реальный продукт, но главное – интенсивное развитие интеллектуальных качеств учащихся, их духовного мира. Включение школьников в проектную деятельность учит их размышлять, прогнозировать, предвидеть, формирует у них адекватную самооценку.

Именно работа над проектом может обеспечить свободу учения, свободу познания. Любые, пусть кажущиеся неверными, но самостоятельные выводы учеников о героях произведений дают больше для формирования представления о значимости творчества автора для личности, чем готовые «рецепты» – характеристики, продиктованные учителем. Таким образом, проектная деятельность создает условия для развития основных литературных умений и навыков.

При рассмотрении монографической темы «А.С. Пушкин» в 9 классе текстуально изучается роман в стихах «Евгений Онегин».

Задачи этого этапа: ввести учащихся в атмосферу пушкинского романа, помочь почувствовать его красоту; приблизить школьников к пониманию эпохи, описанной в романе; рассмотреть своеобразие образов главных героев романа; выяснить авторское отношение к героям; развивать умения учащихся анализировать и сопоставлять образы героев, определять приемы их авторской характеристики.

«Текстуальный анализ романа «Евгений Онегин» позволяет учащимся увидеть в нем особенности романтической поэмы, идущие от романтических произведений периода южной ссылки, и реалистического романа, дает возможность осознать характер взаимоотношений героев как модель

основных исторических и национальных коллизий русского общества, его «энциклопедичность», постигнуть недюжинность натуры Онегина, его искания, трагические итоги жизненного пути, естественность и высоту духовных стремлений Татьяны, ее цельность и благородство, глубину и искренность чувств, образ автора и авторскую позицию по отношению к философско-нравственным проблемам, поставленным в романе (цель и смысл жизни, счастье, долг). Текстуальный анализ позволяет почувствовать и своеобразие художественной формы произведения: композиционную завершенность при открытости финала, симметрию архитектоники, совершенство «онегинской строфы». Учащиеся осознают, что «Евгений Онегин» знаменует собой создание принципов новой эстетики, воспринятой последующими поколениями художников и проявившейся в романе в объединении высокой и низкой лексики, в вариативности речи, в системе ассоциаций, в реминисценциях и т.д.» (Слободчиков 2006, с. 41-42).

Предлагаем вашему вниманию типологию литературных проектов, которые можно использовать при текстуальном анализе произведения:

- Литературно-творческие проекты – создание собственных произведений.
- Информационные проекты – читательский комментарий к произведению.
- Культурологические проекты – изучение произведения как явления культуры.
- Лингвостилистические проекты – наблюдение над поэтикой произведения.
- Структурные проекты (связи и отношения между частями и элементами произведения):

1. Соотношение эпиграфа и общего звучания произведения.
2. Особенности композиции произведения.
3. Внесюжетные элементы.

Все проекты уместнее выполнять во внеурочное время, т.к. они требуют тщательного изучения текста романа и использования дополнительной литературы по теме.

Приведем несколько примеров проектов, выполненных учениками ГОУ СОШ № 156 г. Москвы при изучении романа А.С. Пушкина «Евгений Онегин».

Для заключительных уроков по теме был создан литературно-творческий проект – сценарий литературной игры «"Онегина" воздушная громада...». Полностью сценарий можно посмотреть на сайте «Фестиваль педагогических идей "Открытый урок"» (Сафонова, Галин).

Также был выполнен информационный проект «"Евгений Онегин"». Комментарий к первой главе романа А.С. Пушкина. Электронная версия».

Обращение к тексту первой главы романа «Евгений Онегин» объясняется тем, что именно в ней дана развернутая характеристика главного героя, которая помогает понять его дальнейшие поступки. Кроме того, глава дает яркое представление о жизни не только главного героя, но и всего высшего света Петербурга пушкинской эпохи. В данном случае логично объяснить не только текст главы, но и название романа, его эпиграф и вступление.

Этот проект построен как гипертекст, на основе гиперссылок. Например, комментируя 18 строфу 1 главы романа

(Волшебный край! там в стары годы,
Сатиры смелый властелин,
Блистал **Фонвизин**, друг свободы,
И перемчивый Княжнин;
Там **Озеров** невольны дани
Народных слез, рукоплесканий
С младой **Семёновой** делил;
Там наш **Катенин** воскресил
Корнеля гений величавый;
Там вывел колкий **Шаховской**
Своих комедий шумный рой,
Там и **Дидло** венчался славой,
Там, там под сению кулис
Младые дни мои неслись),

учащиеся создали гиперссылки, в которых обратились к биографиям и творчеству русских поэтов и драматургов Фонвизина, Княжнина, Озерова, Катенина, Шаховского, французского драматурга Корнеля, а также балетмейстера Дидло и актрисы Екатерины Семёновой.

Таким образом, работая над комментарием к тексту романа А.С. Пушкина «Евгений Онегин» и создавая к нему гиперссылки, авторы проекта увеличили объем своих знаний не только в области русской, но и зарубежной литературы и искусства.

Исследовательский структурный проект «Сон Татьяны в романе А.С. Пушкина "Евгений Онегин": символика, истолкование» показал, что Сон Татьяны помогает автору не только раскрыть народную сущность героини, но и удивительно тонко передать читателю ее сокровенные мысли, желания, страхи и раздирающие ее сомнения.

При проведении урока «Пушкинская эпоха в романе "Евгений Онегин" как энциклопедия русской жизни» можно провести презентацию

проектов, подготовленных в рамках факультатива «Проектная деятельность по литературе».

Темы для индивидуальных проектов (Борисенко 2001):

- о «Мода пушкинского времени и ее отражение в романе А.С. Пушкина “Евгений Онегин”».

- о «Что наша жизнь? – Игра!» (Карты и карточные игры в произведениях А.С. Пушкина и его современников.)

- о «Театр пушкинской поры (на материале романа А.С. Пушкина “Евгений Онегин”»).

- о «Стрелялись мы... (Дуэль в системе русской культуры первой трети XIX века)».

- о «Вальса вихорь шумный...» (Бал в русской литературе пушкинского времени.)

- о «Дворянская усадьба в творчестве А.С. Пушкина».

- о «Мы все учились понемногу...» (Образование и воспитание дворян (по роману А.С. Пушкина «Евгений Онегин»)).

- о «Альбомы пушкинской эпохи».

- о «Библиотеки пушкинских героев».

Предложенная методическая модель – система проектных работ при изучении романа А.С. Пушкина «Евгений Онегин» может быть творчески освоена конкретным учителем в соответствии с его интересами и интересами его учеников, потому что, как справедливо отметила О.Ю. Богданова, «тема “Пушкин” – во всех отношениях опорная, фундаментальная и по тому значению, которое несет творчество Пушкина в курсе истории, и по тому месту, которое занимает творчество А.С. Пушкина в программе по литературе. Уроки по творчеству Пушкина чрезвычайно важны для формирования морального облика старшеклассников, чистоты и глубины чувств, для эстетического воспитания» (Богданова О.Ю. 2006, с. 84).

Литература:

Богданова О.Ю. Изучение эпических произведений А.С. Пушкина в школе //Филологический журнал: межвузовский сборник научных статей / Сост. Г.Д. Ушакова; под ред. Л.И. Рублевой. – Вып. XIV. – Южно-Сахалинск, 2006. – С.79-84.

Борисенко Н. Пушкинский проект в школе // Русский язык. – Издательский дом «Первое сентября», 2001. – № 21. // <http://rus.1september.ru/article.php?ID=200102102>

Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. – М., 2002.

Матяш Н.В., Симоненко В.Д. Проектная деятельность младших школьников. Книга для учителя начальных классов. – М., 2002. – 112с.

Подругина И.А. Типология школьного анализа эпических произведений в старших классах: Дис. ...д-ра пед. наук. – М., 2000.

Слободчиков В.И. Антропологический смысл исследовательской работы школьников // Исследовательская деятельность учащихся в современном образовательном пространстве: Сборник статей / Под общей редакцией к.пс.н. А.С. Обухова. – М., 2006. – С. 16-23.

Сафонова О.В., Галин С.Г. Литературная игра по роману А.С. Пушкина «Евгений Онегин»: «"Онегина" воздушная громада...» // <http://festival.1september.ru/articles/514193>

С.В. Смурова (Калуга, Россия)

Теоретические аспекты интерпретации классической и неклассической лирики на уроках литературы в старших классах

Проблема интерпретации лирики в старших классах – одна из наиболее дискуссионных сегодня, поскольку постепенное изменение круга изучаемых стихотворений свидетельствует о стремлении авторов программ по литературе расширить спектр представлений об особенностях отечественной лирики и в то же время составить программу с учётом накопленного учащимися опыта общения с классикой XVIII-XIX века, с традиционно закреплённым за ней методическим инструментарием (Богданова 1999, с. 158-165. Маранцман 1995, с. 34-45). Поэтому вопрос, когда именно необходима интерпретация, а, скажем, не анализ текста, как интерпретация соотносится с анализом лирики и чем обусловлен выбор между этими подходами в работе над стихотворением в школе, самым тесным образом связан с решением концептуальных вопросов литературного образования в целом.

Рассматривая заявленную проблему в аспекте обозначенных уровней, мы неизбежно придём к пониманию, что анализ более универсален и, безусловно, более распространён как пути освоения художественных тек-

стов в практике преподавания прежде всего потому, что состав учебных хрестоматий и программ по литературе структурируется с установкой на аналитическое прочтение, по отношению к которому интерпретация, по замечанию М.Л. Гаспарова, имеет чаще всего орнаментальный характер и представляет собой углубление и усложнение мысли, первоначально открываемой в тропе, образе или стихотворении: «...различение реальных и условных (самостоятельных и вспомогательных, структурных и орнаментальных) образов становится очень важной предпосылкой анализа художественного мира произведения» (Гаспаров 1997, с. 188). Это тот тип интерпретации, о которой пишет П. Рикёр, сравнивая её с трактовкой символа или любого слова и знака, понимаемого, по его определению, как символ: «Я называю символом, — определяет свою позицию Рикёр, — всякую структуру значения, где один смысл — прямой, первичный, буквальный — означает одновременно и другой смысл, косвенный, вторичный, иносказательный, который может быть понят лишь через первый.... В этом случае «интерпретация — это работа мышления, которая состоит в расшифровке смысла, стоящего за очевидным смыслом, в раскрытии уровней значения, заключённых в буквальном значении» (Рикёр 1995, с. 18). Этот вид интерпретации оправдывает себя и при работе над лирикой романтиков, и классической лирикой, и лирическими стихотворениями символистов, в частности такими, которые на первый взгляд кажутся реалистическим воспроизведением действительности, но по сути это тексты, «не теряющие символической многозначности, переводящие бытовые зарисовки, социальные сюжеты в универсальный план «вечной» проблематики (А. Белый «Веселье на Руси», А. Блок «Ночь, улица, фонарь, аптека...» (Магомедова 2008, с. 228).

Однако мы можем обращаться к такому виду интерпретации и тогда, когда речь идёт об изучении поэзии начала XX века, поскольку принадлежность поэта к определённому литературному течению: символизму, футуризму или имажинизму — не предполагает автоматического ограничения его творчества рамками этого течения. Более того, неоднородность процессов, происходящих в искусстве в этот период, даёт нам возможность из всего многообразия поэзии выбрать те произведения известных авторов, которые по особенностям своего художественного письма сходны с представителями классической лирики. Такие понятия, как неотредационализм и неореализм, наряду с разделением лирики на классическую и неклассическую, не получившие широкого применения в методической теории и практике работы над текстом, помогают, тем не менее, прояснить вопрос о предпочтениях в выборе содержания программ по литературе в старших классах.

Термин «неотрадиционализм» в контексте рассматриваемой «неклассической художественности» понимается как конвергентное письмо, письмо, построенное на сближении, совпадении принципов построения текста. В.И. Тюпа, устанавливая различия между разными типами письма, подчёркивает, что неотрадиционалистская поэтика – это поэтика «диалогизированного слова» в отличие от поэтики соцреалистической, построенной на понимании роли художника как «повелителя светлых словес» (Асеев), или авангардистской, где художник – это «сильный в битве со смыслами» (Хармс) творец (Тюпа 2008, с. 141).

Преемственность в логике методического анализа обеспечивает подбор произведений лирики XX века, содержащей также черты неореализма, родственного отечественной классике XIX века. Говоря о неореализме, В.Е. Хализев отмечает, что он является существенной чертой поэзии XX века, и можно назвать немало авторов, в творчестве которых это проявилось: «В поэзии это Есенин в доминирующей ветви его творчества, многое у Ахматовой, поздний Пастернак, ряд стихотворений Мандельштама..., позже – Твардовский, Гудзенко, Мартынов, Самойлов, Рубцов (хотя масштаб творчества названных поэтов и меньший, чем лидеров Серебряного века)» (Хализев 2004, с. 14). Интерпретация таких текстов также идёт в русле открытия значений, открывающихся за первоначально открытым значением.

Именно традиция реализма, отмечаемая в поэзии начала XX века, является определяющим фактором выбора между текстом и текстом в школе. Образно-понятийная модель мира, построенная на известных причинно-следственных связях, линейности развёртывания смыслов, продолжение культурной традиции, предшествующей XX веку, – вот та логика включения произведений в программы, которая прослеживается в результате анализа их структуры, а также работ, пособий, посвящённых теоретической и практической их реализации. Предпочтение отдаётся неотрадиционалистским текстам модернизма, а также неореалистическим произведениям поэтов XX века. Очевидно, в этой связи, почему мы прежде всего изучаем реалистические по принципам письма произведения и только в незначительной мере затрагиваем в процессе работы собственно модернистские.

Разумеется, последние, в том числе и по этой причине, представляют значительные трудности для изучения. Кроме того, такие особенности модернистской поэтики, как нереалистические формы искусства – следствие произошедших в этот исторический период изменения представлений о пространственно-временном строении мира, о статике и динамике, о значении интеллекта в моделировании всего и вся, приводят к предельной субъективизации окружающего мира. В этот период «мышление о

действительности становилось более важным, чем сама действительность. Художественная концепция становилась жизненной истиной. Модернистский художественный образ – это эквивалент мысли, гипотезы, художественной посылки, а не психологически индивидуализированный персонаж с неповторимым внутренним миром» (Тишунина 2003, с. 144).

В исследованиях, посвящённых модернизму в системе литературы XX века, выделяется 5 периодов развития нового нетрадиционного языка искусства: конец XIX века – 1914 год, он определяется как «литературно-художественный авангард XX века»; 1915 – 1930 годы – эпоха «классического модернизма», давшая миру имена Пруста, Кафки, Фолкнера, Джойса, Хемингуэя; «экзистенциальный модернизм» – 30–40-е годы; затем 50–60-е годы – это время развития театра абсурда. И последняя стадия – постмодернистская. В силу известных общественно-исторических процессов, происходящих в России в этот период, мы имеем возможность работать преимущественно над модернистской лирикой, относящейся к первому и частично второму периоду. И, безусловно, содержательная сущность образов, созданных на иных, нежели реалистические, основах, ставит нас перед необходимостью поиска иных путей работы. Если подойти к заявленной проблеме с самых общих позиций, то речь пойдёт прежде всего о понимании и непонимании, которое или первоначально задано текстом и его образной структурой, или не задано, поскольку модернистский, неклассический текст понятен на уровне слова, но не на уровне образа и смысла. Разумеется, такая дихотомия крайне абстрактна и предполагает конкретизацию, ориентированную на своеобразие образного построения представителей различных течений поэзии. Но существо вопроса, тем не менее, по-прежнему остаётся таким же определённым, как различия между «Зимней ночью» и «Зимним утром» Пастернака или стихотворениями «Спит ковыль. Равнина дорогая» и «Пантократор» Есенина. Большинство поэтов начала XX века прекрасно проявляли себя в различных стилистиках. Мандельштам может написать зиму так: «Люблю морозное дыханье// И пара зимнего признание:// Я – это я, явь – это явь...

// И мальчик, красный, как фонарик, // Своих салазок государик // И заправила-мчится вплавь». А может так: «На мёртвых ресницах Исакий замёрз// И барские улицы сини. // Шарманщика смерть и медведицы ворс // И чужие поленья в камине».

Если перевести разговор в плоскость изобразительного искусства, то мы увидим, что в живописи можно обнаружить такие же, что и в поэзии, отличия между «Автопортретом» А. Лентулова и его же полотном «Мир, Торжество. Освобождение», созданных в 1915 году. И этот ряд можно

продолжать и продолжать. Например, «Любительница абсента» и «Плачущая женщина» Пикассо, «Окно на даче» и «Муза» М. Шагала, «Женщина у окна в Фигерасе» и «Купальщик» С. Дали. Во всех приведённых примерах в первом случае мы видим то, что поэт или художник предлагает нам в форме представляющего мышления. Во втором – вопрошающего. На полотнах в первом случае изображённое вынесено в название картины и с ним совпадает. Во втором нам требуются усилия, чтобы понять, почему картина называется именно так. В первом случае мы можем оценивать и анализировать увиденное. Во втором – нам необходимо для начала увидеть хотя бы что-то.

Размышляя над особенностями литературного процесса XX века, В.Е. Хализев замечает, что в творчестве ведущих его представителей часто можно выделить несколько разновидностей художественного письма, большого художника нельзя ограничить какими-то определёнными рамками: «Литературе этой эпохи, – пишет автор, – присущи прежде всего «сплавы» различных творческих ориентаций. Так, у имажиниста по направлению принадлежности Есенина явственно просматриваются черты и авангардизма (некоторые из малых поэм 1917–1918 гг., в особенности «Инония»), и неотрадиционалистской мифопоэтики («Пугачёв», «Страна негодяев»), и соцреализма («Песнь о великом походе», и, конечно же, традиция реализма (едва ли не большая часть стихов). Нечто аналогичное – у Блока, в поэзии которого, особенно поздней, далеко не всё принадлежит символизму» (Хализев 2004, с. 15). «Орнаментальность» интерпретации в работе над классической лирикой и лирикой, построенной на основах неотрадиционалистской и неореалистической поэтики по сути своей отличается от интерпретации лирики собственно модернистской прежде всего отправной текстуальной основой. В первом случае она может быть воссоздана как пересказ – результат понимания содержательной сущности стихотворения. Во втором – пересказ принципиально невозможен. В первом случае интерпретация – результат работы воспринимающего сознания, демонстрирующего возможную для читателя степень глубины постижения авторского замысла. Во втором – текст существует только во множественности интерпретаций, адекватность которых заданному тексту определяется и проверяется применимостью её к целому творчеству поэта, поэтического цикла, куда входит стихотворение или сборника, в котором, по мысли автора, ему отводится определённое место. И, наконец, по-иному мы будем рассматривать тропы в лирике, относящейся к классическому и неклассическому типу. В первом случае речь будет идти о тропе, во втором – о концепте, поскольку на смену тропу приходят сложные конструкции,

осмысление которых идёт как непрерывный поток ассоциаций, и только в этом потоке, превращающемся в некое семантическое поле, мы мыслим некие границы образа. Это, например, метафоры Маяковского или Мандельштама (Левин 1998, с. 463).

В рамках данной статьи мы сделали попытку наметить некие общие подходы к определению специфики и роли интерпретации в постижении содержательной целостности классической и неклассической лирики. Детальная методическая проработка – задача монографического уровня, но всё же можно уверенно сказать, что процесс поиска методических решений сегодня должен идти в русле конвергентного подхода, позволяющего на основе общего рельефней обозначить отдельное и расширить тем самым познавательные и читательские возможности старшеклассников.

Литература:

Богданова О.Ю. Лирика// О.Ю. Богданова, С.А. Леонов, В.Ф. Чертов. Методика преподавания литературы. – М.: Издательский центр «Академия», 1999.

Гаспаров М.Л. За то, что я руки твои...//М.Л. Гаспаров. Избранные труды. Том 2. О стихах. – М.: Языки русской культуры, 1997.

Левин Ю.И. Структура Русской метафоры // Левин Ю.И. Избранные труды. Поэтика. Семиотика. – М.: Языки русской культуры, 1998.

Маранцман В.Г. Лирика // Методика преподавания литературы. Учебник для педвузов / Под ред. Богдановой О.Ю. В 2ч. Ч.2. – М.: Просвещение. Владос, 1994.

Магомедова Д.М. Символизма поэтика // Поэтика. Словарь актуальных терминов и понятий / [Гл. науч. ред. Н.Д. Тамарченко]. – М.: Издательство Кулагиной, INTRADA, 2008.

Рикёр Поль. Конфликт интерпретаций Очерки о герменевтике. – М: «Медиум», 1995.

Тишунина Н.В. Модернизм и постмодернизм в системе литературы XX века// Проблема «другого голоса» в языке, литературе и культуре. Материалы 4 международной конференции. – Санкт-Петербург: Янус, 2003.

Тюпа В.И. Неклассическая художественность.// Поэтика. Словарь актуальных терминов и понятий / [Гл. науч. ред. Н.Д. Тамарченко]. – М.: Издательство Кулагиной, INTRADA, 2008.

Хализев В.Е. Место и роль авангардизма, модернизма и классического реализма в русской литературе XX века // Русская литература XX-XXI веков: проблемы теории и методологии изучения: Материалы Международной научной конференции: Ред.-сост. С.И. Кормилов. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 2004.

Формирование и развитие представления о комическом (на материале рассказа А.П. Чехова «Хамелеон»)

Целью изучения литературы в школе современные программы определяют: духовное становление личности; формирование нравственных позиций; эстетического вкуса; воспитание умного, чуткого, образованного читателя, способного к самостоятельному полноценному восприятию литературного произведения в его эстетической целостности. И, следовательно, одной из задач учителя является помощь школьнику в развитии навыков серьезного, вдумчивого чтения, способствовать становлению литературного вкуса.

Одним из этапов реализации данной задачи является необходимость формирования у учащихся определенного уровня понимания и восприятия такой сложнейшей философской, эстетической и литературоведческой категории, как комическое.

М.Е. Салтыков-Щедрин отмечал, что «смех – оружие очень сильное, ибо ничто так не обескураживает порока, как сознание, что он угадан и что по поводу его уже раздался смех» (Салтыков-Щедрин 1940, с. 270).

Применительно к школьникам-подросткам понятия, связанные с комическим, – действительно «вершина» (В.Г. Белинский), для постижения которой у них еще нет ни достаточного эстетического, ни литературоведческого образования, ни необходимого жизненного опыта. Поэтому усвоение ими понятия «комическое» – это результат длительной работы, основу которой составляют два ведущих принципа: 1) целенаправленность и 2) синтез многих единичных знаний и представлений.

Следовательно, сознательного усвоения понятия и практического его использования можно добиться только при условии, что учащиеся подготовлены к этому всем ходом предварительной работы, т.е. процесс овладения теоретико-литературными знаниями, представлениями об основных компонентах («доминантах» – А.Б. Есин), входящих в понятие «комическое», является составной частью изучения литературы в школе.

Исходя из этого, считаем, что постижение учениками категории *комическое* в рассказах А.П. Чехова, «вскрытие смешного» (В.Я. Пропп) должно быть рассредоточено на два этапа:

I этап – 5–7 классы – это начальный этап знакомства учащихся с произведениями А.П. Чехова. На данном этапе происходит накопление самых

общих представлений и некоторых (доступных возрасту школьников-читателей) знаний о художественном своеобразии творчества писателя.

II этап – 8–9 класс – завершающий этап знакомства учащихся с рассказами А.П. Чехова. На данном этапе осуществляется расширение представлений и знаний о комическом в его рассказах, закрепление существенных его признаков.

В этой связи необходимо очертить круг теоретико-литературных понятий, которые являются исходными в постижении дефиниции «комическое» и в определенном смысле конструируют данную область, несут в себе ее основные свойства, знание которых открывает определенную перспективу движения в данном материале». «Вычленение» составляющих категории *комическое* в рассказах А.П. Чехова осуществлялось нами на основе литературоведческих исследований, посвященных творчеству писателя, и круга теоретико-литературных понятий, определенных Общеразовательным стандартом по литературе (Сухих 1987; Тюпа 1989; Цилевич 1994; Чудаков 1986).

Опираясь на программы по литературе для 5–9 классов (под ред. Т.Ф. Курдюмовой; под ред. В.Я. Коровиной; под ред. А.Г. Кутузова; под ред. В.Г. Маранцмана; под ред. Г.И. Беленького; под ред. М.Б. Ладыгина; под ред. Г.С. Меркина; под ред. В.Ф. Чертова), мы в процессе формирования представления о чеховском комизме будем основываться на тех «доминантах» данной эстетической категории, которые (в силу их доступности) дают возможность учащимся освоить законы некоторых комических жанров: сатира и юмор в произведениях; комические ситуации; средства реализации комического: несоответствие поведения героя внешним обстоятельствам; художественная деталь, значимые фамилии, речевая характеристика, рассказ – сценка, неожиданное действие; тема «маленького человека»; авторская позиция и способы ее выражения; особенности финала; лаконизм; подтекст; проблематика; традиции и новаторство в русской классике.

Проследим особенности работы по формированию отдельных (доступных возрасту) «доминант» чеховского комизма в процессе изучения рассказа «Хамелеон» (закрепляется, расширяется понятие о детали в чеховском рассказе, его персонажах, о «говорящей» фамилии, об элементах сюжета в комическом произведении и т.д.).

- Какие ассоциации вызывает фамилия Очумелов?

Проводится словарная работа по следующим вопросам:

- От какого глагола происходит фамилия Очумелов? (работа со словарем В.И. Даля). Затем учащиеся составляют ассоциативный ряд:

Очумелов – чумной, бесшабашный, непредсказуемый, глупый.

- В чем проявилась «очумелость» городского?

(В ситуации с Хрюкиным и собакой, когда Очумелов меняет свое отношение к собаке в зависимости от того, дворовая она или генеральская).

- Как описал Очумелого Чехов? Выделите детали, которые помогают составить представление о характере персонажа?

Учащиеся отмечают следующие детали в описании Очумелова: «идет» (словно «шествует»), «делает полуоборот налево», «врезываясь в толпу», «говорит строго», «шевелия бровями» – этот глагольный ряд рисует чиновника, «несущего» свою персону, сознающего собственную значимость и важность, механичность движений. Особую значимость полицейскому-надзирателю придает новая шинель и рыжий городской.

Вывод, который ученики делают совместно с учителем, звучит следующим образом: Чехов сумел одним-двумя штрихами создать выразительное представление о персонаже: чином исчерпывается определение человека: чиновник, хозяин города, начальник. Одним эпитетом «рыжий» писатель обозначил направление работы нашего воображения: смешной, глупый, ничтожный.

- Что может заставить улыбнуться зрителя при появлении Очумелова на сцене?

Учащиеся обращают внимание на несочетание важного вида героя рассказа и узелка в руке (в котором, вероятно, лежит что-то конфискованное еще, помимо крыжовника).

Отвечая на этот вопрос, учащиеся приходят к выводу, что такое несочетание рождает комический эффект и вызывает у читателя улыбку.

- А каким вы представляете себе золотых дел мастера Хрюкина? Как описал его Чехов?

При ответе на этот вопрос учащиеся отмечают, что портрет Хрюкина создается опять-таки несколькими штрихами: ситцевая крахмальная рубаха и расстегнутая жилетка, полупьяное лицо.

- Вызывает ли у вас улыбку такое несоответствие?

(Учащиеся при ответе на вопрос обращают внимание и на «говорящую» фамилию – Хрюкин; составляют ассоциативный ряд: свинья, некультурный, глупый).

- Найдите в тексте эпитет, который как нельзя лучше показывает ироническое отношение к персонажу А.П. Чехова.

(Эпитет официально-деловой окраски – «вышеописанный человек»)

- Проследите, как меняется отношение Очумелова к собаке и почему? Что делает героя смешным в этой ситуации.

(Школьники находят ответ на этот вопрос в тексте: «Гм!.. Хорошо... – говорит Очумелов строго, кашляя и шевеля бровями. – Хорошо... Чья собака? Я этого так не оставляю. Я покажу вам, как собак распускать! Пора обратить внимание на подобных господ, не желающих подчиняться постановлениям! Как оштрафую его, мерзавца, так он узнает у меня, что значит собака и прочий бродячий скот! Я ему покажу кузькину мать!.. Елдырин, – обращается надзиратель к городовому, – узнай, чья это собака, и составляй протокол! А собаку истребить надо. Не медля! Она наверное бешеная... Чья это собака, спрашиваю?

– Это, кажись, генерала Жигалова! – говорит кто-то из толпы.

– Генерала Жигалова? ... Одного только я не понимаю: как она могла тебя укусить? – обращается Очумелов к Хрюкину. – Нешто она достанет до пальца? Она маленькая, а ты ведь вон какой здоровила! Ты, должно быть, расковырял палец гвоздиком, а потом и пришла в твою голову идея, чтоб сорвать. Ты ведь... известный народ! Знаю вас, чертей!» У Очумелова меняется отношение к собаке, так как он не знает, дворовая она или генеральская. Такая смена настроения производит комический эффект в рассказе.

Далее с речью Очумелова проводится лингвистический эксперимент по следующим вопросам:

- Что можно сказать о лексическом составе речи героя?

Учащиеся обращают внимание на использовании автором разнообразной лексики: «Пора обратить внимание на подобных господ, не желающих подчиняться постановлениям! Как оштрафую его, мерзавца...». Учащиеся отмечают, что, с одной стороны, в речи персонажа можно услышать слова официально-делового стиля (протокол, постановление), с другой – резкую, грубую брань: «Я ему покажу кузькину мать!» Предложения в его речи не закончены. Учитель сообщает шестиклассникам, что прием сочетания в речи персонажа разнотильной лексики не только создает комический эффект, но и помогает Чехову разоблачить героя, открыть его истинное лицо.

- Как меняется речь Очумелова в зависимости от того, является ли эта собака дворовой или генеральской?

(Речь героя становится путаной, сбивчивой).

- Найдите в рассказе комичные реплики других персонажей.

(Например, комичны реплики городского Елдырина: «А может быть, и генеральская... На морде у ней не написано...»

- Постарайтесь передать особенности его речи при чтении.

После выразительного чтения рассказа-сценки по ролям учащиеся делают вывод, что речь – одно из средств создания комического в произведении.

- Как А.П. Чехов назвал такую ситуацию, когда человек меняет свои взгляды в зависимости от обстоятельств? («хамелеонство»)

- Что сближает рассказы «Толстый и тонкий» и «Хамелеон»? (типичный чеховский герой – «хамелеон», «хамелеонизм»). Можно ли назвать тонкого Хамелеоном?

- Только ли смеется над героями Чехов?

Учащиеся отмечают, что писатель не только смеется над героями-хамелеонами, но и показывает, насколько они страшны, так как на них нельзя положиться, они меняют свое мнение в зависимости от ситуации.

Таким образом, на начальном этапе (5–7 классы) знакомства с особенностями комизма А.П. Чехова, которое осуществляется во взаимосвязи литературного и речевого развития школьников, совершенствуются навыки анализа литературного произведения, происходит накопление учащимися самых общих представлений и определенных знаний о комическом как сложнейшей философской, эстетической, психологической и литературоведческой категории. Это готовит школьников к усвоению на более высоком уровне понятия об особенностях чеховского комизма на уроках литературы в 8–9 классах.

Литература:

Салтыков-Щедрин М.Е. Полн. собр. соч., т. XIII. – М., 1940.

Сухих И.Н. Проблемы поэтики Чехова. – Л., 1987.

Тюпа В.И. Художественность чеховского рассказа. – М., 1989.

Цилевич Л.М. Стиль прозы Чехова. – Даугавпилс, 1994.

Чудаков А.П. Поэтика Чехова. – М., 1986.

Использование компьютерных технологий в процессе обучения и его влияние на познавательную активность и социально- нравственную ориентацию школьников

В современном техногенном мире все более востребованными становятся заряд добра, красоты души, сострадания, глубина анализа человека и мира, великие словесные открытия наших писателей. Всё это жизненно необходимо для воспитания духовно развитой личности, готовой к самопознанию и самосовершенствованию, способной к созидательной деятельности. Этими требованиями времени объясняется постоянный педагогический поиск учителей, направленный на разработку эффективных дидактических средств, помогающих освоению текстов художественных произведений в единстве содержания и формы, совершенствованию умений анализа и интерпретации литературного произведения как художественного целого в его историко-литературной обусловленности с использованием теоретико-литературных знаний. Уроки литературы предполагают свободное творческое общение школьников, заинтересованное обсуждение актуальных проблем, осмысление литературных произведений. Быстрое «вторжение» информационных технологий в нашу жизнь подталкивает учителей и методистов искать варианты совмещения традиционных форм и методов обучения с использованием компьютера на уроках в общеобразовательной школе. В последнее время часто сетуют на то, что дети не хотят читать, увлечены компьютером и телевизором. Для того чтобы изменить ситуацию, надо поставить компьютер на службу учебному процессу. Все на уроке должно быть направлено на то, чтобы учащиеся лучше узнали жизнь и творчество поэтов и писателей; проникли в глубину их художественного мира, поэтического мастерства; сориентировались в этом литературно-художественном богатстве, что создаётся непосредственно на материале самой жизни. Урок литературы должен быть интересным, разнообразным, емким, содержательным и вырастать из всего многообразия человеческой деятельности: интеллектуальной, эстетической, нравственно-психологической. Это должно привести к формированию нравственно совершенной личности с активными жизненными позициями, в которой так нуждается современное общество.

Литература – одна из гуманнейших дисциплин, сопрягающая в себе полифункциональность и педагогическую направленность. Главная общая цель изучения литературы в современной школе может быть определена

следующим образом: ввести учащихся в мир прекрасного, приобщая их к образцам отечественной и мировой художественной культуры, к духовным исканиям выдающихся писателей, воспитать потребность в чтении, интерес к литературе, научить понимать художественное слово и на этой основе формировать понимание жизни, активное отношение к действительности, идейно-нравственные позиции, эстетические вкусы, взгляды, потребности, высокую общую и читательскую культуру. Речь, таким образом, идет о воспитании читателя и через читательские качества, с их помощью – о формировании всесторонне и гармонично развитой личности.

Основу современного урока литературы должна составлять активная деятельность самих учащихся. Самым первым и главным приемом активизации урока является его не частная, вытекающая из темы произведения, а общепедагогическая и общенаучные идеи.

Воспитательные задачи сопряжения литературного и жизненного не освобождают учителя от тщательного анализа многочисленных проблем, поставленных в произведениях XIX и XX веков в контекстах данного произведения, Автора, Времени, традиции с выходом на общечеловеческое. Культурологическая глубина и широта исследования на уроке обеспечивают активизацию мыслительных способностей учащихся. Преодоление временных, географических, национальных границ – это тоже важнейший прием активизации деятельности класса на уроке. Культурологический принцип обучения русской литературе приобретает особое значение в связи с переменами в современном обществе, повлекшими за собой большие изменения в идеологии и мировоззрении, культуре и ценностных установках людей.

Успех преподавания русской литературы в школе в огромной степени зависит и от умения полностью раскрыть своеобразие изучаемого произведения, его живой поэтической сути. Первое знакомство с писателем в школе оказывается последним в том случае, если учителю не удастся зародить интерес к личности и творчеству писателя. Изучение литературы в школе нуждается в активном читательском сотворчестве, которое предполагает конкретность восприятия художественных образов, способность к постижению художественных обобщений. Учителю-словеснику необходимо научить школьников проникать в глубину поэтических ассоциаций, рождающих художественные образы, рассматривать языковую ткань художественного произведения.

Особое значение активизации умственной деятельности учащихся имеют приемы осуществления обратной связи. В течение урока все умственные действия учащихся незаметно перетекают одно в другое, потому что есть один проводник – учитель, ведущий класс от проблемной экспозиции к кульминации и развязке урока. Но каждый урок предполагает осуществ-

вление обратной связи с учеником: он должен уметь самостоятельно воспроизводить, оценивать, анализировать художественное произведение.

Только постоянный поиск, педагогическое мастерство и самостоятельность, объединение усилий ученика и учителя, взаимное уважение и бескорыстная любовь к художественной литературе, совместное постижение ее вечных вопросов, загадок и нравственных уроков помогут в современном мире возродить интерес к искусству слова, приобщить к прекрасному.

Сейчас принято выявлять одаренных детей и способствовать развитию их одаренности, но так же важно относиться к обычному ученику как к одаренному. Конечно, для того чтобы реализовать новый подход, нужно внедрять индивидуальное взаимодействие с обучающимися, глубокую диагностику их интересов и возможностей, ведь посредством творческой деятельности человек предьявляет себя миру и ощущает приобщенность ко всему окружающему нас. Все знают: у кого большие способности, у того обычно есть интерес к занятиям. Но есть и обратное правило: у кого больше интереса, у того быстрее развиваются способности. Пробудить интерес – задача учителей. Не только интересное делать, но и все, что нужно, делать с интересом – такую цель надо ставить перед обучающимися.

Основная цель работы на уроке литературы – обучая, развивать и воспитывать, то есть формировать коммуникативную, социальную и информационную компетенцию. Грамотное воспитание способно предотвратить формирование отрицательных свойств личности и стимулировать формирование положительных, обеспечить устойчивость ребенка к неблагоприятному влиянию среды. Изучение литературы дает возможность приобщиться к духовной культуре человечества, ведь общение с литературным произведением требует не только работы разума, но и работы души. Литература учит взаимопониманию, развивает наши чувства, речь, ум, контактность. Поэтому сделать уроки литературы максимально интересными – одна из главных задач, стоящих перед учителями.

Достигать решения этих задач теперь нужно в том числе и через использование компьютерных технологий, так как сегодня разнообразные интересы школьников уже не могут быть удовлетворены лишь материалами традиционного учебника и словом учителя. Однако ведущая роль педагога должна сохраниться. Интернет-ресурсы представляют обширные материалы, целесообразные для изучения литературного произведения, и как источник накопления литературных знаний (своеобразная энциклопедия), и как средство, позволяющее осуществить литературное развитие учащегося (литературные проекты, гостевые книги, сайты). Все это позволяет не только познакомить обучающихся с текстами художественных произведений, литературоведческими и искусствоведческими источниками, но и

расширить представление о личности писателя, попасть в его творческую лабораторию, совершить заочные литературные экскурсии по грибоедовской Москве, блоковскому Петербургу, лермонтовскому Кавказу, Замоскворечью Островского с использованием компьютерных презентаций, видеоматериалов. Такие уроки являются одним из видов обратной связи. Можно познакомиться с интерпретациями литературного произведения в других областях искусства: живописи, графике, архитектуре, музыке.

Одним из преимуществ использования информационных технологий является переакцентирование с вербальных методов обучения на методы поисковой и творческой деятельности. Использование образовательной информации, размещенной на дисках, не является заменой учебникам или его новым вариантом. Оно создает основу для организации самостоятельной деятельности школьников по анализу и обобщению материала при широком использовании индивидуальных и групповых форм организации учебного процесса. Использование образовательной медиатеки позволяет представить обширный и самый разнообразный материал, выбрать последовательность знакомства с предлагаемой информацией и степень глубины этого знакомства, «извлечь» любой материал и использовать его в самостоятельных работах учеников, озвучить любой текст.

Информационные технологии можно использовать на всех типах уроков:

- изучение новых знаний и формирование новых умений;
- практического применения знаний, умений;
- обобщения и систематизации изученного;
- контроля и коррекции знаний, умений;
- комбинированные (смешанные).

Результаты опросов учащихся подтверждают, что уроки, проводимые с использованием ИКТ, позволяют повысить творческую и познавательную активность школьников.

Знания, приобретенные в результате собственного поиска, становятся средством обогащения творческого опыта ученика, основой для получения новых знаний. Развитие познавательной самостоятельности требует не только усвоение знаний и способов действия, но и воспитания глубокой внутренней потребности в познании, формирования на этой основе социально значимых мотивов учения, образования.

Использование исследовательского метода на уроках литературы с применением компьютерных технологий изменяет позицию школьников, которые перестают быть простыми исследователями, а становятся творческими участниками учебного процесса.

На таких уроках достигаются важнейшие образовательные цели:

- стимулирование мотивации и интереса в области предмета изучения;
- поддержание и усиление значения полученной ранее информации в другой форме;
- развитие навыков критического мышления и анализа; конкретных умений (обобщение информации, подготовка и подача материала с использованием ИКТ); готовности к специальной работе в будущем;
- изменение установок: социальных ценностей (конкуренция и сотрудничество); восприятия интересов других участников, социальных ролей;
- саморазвитие и развитие: осознание уровня собственной образованности, приобретение навыков, потребовавшихся в работе.

Только взаимодействие всех субъектов образовательного процесса, и педагогов, и школьников, может привести к обоюдному изменению в структуре личности, в поведении, деятельности, взаимоотношениях и, конечно, результату учебного процесса. Сотрудничество учителя и ученика приводит к развитию обеих сторон и к эволюции педагогической системы в целом.

В.Д. Янченко (Москва, Россия)

Использование мультимедийных лекций по истории методики преподавания русского языка в педагогическом вузе

Методика преподавания русского языка развивается эволюционно, постепенно накапливая полезные знания. Этот ценный опыт имеет свойство переходить из прошедшего времени в настоящее, из одного контекста в другой, обнаруживая новое значение и актуализируя скрытый смысл.

Источники для обновления методики преподавания русского языка правомерно искать в прошлом, в других исторических эпохах. Сегодня в процессе инновационного развития науки многогранный опыт, накопленный в прошлом, может быть использован для модернизации отечественного образования и представлен студентам-словесникам с помощью Интернет технологии – мультимедийной программы Microsoft PowerPoint.

Современная технология презентации учебного материала Microsoft PowerPoint, реализуя принцип наглядности, даёт более глубокое запо-

минание учебного материала через образное восприятие, способна повысить интерес студентов-филологов к методике преподавания русского языка и мотивировать к будущей педагогической деятельности.

Применение мультимедийной программы Microsoft PowerPoint способствует реализации идеи соизучения исторического и основного содержания учебного материала по методике преподавания русского языка, и это соединение не будет искусственным. Мы связываем рассказ об истории методики, о жизни и научном вкладе великих отечественных филологов, педагогов и методистов-русистов с возможностями технологии презентации учебного материала Microsoft PowerPoint. В процессе обучения студентов-словесников прослушивание лекций по истории методики преподавания русского языка чередуется с просмотром видеоряда и прочтением коротких комментариев, сопровождающих изображения. Презентация исторического содержания в системе, как специальное направление, прежде не было представлено в школьной и вузовской методике преподавания русского языка, и мы разработали оригинальный подход, способствующий формированию у студентов-филологов системы знаний по истории науки.

2. В мае 2008 года исполнилось 190 лет со дня рождения отечественного педагога и методиста Федора Ивановича Буслаева, поэтому на вводном занятии по методике преподавания русского языка правомерно познакомить студентов-словесников с жизнью и трудами этого крупнейшего филолога XIX в.

Возможна вариативность в презентации учебного материала:

- 1) биография о творчестве педагога и методиста-русиста;
- 2) монография о научном творчестве мыслителя, основанная на анализе созданных филологом научных трудов.

На вводном занятии в качестве ведущего нами был выбран первый подход (биография о творчестве), а впоследствии для углубления знаний применялся второй путь (монография о научном творчестве), и выбор пути был продиктован логикой изучения материала по принципу от простого – к более сложному.

Биография о творчестве ученого раскрывается в текстовом материале как

- 1) документальный монтаж, в основе которого – анализ документов;
- 2) летопись жизни, то есть беллетризованная биография.

Ценным, на наш взгляд, является возможность с помощью видеоряда упорядочить информацию и представить биографию Ф.И.Буслаева и окружающее его пространство в контексте эпохи как документальный монтаж.

Рассказ о Москве в жизни Ф.И.Буслаева – крупнейшего филолога, педагога и методиста XIX столетия, думается, способен приблизить образ ученого к сознанию студентов, будущих учителей-словесников XXI века.

В качестве примера приведем фрагмент видеоряда из мультимедийной лекции, рассказывающей об истоках методики преподавания русского языка и о ее основателе – Ф.И.Буслаеве.

Московские адреса Фёдора Ивановича Буслаева (1818-1897)

1



2



3

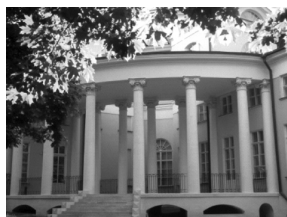


Федор Иванович Буслаев – виднейший отечественный филолог, педагог, основоположник методики преподавания русского языка, автор книги «О преподавании отечественного языка» (1844) [1].

В 1834-1838 гг. Ф.И.Буслаев – студент, а впоследствии – профессор Московского университета. На фотографии – здание МГУ на Моховой [2].

Дом в Новоконюшенном переулке (бывший Полуэктово переулок, д.9). Здесь Ф.И.Буслаев жил в 1868-1870 гг. [3].

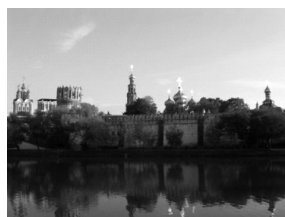
4



5



6



Люблинский дворец. Неподалёку находилась дача Фёдора Ивановича (летний дачный домик Ф.И.Буслаева не сохранился) [4].

В этом доме на Малой Никитской ул., в доме №13 жил ученик Ф.И. Буслаева, основатель Московской лингвистической школы Филипп Федорович Фортунатов [5].

Новодевичий монастырь. Здесь похоронен Ф.И. Буслаев [6].

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В УСЛОВИЯХ РУССКОЯЗЫЧНОЙ СРЕДЫ И В ЗОНЕ ЕЕ ОТСУТСТВИЯ

Али Анвар А. (Багдад, Ирак)

Роль и функции лингвистической контрастивности в выделении трудностей и ошибок учащихся в их речи на иностранном языке

К.Д. Ушинский писал: «Все в мире мы узнаем не иначе, как через сравнение» (Ушинский 1949, с.330). Мысль великого русского педагога об особой роли сравнения в познании окружающего мира нашла широкое отражение и в учебном процессе.

Известно, что понятие трудности тесно связано с термином «ошибка», поэтому решение той или иной проблемы невозможно без учета контрастивного (сопоставительного) подхода как одного из оптимальных способов решения проблемы ошибок, особенно при обучении иностранным языкам, в частности, русскому как иностранному.

Проблема трудностей и ошибок как результат взаимодействия родного и иностранного (изучаемого) языков получила большое внимание в российской и зарубежной педагогической литературе. Первой попыткой изучения аналогии и различия между двумя языками была работа Е.П. Поливанова в книге «Опыт частной методики преподавания русского языка узбекам» (1935). Исследователь изучил ряд принципиальных различий между русским и узбекским языками, объясняемых их принадлежностью к различным типологическим системам. Он изучал трудности и ошибки, появляющиеся при овладении иностранным языком, которые возникают в результате взаимодействия родного и изучаемого языка.

Параллельно с первыми попытками использовать язык учащегося (родной) при обучении иностранному языку углублялось и изучение интерференции, которая заинтересовала лингвистов с разных точек зрения: речетворчества (Л.В. Щерба); языковых контактов (Г. Шухардт 1950; Бодуэн де Куртене 1963; Верещагин 1969, и позже у полиглотов: И. Вальд 1961; А.Р. Лурия 1965; В.В. Иванов 1962) и др. И, в конце концов, у методистов (Нечаева 1990; Клочков 1999; Чжан Цзыли 2002). Все эти исследования строились на материале учёта трудностей и ошибок.

Интерференция, согласно определению Е. Верещагина, — это внутренний, ненаблюдаемый процесс у билингва, который выражается в его речи в зримых отклонениях от норм одного или обоих языков (Верещагин 1967, с. 127). По мнению В.Г. Костомарова и О.Д. Митрофановой, «интерференция там сильнее, опаснее, где учащийся больше (в плане) внешней похожести, одинаковости языковых форм и смыслов, где интерференция меньше нарушает процесс обучения, процесс понимания и где в принципе есть опасность (порчи) родного языка» (Костомаров, Митрофанова 1979, с. 70).

С развитием психолингвистических исследований в методике обучения иностранным языкам стали широко использовать понятие интерференции, предполагающее обязательное сочетание сопоставительного анализа с анализом процессов овладения иноязычной речью. Интерференция может быть межъязыковой и внутриязыковой. Межъязыковая интерференция возникает в результате ошибочного переноса знаний, умений и навыков родного языка в изучаемый. Внутриязыковая интерференция возникает в процессе обучения, «она проявляется в том, что ранее сформированные и более прочные навыки интерферируются с новыми, что приводит к ошибкам» (Глухов, Щукин 1993, с. 81).

Межъязыковая интерференция занимает важное место в работах Вайнрайха, R. Lado 1957, Щербы 1958, Розенцвейга 1963, Верещагина 1969 и других. В этих исследованиях ученые подразделили интерференцию в речи и интерференцию в языке. Они говорили о трудностях и ошибках индивидуального говорения, возникающих в речи учащегося под влиянием изучаемого (второго) языка, а также подразделили все явления этого рода на межъязыковую и внутриязыковую интерференцию.

Необходимо отметить, что ученые на основе сопоставления пытались предсказать возможные трудности в обучении иностранному языку и тем самым предупредить многочисленные ошибки, а также дать объяснение конкретным действиям учащихся в тех случаях, когда родной язык влияет на изучаемый (иностранннй) как в плане трансформации, так и в плане совпадения (перенос, позитивная).

В этой связи, в 1978 в США в помощь преподавателям иностранных языков была выпущена серия книг «Контрастивные структуры», а в Болгарии начал выходить журнал «Съпоставително езикознание», и также были созданы двуязычные программы по изучению английского языка в разных европейских странах с целью облегчения процесса обучения иностранному языку.

В самом деле, во многих вышеперечисленных работах есть указания на то, что учет интерференции в обучении иностранному языку не дает возможности предугадать и предупредить все появляющиеся у учащегося трудности и ошибки. Метод сопоставления родного и изучаемого считается оптимальным, хотя этот метод в ситуации, когда преподаватель старается предупредить или исправить все ошибки учащегося, не идеален.

В 1957 году в своей работе «Лингвистика и культура» Р.Ладо доказал, что «все трудности обучения иностранному языку можно приравнять к различиям между системами родного и изучаемого языков, а значит, все ошибки объясняются этими различиями» (Lado 1957, с. 50-68). Точка зрения этого исследователя, а именно конкретные рекомендации в области сравнения звуков, грамматических структур, лексических единиц, культур двух языков породили более «жесткую» концепцию, предлагавшую, что «каждый образец должен быть описан в сравнении с аналогичным образцом на родном языке» и менее «слабую концепцию, в соответствии с которой некоторые образцы речевых высказываний не имеют точных эквивалентов» (Нечаева 1990, с. 21).

Первая концепция существовала в методической науке около тридцати лет, и была окончательно раскритикована на двух проведенных в США конференциях: Джорджанской «За круглым столом» (1968) и Тихоокеанской (1971), которые были посвящены анализу основных принципов сопоставительного языкознания, а вторая концепция существует в русской и зарубежной методике до сегодняшнего дня.

Традиционно контрастивный анализ родного и изучаемого языков проводится по следующим этапам:

- Этап описания принципов;
- Этап отбора сопоставляемых единиц;
- Этап сопоставления этих единиц;
- Этап прогноза трудностей и ошибок.

Поскольку одной из целей сопоставительного анализа родного и иностранного (изучаемого) языков является облегчение процесса обучения иностранному языку, по нашему убеждению, этап решения проблемы этих трудностей и ошибок (этап преодоления трудностей и ошибок) должен входить в состав этапов данного анализа.

Практическая значимость сопоставительного анализа языков особенно важна, когда затрагиваются существенные стороны функционирования языковых систем. Для практического преподавания полезно не любое сопоставление. Явления двух языков могут сопоставляться: 1) в плане выражения, когда сравниваются способы и особенности передачи того или иного грамматического значения (например, множественного числа, категории падежа и т.д.). 2) в плане содержания, когда сравниваются грамматические категории в отношении объема их значений (например, в русском языке – три рода, в арабском – два). 3) в плане функционирования, когда анализируются в плане содержания, но по-разному используются в них (Костомаров, Митрофанова 1979).

Формируя задачи сопоставительного описания языков, обычно указывают на необходимость установления трех типов соответствий. В определении С. Сятковского, это: тождество, частичное различие и полное различие (Сятковский 1981, с. 5).

Сопоставляя факторы русского и французского языков, В.А. Гак выделяет три рода трудностей в аспекте их функционирования в речи: 1) отсутствие в изучаемом языке категорий, существующих в родном языке, в связи с чем возникает проблема передачи их значений; 2) наличие в изучаемом языке категорий, отсутствующих в родном языке, в связи с чем возникает вопрос об обучении правильного использования их в речи; 3) различие внутренних подразделений и функционирование категорий, имеющих в обоих языках (Гак 1975, с. 5).

Что касается количества трудностей и ошибок лингвистического характера, то трудности и ошибки такого типа зависят от следующих факторов:

- фактор метода преподавания;
- фактор структур родного и изучаемого языков;
- фактор способов презентации языкового материала;
- фактор личности и когнитивной деятельности учащегося.

Можно сказать, что эти факторы тесно связаны с проблемой смешанного и автономного функционирования двух языковых систем, или как говорил Л.В. Щерба, «двумя видами сосуществования языков в индивиде» (Щерба 1958, с.47). В первом случае оба языка образуют различные, «не имеющие между собой контакта системы ассоциаций», иными словами, оба из этих языков образуют автономные области в мышлении. В этом случае говорящий на одном из языков с трудом может назвать эквивалентные термины из другого языка.

Во втором случае, обучаясь иностранному языку переводным методом, учащийся приходит «... к такому состоянию, когда два каких-либо

языка образуют лишь одну систему ассоциаций, что составляет второй вид сосуществования языков. Любой элемент языка имеет тогда свой непосредственный эквивалент в другом языке, так что перевод не представляет никакого затруднения для говорящего...» (Нечаева 1990, с.24).

Н.В. Имедадзе классифицировал «установку на действие в определенном направлении» на дифференцированную и недифференцированную. В дифференцированной установке говорящий воспользуется одним из языков, которыми он владеет, а в недифференцированной начинает их смешивать (Имедадзе 1970, с. 18-21).

Исходя из этой классификации, Е.В. Нечаева выделила два типа двуязычия:

- автономное производство речи, т.е. четкое разделение говорящим систем языков, которыми он владеет, а также когда говорящий обладает дифференцированной установкой на каждый из них.
- совмещенное производство речи, когда различие между языками в сознании невелико, а установка на эти языки не дифференцирована (Нечаева 1990, с. 25).

Таким образом, в автономном производстве речи ошибки представляют собой результат творческих поисков учащимися правильных реализаций собственного речевого замысла при недостаточной изученности материала, т.е. ошибки не будут являться результатом влияния родного языка. В совмещенном производстве речи, в силу неразличения элементов двух языковых систем, их интерференции и активного влияния родного языка на изучаемый, возникают ошибки при овладении иностранным языком.

Вопрос отнесенности ошибки к тому или иному типу двуязычия, на наш взгляд, должен решаться на субъективном уровне учителя (преподавателя), так как только преподаватель может и должен видеть, как выглядеть иностранный язык в зеркале родного языка учащегося. В этой связи, И.Г. Милославский указывает, что «... сведения о том, как выглядеть русский язык в зеркале родного языка учащегося, разумеется, нельзя отождествлять с методикой преподавания языка в той или иной национальной аудитории. Однако эти сведения во многих отношениях дают основу для методически грамотного преподавания русского языка, которое в максимальной степени учитывает особенности адресата, понимания, что изучение иностранного языка накладывается на знания и умения, связанные с родным языком учащегося, более явные для филологов, менее явные – для иных категорий учащихся» (Милославский 1982, с. 226).

Полученные в ходе сопоставления результаты адресуются в первую очередь преподавателю как сумма знаний, необходимых ему для страте-

гически и тактически правильного отбора языкового материала и выбора методов презентации, семантизации и закрепления конкретного материала с опорой на объективные характеристики родного и изучаемого языков.

Некоторые ученые считают, что недостатки этого пути состоят в том, что сопоставительный анализ учитывает лишь лингвистические факторы. И.Д. Салистра приходит к выводу, что такой анализ, «поневоле игнорируя навыки, психологию учащихся и такие важные условия, как цель, организация обучения и многое другое» (Салистра 1966, с. 143). В.Н. Ярцева формулирует свое мнение по поводу сопоставительного анализа, а именно: «контрастивная лингвистика далека от методических задач преподавания языков» (Ярцева 1981, с. 24).

Для разработки методики преподавания иностранного языка, сравнение систем родного и иностранного языков не может быть единственным основным, но, тем не менее, лингвистический фактор является одной из важнейших обобщенных причин возникновения ошибок в речи иностранцев, изучающих русский язык. Кроме того, исследователи постоянно предупреждают о необходимости соблюдения границ его использования, за пределами которых сопоставление не только ни приносит пользы, но может принести и прямой вред процессу обучения. В этой связи А.А. Реформатский пишет: «Естественно поэтому, что исследователи стремятся определить пределы целесообразного использования метода сопоставления в процессе преподавания иностранного языка» (Реформатский 1962). В.Г. Костомаров и О.Д. Митрофанова концентрируют особое внимание на том, что «...постоянное сравнение родного и изучаемого языков мешает созданию автоматизированных навыков. Вместо цельного восприятия русского языка учащиеся усваивают некий код, который расшифровывается с помощью родного языка» (Костомаров, Митрофанова 1988, с.46-47).

В связи с этим, мы считаем, что контрастивный анализ языков представляет собой один из оптимальных подходов к выделению трудностей и ошибок, так как: а) сопоставительные исследования имеют практическую направленность на учебный процесс, не ограничиваются простым сравнением двух или больше языковых систем, а учитывают их взаимодействия в механизмах речевой деятельности и в стратегиях и тактиках овладения иностранным языком, иными словами, с учетом интерференции; б) сопоставление такого типа с учётом психологических факторов (например, мотивация учащегося) позволяет предусмотреть возможные трудности и ошибки учащихся, определить причины их возникновения и наметить способы устранения; в) Степень трудности того или иного явления устанавливается на основе сопоставления двух языков. Поэтому

сопоставительный анализ имеет большую практическую ценность, потому что именно научно-обоснованный анализ двух языков должен служить научно-лингвистической основой преподавания, к примеру, русского языка как иностранного.

Таким образом, в конечном счете, сопоставительный анализ родного и изучаемого языков на теоретическом уровне является основным фактором для создания педагогической грамматики, учебников по различным иностранным языкам, в частности, русскому языку как иностранному и одним из важнейших средств и орудий преподавателя иностранного языка в предупреждении множества трудностей и ошибок в объяснении причин их появления. Здесь необходимо отметить важность той роли, которую играют результаты сопоставительного анализа в теории при написании национально ориентированных учебников русского языка как иностранного.

Литература:

Бодуэн Де Куртене И.А. Фонетические законы // Избранные труды по общему языкознанию. – М.: Изд-во АН СССР, 1963, – Т.2.

Вальд И. Проблема афазий полиглотов // Вопросы клиники и патофизиологии афазий. – М., 1961.

Верещагин Е.М. Вопросы теории речи и методика преподавания иностранных языков. – М.: Изд-во МГУ, 1969.

Верещагин Е.М. Психолингвистическая проблематика теории языковых контактов // Вопросы языкознания. 1967. – № 6.

Гак В.Г. Межъязыковое сопоставление и преподавание иностранного языка. Иностранные языки в школе. 1979. – № 3.

Глухов Б.М., Шукин А.Н. Термины методики преподавания русского языка как иностранного. – М.: Рус. яз., 1993.

Иванов В.В. Лингвистика и исследование афазии // Структурно-типологические исследования. – М.: 1962.

Имедадзе Н.В. Некоторые типологические характеристики установок и овладения вторым языком // Планы и модели будущего в речи. – Тбилиси: 1970.

Клочков Ю.Б. Грамматические ошибки японских учащихся в речи на русском языке // пути предупреждения и устранения: Дис. ... канд. пед. н. – М.:, 1999.

Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методическая проблема двуязычия. Рус. яз. за рубежом, 1979, – № 6.

Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методическое руководство для преподавания русского языка иностранцам. 4-е изд-е. перераб. и доп. – М.: Рус. яз., 1988.

- Лурия А.Р. Наглядное мышление // Курс общей психологии. – М.: 1965.
- Милославский И.Г. К основаниям сопоставительного изучения грамматической системы русского языка. // Современное состояние и основные проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы. – М.: МАПРЯЛ. 1982.
- Нечаева Е.В. Причины возникновения и некоторые способы устранения ошибок иностранцев, овладевающих русским языком. Дис. ...канд. пед. н. – М., 1990.
- Поливанов Е.Д. Опыт частной методики преподавания русского языка узбекам. Часть 1. –Ташкент; Самарканд: Госидат Уз. ССр, 1935. – ч. 1.
- Реформатский А.А. О сопоставительном методе. – М.: РЯНШ, 1962.
- Розенцвейг В. Ю. О языковых контактах // Вопросы языкознания. 1963. –№1.
- Салистра И.Д. Очерки методов обучения иностранным языкам. – М.: Высшая школа, 1966.
- Сятковский С. Основные принципы сопоставительного анализа. Сб. статей./ Методика преподавания русского за рубежом под ред. А.Н. Щукина, Е.М.Верещагина. – М.: Рус. яз. , 1981. – С. 14.
- Чжан Цзыли. Методические основы использования ресурсов интернета при обучении русскому языку как иностранному в условиях китайского вуза. Дис. ...канд. пед. н. – М.: 2002. – 164 с.
- Ушинский К. Д. Сочинения, Т. 7. – Москва. – Л. АНН РСФСР. 1949.
- Шухардт Г. Избранные статьи по языкознанию. – М.: Иностр. литер., 1950.
- Щерба Л.В. О понятии смешения языков // Щерба Л.В. Избранные работы по языкознанию и фонетике. Т.1. – Л.: 1958.
- Ярцева В.Н. Контрастивная лингвистика. – М.: Наука, 1981.
- Lado R. Linguistics Across Cultures. 1957, Ann Arbor.

Курсовое обучение в системе овладения русским языком иностранных учащихся

Курсовое обучение занимает одно из ведущих мест в общей системе преподавания русского языка как иностранного и в настоящее время является одной из наиболее распространенных форм обучения иностранным языкам. Однако, при всей его популярности, дать исчерпывающее определение данному виду обучения непросто. П.Г. Чеботарев в своей статье признает, что «эта форма обучения иностранному языку является одним из самых сложных методических жанров как для описания, так и для работы» (Чеботарев 2003, с. 209). А.Н. Щукин в «Лингводидактическом энциклопедическом словаре» дает следующее определение: «Курсовое обучение – вид краткосрочного обучения. Слушателями курсов русского языка при данном виде обучения чаще всего являются туристы, приезжающие в Россию для знакомства со страной и одновременно для повышения практического уровня владения языком. С точки зрения языковой подготовки состав слушателей отличается большой неоднородностью» (Щукин 2006, с. 131).

Однако для более полного определения данной формы обучения необходимо выявить ее наиболее важные особенности. К этим особенностям относятся:

- краткосрочный характер обучения, позволяющий достичь определенного уровня знаний за небольшой промежуток времени в силу своей интенсивности и содержательности;
- системность обучения, поскольку курсовое обучение представляет собой систему, обладающую следующими качествами: 1) целостность – все части системы находятся в непрерывном взаимодействии; 2) открытость – компоненты системы обладают относительной самостоятельностью своих частей, что дает возможность рассматривать и разбирать их в изолированном виде; 3) сложность (комплексность) – поскольку курсы являются системой, то ее компоненты, как и компоненты любой системы, вступают во взаимоотношения друг с другом и со средой как целостные образования, находящиеся в определенной иерархической зависимости; 4) функциональность, т. е. реализация системы в процессе обучения под влиянием конкретной цели. Важно также подчеркнуть, что все компоненты системы существуют не изолированно, а в контексте либо других курсов, либо других типов обучения и представляют собой определенную часть другой системы обучения;

• интенсивный характер занятий, определяющий их результативность и позволяющий студентам с различным уровнем языка и интересами за относительно небольшой период времени овладеть определенными знаниями русского языка либо повысить уже имеющиеся знания и свою лингвокультурологическую компетенцию;

• целостность обучения, определяющаяся единством места, времени, участников и характера деятельности;

• широкое использование современных технологий, позволяющее расширить время пребывания в языковой среде при помощи ТСО;

• страноведческая направленность обучения: изучение языка тесно связано с изучением истории и культуры страны (в качестве текстового материала используются произведения современной художественной литературы и публицистики; на занятиях широко используются внеаудиторные формы работ);

• последовательное применение аспектно-комплексного подхода при введении и закреплении материала, что наилучшим образом способствует сознательному овладению фонетическими, грамматическими, лексическими явлениями языка и их комплексному применению в различных видах речевой деятельности;

• гибкость краткосрочного обучения, которая заключается в его подвижности и вариативности в зависимости от интересов слушателей и уровня владения языком, в способности максимально удовлетворять потребности слушателей: желание активизировать практические навыки и умения владения языком, расширить знания о стране изучаемого языка.

Дополнительными факторами, связанными с популярностью курсового обучения, служащими источником мотивации занятий являются: знакомство с культурой страны изучаемого языка; встречи с представителями иной культуры и единомышленниками; иноязычное речевое общение, отвлечение от основной деятельности, переключение на другие занятия, личностный компонент, например, наличие в семье выходцев из России, русских друзей, знакомых. Как правило, обучение происходит на неродном для учащихся языке в условиях межкультурного взаимодействия (Чеботарев 2003, Шукин 1984).

Как системное образование курсовое обучение обладает некоторыми особенностями, тесно взаимосвязанными и находящимися в иерархической зависимости, такими как: цели, задачи, содержание, принципы обучения, формы и методы обучения, средства, процесс обучения.

Доминирующая роль внутри системы принадлежит **целям обучения**, которые формируются под воздействием среды, определяются потребно-

стями общества и оказывают непосредственное влияние на все остальные компоненты, с помощью которых осуществляется реализация системы в качестве учебного процесса.

Так как на краткосрочных курсах преимущественное внимание уделяется формированию навыков и умений устной речи на тщательно отобранном лексико-грамматическом материале в рамках ограниченного круга сфер общения (чаще всего обиходно-бытовой и социально-культурной), **практическая цель** обучения выделяется в качестве основной. Однако задачи, входящие в состав этой цели отличаются в зависимости от интересов учащихся и их потребности в русском языке.

В рамках краткосрочного обучения могут быть выделены определенные приемы, позволяющие определить цели обучения и составить суждение о них:

1. Предварительное определение целей на основе имеющейся документации: знакомство со всеми видами документов, в которых так или иначе могут оказаться сведения об аудитории (степень обученности, возраст, пол, профессия), отнесение данного контингента к уже известной категории учащихся.

2. Выяснение целей обучения непосредственно у обучающихся:

- 1) анкетирование (вопросы о целях обучения включаются в анкету общего типа, которая используется для регистрации учащихся и задаются в разных формулировках);

- 2) контрольные задания (тесты), предназначенные для выявления уровня владения языком;

- 3) опрос с целью определения интересов учащихся (Чеботарев 1983).

Основная трудность при выявлении субъективных целей обучения заключается в том, что учащиеся далеко не всегда отдают себе полный отчет в том, для чего они изучают русский язык. Поэтому желательно использовать разные приемы при определении готовности учащихся к работе на курсах, а сами вопросы составлять в нескольких вариантах (часто вопрос, заданный в несколько иной формулировке, позволяет получить ответ, содержащий более конкретную информацию).

Цели определяют **содержание обучения** на курсах, которое можно интерпретировать в виде понятия «предметная компетенция», т.е. совокупности знаний, навыков и умений, формируемых в процессе обучения той или иной дисциплине. Предметная компетенция характеризует определенный уровень владения языком и включает три взаимосвязанных компонента: лингвистическую, коммуникативную и социокультурную компетенции.

Лингвистическая компетенция дает представление о лингвистическом опыте, формируемом в процессе обучения РКИ.

Коммуникативная компетенция дает представление об уровне сформированности умений и навыков в различных сферах общения.

Социокультурная компетенция характеризуется уровнем фоновых знаний о стране изучаемого языка (Щукин 1984).

Таким образом, один и тот же языковой материал становится предметом рассмотрения как в теоретическом, так и в практическом курсах с учетом особенностей каждой дисциплины. Материал группируется особым образом, способствующим наиболее эффективному развитию навыков и умений во всех видах речевой деятельности.

Одним из самых важных факторов, обеспечивающих успешность обучения на краткосрочных курсах, являются **средства обучения**, что объясняется как непродолжительностью занятий, так и их интенсивностью. К таким средствам относятся различные учебные материалы, помогающие оптимальной организации учебного процесса: например, административно-методические документы, связанные с организацией учебного процесса (программы, почасовые планы, списки обязательных учебных планов и т.п.), учебные пособия и учебники, предназначенные для конкретного учебного процесса, различная дополнительная и справочная литература (словари, энциклопедии, хрестоматии и т.п.), аудиовизуальные и технические средства обучения. Качество обучения на курсах во многом зависит от имеющихся учебных пособий, ориентированных, как правило, на конкретный контингент слушателей и обеспечивающих достижение цели обучения в устанавливаемые программой сроки.

В настоящее время обеспеченность курсов учебными материалами значительно улучшилась. В распоряжении преподавателя и учащегося имеются следующие учебные пособия:

- Аксенова М.П. Русский язык по-новому (в 3-х частях), 2004;
- Антонова В.Е. дорога в Россию (в 3-х частях), 2003;
- Глазунова О.И. давайте говорить По-русски, 2005;
- Караванова Н.Б. Говорите правильно! 2003;
- Костюк Н.А. Читаем без проблем, 2002;
- Максимова А.Л. Месяц в России, 2004;
- Миллер Л.В. и др. Жили-Были... (в 2-х частях), 2003;
- Хачатурова С.С. Русский экспресс (в 2-х частях), 2000;
- Чернышов С.И. Поехали! (в 2-х частях), 2007.

Существенное значение для работы преподавателей на курсах имеет то, насколько однородны по составу группы, по какому принципу распределяются учащиеся по группам.

В литературе при классификации курсовое обучение русскому языку иностранцев рассматривалось как разветвленная система различных

видов российских и зарубежных курсов, отличающихся по ряду существенных признаков. Структуру такой системы можно представить в виде модели, основными компонентами которой являются цели, содержание, методы, средства и условия обучения.

Основаниями для определения и разграничения классов курсового обучения послужили:

- конечные целевые установки, выраженные через указание на актуальные для конкретного типа учащихся виды речевой деятельности;
- временные (продолжительность обучения и концентрация учебных часов в день / в неделю) и организационные (место нахождения курсов, характеристика языковой среды как обучающего фактора, отношение занятий русским языком к основной деятельности учащихся) условия обучения;
- тип учащихся (с учетом мотивов изучения русского языка, интересов и коммуникативных потребностей, связи профессиональной деятельности учащихся с изучаемым предметом – русским языком, начальным уровнем языковой подготовки).

Выделяют следующие типы учащихся:

1. Любители русского языка. Это лица, которые изучают русский язык для удовлетворения эстетических и познавательных потребностей, интереса к русской культуре, средствам массовой информации нашей страны, а также в связи с желанием читать русскую классику в оригинале или вести личную переписку с российскими гражданами. В основном здесь присутствуют варианты комплексных целей обучения;

2. Учащиеся школ, высших и средних учебных заведений – для данной категории учащихся на первый план выдвигаются образовательные и воспитательные цели обучения, совершенствование навыков и умений устной речи;

3. Туристы – категория людей, изучающих язык для использования во время поездки в Россию. Цель обучения на этих курсах – облегчение процесса адаптации в русской языковой среде, развитие умений устной речи в повседневной сфере общения (социально-бытовой и социально-культурной).

Одной из важнейших характеристик контингента обучающихся на курсах русского языка является уровень владения языком. В практике обучения на курсах РКИ используется деление уровней владения языком на нулевой, слабый (элементарный), средний (продвинутый) и сильный (высший). В соответствии с таким делением различаются:

- курсы для начинающих изучать русский язык, для которых более характерны комплексные целевые установки;
- курсы для совершенствующих речевые навыки и умения, для которых более типичны избирательные цели обучения: совершенствование навыков и умений в одном-двух видах РД.

Чтобы определить, в каких условиях реализуется та или иная целевая установка, а значит, и обучение иноязычному речевому общению, необходимо оба фактора привести в соответствие друг с другом, что, в свою очередь, требует уточнения понятия «условия обучения» и выделения его иерархической структуры.

Рассмотрим условия обучения через характеристику временных (общий срок курса и интенсивность занятий), пространственных (аудиторные и внеаудиторные занятия), административных (соотношение количества преподавателей и учащихся, комплектация групп) параметров, а также через особенности учащегося (связанные и не связанные непосредственно с предметом обучения) и преподавателя.

Обучающими условиями являются распорядок и форма жизнедеятельности, направленные на получение знаний. По результатам письменного собеседования и входного теста будущий студент попадает в группу, примерно адекватную его уровню владения языком. Кроме того, группы формируются и с учетом других индивидуальных особенностей: каналы восприятия, психотипы личностей и др. Это обеспечивает комфортные условия, в которых будет проходить когнитивная деятельность студента.

Процесс обучения на курсах структурирован таким образом, что диктует обучающие условия жизнедеятельности студентов. Приведем пример осуществления познавательной деятельности студентов в Государственном институте русского языка им. А.С. Пушкина. Здесь учащиеся занимаются в учебных группах в количестве шести-двенадцати человек; перед ними обычно стоят одинаковые учебные задачи. Обучение происходит на основе специально разработанного для слушателей летних курсов комплекса программ (на основе языкового уровня, а также целей и потребностей самих учащихся). Студенты живут и учатся в одном комплексе зданий, где все предусмотрено в плане удовлетворения их жизненных потребностей. Аудиторное и внеаудиторное общение происходит только на русском языке. Четыре раза в неделю по шесть академических часов студенты занимаются русским языком в аудитории. В программу могут входить занятия по теории и практике языка, культурологии, русской литературе, страноведению, а также корректировочный курс фонетики и интонации, обучение чтению и письму, развитие речи, лексика и др.

За время обучения с ними работают несколько преподавателей, их жизнедеятельность обеспечивают сотрудники различных подразделений института. В общежитии, в свободное от занятий время студенты общаются с русскими и иностранными студентами. То есть, выполнить когнитивную задачу помогает, с одной стороны, преподаватель, корректирую-

щий деятельность студентов, а с другой стороны, сами носители языка. Таким образом, одна из важнейших задач преподавателей в первые дни пребывания студентов в России – вооружить их страноведческими знаниями, научить пользоваться речевым этикетом адекватно ситуациям для скорейшей адаптации к новой окружающей языковой среде и овладению нормами речевого поведения.

Литература:

Чеботарев П.Г. Курсовой профиль // Практическая методика обучения русскому языку как иностранному / Под ред. А.Н. Щукина. – М., Русский язык, 2003.

Чеботарев П.Г. Улучшение качества организации краткосрочного курса как средство повышения его эффективности // Краткосрочное обучение русскому языку иностранцев: Формы и методы: Сб. статей / Под ред. О.П. Рассудовой. –

М., Русский язык, 1983.

Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь. – М., АСТ-Астрель-Хранитель, 2006.

Щукин А.Н. Методика краткосрочного обучения русскому языку как иностранному. – М., Русский язык, 1984.

Э. Думитру (Румыния)

Роль учебного терминологического словаря и критерии отбора терминологических единиц в целях обучения языку специальности

Задачей настоящей статьи является описание критериев и методики отбора терминологических единиц в целях обучения языку специальности. Занятия по РКИ в нефилологическом вузе ориентируют студента на овладение языком как средством общения в рамках избранной им специальности (Щукин 2003, с. 88). Коммуникативные потребности иностранных студентов-нефилологов определяют задачу формирования и совершенствования у них речевых навыков и умений в рамках учебно-профессиональной сферы. Развитие и совершенствование профессиональной

подготовки будущих специалистов находится в прямой зависимости от степени овладения ими языком изучаемой специальности. Инструментом установления количества необходимых и минимально достаточных языковых единиц является отбор. Из этого следует, что основная задача отбора заключается в том, чтобы выбрать те термины и термины-словосочетания, усвоение которых необходимо в первую очередь для достижения поставленных целей.

В методической литературе отмечается, что для повышения эффективности обучения необходимо, прежде всего, решить вопрос «Чему учить?», т.е. определить содержание учебного процесса. По мнению Л.П. Клобуковой, комплексное содержание аспекта «язык специальности» складывается из: 1) формирование и развития речевых навыков и умений в четырех основных видах речевой деятельности, требующихся для общения в учебно-научной сфере деятельности студентов; 2) овладения необходимыми языковыми средствами, специфическими для данной языковой подсистемы; 3) усвоения определенного минимума основной информации содержательного характера, актуальной для конкретной специальности (Клобукова 1987, с. 16).

Умелый и научно обоснованный отбор терминологических единиц способствует интенсификации учебного процесса и рациональной организации материала в учебных целях. Необходимость усиления практической направленности при обучении языку специальности студентов-нефилологов, развития речевых навыков и умений с использованием терминологической лексики требует ориентированного отбора с учетом потребностей учащихся, проходящих обучение в условиях неязыковой среды.

Методическая ценность терминологического учебного словаря для иностранных учащихся обуславливается тем, в какой мере он помогает в становлении языковой и речевой компетенции учащихся, т.е. в формировании у них навыков и умений в рамках предусмотренных программной видов речевой деятельности. Существующие терминологические словари ориентированы главным образом на то, чтобы помочь студентам в осуществлении пассивных видов речевой деятельности (переводные двух-, трехязычные словари и т.п.). Они знакомят студентов с графическим изображением слова-термина или термина-словосочетания, определяют то понятие, которое называется этим термином, но не показывают «работы» термина в системе языка. Словари подомного типа могут служить лишь в качестве справочного пособия, так как не отражают системного подхода к изучению лексики и не удовлетворяют коммуникативным потребностям иностранных учащихся, оставляя вне поля деятельности

формирования речевых умений. В постижении языка науки как средства продуктивной коммуникации способны помочь, прежде всего, словари активного типа. Активным (генеративным, по терминологии Л.В. Копецкого) словарем мы, вслед за В.В. Морковкиным, считаем такое лексикографическое произведение, которое содержит «указания на характер употребления заголовочных слов и механизм, позволяющий переходить от речевого задания, сформулированного на родном языке учащегося, к реализации этого задания средствами русского языка» (Морковкин 1983, с. 154).

В процессе создания учебного терминологического словаря активного типа для нефилологов составители решают ряд проблем: определение структуры создаваемого учебного терминологического словаря, отбор словника, выработка структуры словарной статьи, позволяющей адекватно раскрыть лексическое значение терминологических единиц (терминов и терминов-словосочетаний), входящих в словник.

Отбор словника связан с решением следующих методических вопросов: какова единица отбора, сколько единиц отобрать и какими принципами при этом следует руководствоваться. Исходя из специфики отбираемого словника, представляется целесообразным принять за единицу отбора слово-понятие, что обуславливается тем, что отбираемые единицы являются терминами и, как правило, они соотносятся со специальным понятием (подробнее об определении термина смотрите работу В.М. Лейчика, 2006).

Определив единицу отбора, переходим к центральному вопросу составления словника – установлению критериев отбора. Под критерием отбора принято понимать измерительный признак и показатель, на основе которого происходит оценку отбираемых единиц. Система критериев отбора зависит от целей, задач и условий преподавания. По характеру признаков и показателей в научной литературе выделяются три группы критериев отбора: а) критерии, действующие на основе статических признаков и показателей; б) критерии, базирующиеся на тематической принадлежности терминов; в) критерии, опирающиеся на терминологические особенности отбираемого материала. Группа А объединяет критерии, которые дают возможность определить количественные характеристики лексики. Сюда следует отнести критерии частотности (суммарное количество употреблений в различных источниках) и распространенности (т.е. количество источников, в которых данный термин встречается хотя бы один раз). Группа Б включает критерии, основывающиеся на принадлежности терминов к конкретной теме. Группа В включает критерии, направленные на учет лексических свойств, которые способствуют повышению информативной ценности отбираемого материала, а также на

особенности оперирования термином в речи. К данной группе следует отнести: критерии сочетаемости терминов, словообразовательной ценности, многозначности.

При отборе терминологических единиц в первую очередь следует исходить из практических потребностей учащихся. Следовательно, встает необходимость руководствоваться при отборе принципом учебно-методической целесообразности.

Мы считаем, что статический критерий отбора односторонен и поэтому мы не считаем его основным. При отборе нужно исходить из принципа «необходимости термина» с точки зрения потребностей учащихся, а не его голый частотности. Ориентированная направленность отбираемого словника предполагает его педагогическую целесообразность.

Критерии, основывающиеся на лексических особенностях отбираемого материала, также используется ограниченно, что вызвано специфическими свойствами терминологической лексики. Обязательно следует учитывать критерии сочетаемости, поэтому необходимо обеспечить иллюстративность всех терминологических и нетерминологических сочетаний описываемого термина, что определяется активным характером словаря. Важность учета данного критерия объясняется еще тем, что иностранный учащийся не владеет сочетаемостью терминологических единиц, недостатки его владения языком не компенсируется «языковым чутьем», которое могло бы заменить (как это происходит у носителя языка) требуемую информацию. Сознательное увеличение числа словарных входов даст возможность учащемуся получать максимально полную информацию об изучаемой языковой единице и повысит методическую ценность учебного словаря. Критерий словообразовательной ценности приобретает, на наш взгляд, особую значимость. Учет данного критерия обязателен в связи с необходимостью продолжать развития навыков языковой догадки. Кроме того, его включение повысит информативную ценность слова, в данном случае – термина. Критерий многозначности ослабляется из-за общей однозначной сущности термина.

Подводя итоги вышесказанному, мы пришли к выводу о том, что учебный терминологический словарь должен включать следующие сведения о терминологической единице: 1) сведения о наиболее информативных и методически ценных терминах терминосистемы; 2) сведения о лексико-семантических особенностях термина; 3) синтагматические связи термина (сочетательная характеристика); 4) информация об индивидуальном месте слова в парадигматической классификации терминологии определенной терминосистемы. Объединение в одном комплексном лексикогра-

фическом пособии частотного, толково-сочетаемостного, тематического словарей позволит, на наш взгляд, наиболее полно раскрыть сущность термина, укрепить учебный характер словаря. Комплексное использование на занятиях по русскому языку подобных словарей позволит учащимся усваивать не отдельные изолированные факты языка, а языковые средства в их взаимодействии, что, в свою очередь, создаст необходимые условия для обучения будущих специалистов продуцированию речи, активного овладения языком специальности.

Литература:

Клобукова Л.П. Обучение языку специальности. – М.: Изд-во Московского Университета, 1987.

Лейчик В.М. Терминоведение: предмет, методы, структура. Изд. 2-е, испр. и доп. – М.: КомКнига, 2006.

Морковкин В.В. Термины и возможный способ их описания в словаре активного типа // Проблемы разработки и упорядочения терминологии в АН Союзных Республик. – М.: Наука, 1983.

Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: Учебное пособие для вузов. – М.: Высш. шк., 2003.

Дао Нгуен Тзуй (Москва, Россия)

О системе упражнений по обучению говорению студентов-филологов в университетах Вьетнама (на базе пособия «Перспектива»)

Коммуникативная компетенция является конечной целью изучения иностранного языка изучающими. Коммуникативная компетенция понимается как способность участвовать в общении, способность понимать слова других, способность выражать свои мысли.

Развитие навыка говорения весьма важно для студентов-филологов продвинутого этапа. На этом этапе студенты-филологи должны не только уметь выражать законченную мысль, но и уметь логически развертывать мысль, пояснять ее, логически рассуждать, сопоставлять, обобщать.

Практика обучения русскому языку показывает, что студенты сталкиваются с трудностями в процессе обучения речевой практике, в общем,

и развития навыка говорения, в частности, причинами чему оказываются ограниченность языковой среды, отсутствие шансов на общение с носителями русского языка, дефицит в учебной литературе, отсутствие эффективных методов обучения.

Обучению говорению будущих филологов в университетах Вьетнама уделяется большое внимание. Особенно актуально эта задача стоит в настоящее время, когда методические подходы вьетнамских русистов в гораздо большей степени, чем раньше, приобретают коммуникативный характер. Пособие «Перспектива» (авторы: И. Костина, Т. Александровна, Е. Васянина, М. Костина) является базовым во всех вьетнамских университетах при обучении говорению студентов третьего курса.

Нами были выделены и проанализированы 3 типа упражнений для развития навыков и умений говорения у вьетнамских учащихся по данному пособию: Респонсивные упражнения; Ситуативные упражнения; Инициативные упражнения.

1. Респонсивные упражнения

+ Вопросы - ответные

Этот вид упражнений по праву считается одним из самых популярных в методике обучения устной речи. Вопрос-ответ – довольно частотное диалогическое единство в реальных актах общения. Вопросы, даже праздные, всегда коммуникативные, они нацелены на собеседника, требуют от него отклика. Таким образом, вопрос – это одновременно и побуждение к речевой реакции.

Вопросо-ответные упражнения следует различать по источнику для ответов, типу вопросов, адресу и технике применения.

По источнику для ответов можно выделить:

* Вопросы по предъявленному дидактическому материалу (текст, рисунок)

Например:

Для выполнения задания типа «Ответьте на вопросы» после текстов можно задать такие вопросы:

- Какая женщина сидит на скамейке?
- Как она чувствует себя ?
- Что изображено на рисунке ?
(выпуск 1, стр. 20, задание 40, рисунок а)
- Какой стиль носит этот рисунок ?
- Что символизируют эти ручонки?
- Что символизируют натянутая веревка?
(выпуск 1, стр. 20, задание 40, рисунок б)

* Вопросы, при ответе на которые студенты должны опираться на свои знания, жизненный опыт, рассуждения.

Например:

Можно задать открытые вопросы, связанные с прочитанными текстами:

- Какие косметические средства вы знаете?
- Зачем используется косметика?
- Где сейчас косметика достигает широкого употребления?
- (после задания 33, стр. 37, выпуск 3)
- Что в москвичах удивляет автора?
- С чем можно сравнить реакцию москвичей на погоду?
- Чем объясняется их постоянный интерес к погоде?
- Есть ли какая-то в этом тайна?
- Интересует ли Вас информация о погоде?
- Чем Вы можете объяснить свой интерес к погоде?
- Связано ли настроение человека с погодой?

(после задания 18, стр. 95, выпуск 3)

По своему типу вопросы могут делиться на: общие, специальные и другие.

Например:

- Сколько человек в вашей семье?
- Вы младший или старший в семье?
- Как по-вашему, должен ли ребенок быть самостоятельным?
- Какому ребенку легче расти: старшему или младшему?

(после задания 22, стр. 13, 14, выпуск 1)

Для темы “Одежда” мы можем задать себе такие вопросы:

- Какие типы одежды вы любите больше всего?
- Что вы часто надеваете в выходные дни?
- Во время работы какую одежду вы выбираете?
- Что вы надеваете, когда идете на стадион?
- Что вы надеваете, когда вы посещаете театр?
- Как вы одеваетесь в дождливую погоду?

+ *Реплики*

Реплики в естественном диалоге далеко не всегда соотносятся между собой как «вопрос – ответ». Другими, наиболее частотными диалогическими единствами являются: « утверждение – вопрос»; « утверждение – утверждение»; « утверждение – отрицание». Можно применять упражнения с репликами в виде таких заданий: «Выразите удивление с помощью вопроса»; «Согласитесь с утверждением и по возможности сообщите что-либо дополнительно»; «Возразите». «Выскажите мысль про-

типоволоженного характера»; «Уточните нижеследующие утверждения». «Согласитесь с утверждениями и дайте свою мотивировку».

Например:

* Согласны ли вы с чем, что:

- В семье возможны разные формы отношений: демократия, анархия абсолютизм, деспотия.

- Нет ничего печальнее, чем борьба за власть внутри семьи.

- Любовь – она не для эгоцентриков.

- Брак принадлежит к саморазрушающимся системам.

- Семью можно сохранить.

(после части «Когда семья гибнет», стр. 33, выпуск 1)

* Выразите свое мнение по следующим вопросам:

- Что есть и чего нет у ребёнка в современной семье?

- Хорошо ли, когда мама и папа приходят только в гости? С чем это может быть связано?

- Хорошо ли, когда в семье мало детей? Сколько детей должно быть в семье?

- Какой вы видите свою будущую семью?

(после части «Детские проблемы», стр. 36, выпуск 1)

* Согласны ли вы, что:

- Для русских машина и сегодня – предмет роскоши.

- Ни в одном городе мира нет таких злых водителей, как в Москве.

- Последнее время на улицах Москвы встречаются вежливые водители.

(после части «Автомобиль водитель пешеход», стр. 28, выпуск 2)

+ Условная беседа

Это упражнение стимулирует неподготовленную инициативную речь студентов с помощью начального высказывания, начинающего некоторые темы, и программирования речевой реакции.

Например:

* Высказывание: «Вчера я видел красивую фотографию Красной площади» может вызвать реакции:

- Где ты видел ее?

- Где находится Красная площадь?

- Почему эта площадь называется Красная?

- Какие сооружения находятся на Красной площади?

- Как они называются?

А высказывание: «Я уже читал текст о храме Христа Спасителя» может вызвать реакции:

- Что вы знаете об истории строительства храма?

(Где и когда построили этот храм? Как построили этот храм?)

- Когда этот храм был уничтожен?

(Тема: “ Кто в Москве не бывал красоты не видал”, выпуск 2)

Условная беседа при наличии условий (речевая раскованность студентов, нерегламентированность времени, вовлечение в разговор новых участников диалога, неожиданные повороты темы) может перейти в естественную беседу.

2. Ситуативные упражнения

Ситуативные упражнения стимулируют учащихся на совершение действия, заданного содержанием ситуации, вызывают ту или иную речевую реакцию. Они используются в основном для развития диалогической речи. Микроситуация является самой популярной формой ситуативных упражнений, суть которой в реакции студентов на сжатое описание какого-либо случая или происшествия, характеризующегося определенным динамизмом. Микроситуации допускают некоторую регламентацию речевой реакции.

* Учебно-речевая ситуация:

Этот вид упражнения включает: а) описание ситуации, б) речевой стимул, в) задание, г) ключевые слова.

Например:

“Вам позвонил друг. Он сказал, что он прибывает поездом завтра, в 11 часов утра. Но в это время у вас занятия в институте. Вы просите свою сестру (брата) встретить друга, описывая его внешность” *(можно использовать эту ситуацию после задания 13, стр. 29, выпуск 3);* или “Вы встретились с известным актером, которого ваши друзья никогда не видели. Опишите, как он выглядит, какой он по характеру, какие черты характера у него вы любите больше всего и почему” *(можно использовать эту ситуацию после задания 22, стр. 47, выпуск 3).*

Для выполнения заданий этого типа студентам надо овладеть соответствующими ключевыми словами, чтобы составить диалог по данным ситуациям.

* Проблемная ситуация.

Сущность ее состоит в следующем: сообщении обучающимся некоторой экстралингвистической задачи, сопровождающейся выдачей прогнозируемого речевого продукта, который поддается частичному программированию.

Помимо темы, задачи и экспозиции структура проблемной ситуации включает также вопросы по актуализации ее содержания и инструкции к речевым действиям. Экспозиция представляет собой вербальное опи-

сание определенного стечения реальных (воображаемых) обстоятельств, имплицитно содержащих некоторые противоречия или проблемы.

Например:

“Наступили летние каникулы. Какой план у вас на каникулы? Ваши друзья решили посетить какой-то город, но вы считаете, что летом в городах бывает жарко и душно. Выскажите свое мнение друзьям.”

Инструкция предполагает регулирование речевой реакции как в полужестком, так и свободном программировании с помощью серии вопросов и заданий.

Например:

- 1) Какой план у ваших друзей на летние каникулы?
- 2) Какое место они решили посетить?
- 3) Как, по-вашему, где надо проводить лето?
На чем надо ехать: на машине, поезде, мотоцикле или самолете? Почему?
- 4) Где лучшая погода летом?
- 5) Что следует делать, чтобы планируемые экскурсии, турпоездки были успешными?

(Эта ситуация может использоваться для темы 5: «Тише едешь - дальше будешь». Ведь она касается и транспорта, и путешествия.)

3. Инициативные упражнения

Инициативная речь формируется с помощью целого ряда средств, включая как модификацию различных ответных упражнений, так и специальные упражнения (пресс-конференция, интервью). Можно организовать пресс-конференцию, интервью в группах, в которых одни будут брать интервью, а другие – давать интервью. Для интервью может быть предложена тематика, связанная с собственной жизнью, собственными увлечениями и т.д.

Например:

По теме “Расскажи мне о себе” (*выпуск 1*) можно организовать интервью, в которых студенты должны дать информации о себе: имя, год, число и место рождения, национальность, социальное происхождение, информация о родителях.

Можно подготовить интервью по следующим темам:

** Тема: “Чтобы не потерять друг друга”*

- Что вы думаете о дружбе?
- Как, по-вашему, нужны ли человеку друзья? Почему?
- Много ли у Вас друзей?
- С кем Вы хотите подружиться?
- Какие качества друзей Вы высоко оцениваете?

- Знаете ли Вы какие-нибудь пословицы о ценности дружбы?

** Тема: “Совет Вам да любовь”*

- У Вас есть любимая?

- С чего началась Ваша любовь?

- Как вы познакомились?

- В каком возрасте, по-вашему, лучше всего вступать в брак?

- Надо ли молодоженам жить отдельно после свадьбы?

- Что может волновать Вас до свадьбы?

- Какими качествами должен обладать Ваш спутник жизни?

** Тема: “Встречают по одежке”*

- Что вы думаете о моде?

- Важна ли модная одежда в жизни современного человека?

- Какой стиль одежды Вам нравится больше всего? Почему?

- Вы обычно самостоятельно покупаете одежду?

- Какой цвет Вам нравится?

- Какую одежду Вы носите во время работы?

Работая над данной статьей, мы видели её цель в том, чтобы познакомить читателей с некоторыми видами упражнений для развития навыков говорения по пособию “Перспектива”. Надеемся, что эта статья внесёт скромный вклад в повышение качества обучения говорению, в частности, и речевой практике, в целом.

Литература:

Битехтина Г.А., Леонтев А.А. Обучение языку специальности. – М.: Изд. “Московского университета”, 1987.

Костомаров В.Г., Митрофанова О. Д., Методика преподавания русского языка как иностранного. – М., 1990.

Методика преподавания русского языка как иностранного / Под ред. А.Н. Щукина. – М., 1990

Рахманов И.В. Обучение устной речи на иностранном языке. – М., 1980

Скалкин В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи. – М., 1990

Современные технологии в обучении русскому языку как иностранному (1, 2 уровень)

Повсеместная компьютеризация всех сфер жизнедеятельности, огромный ежегодный прирост числа пользователей Интернет, неуклонное продвижение к разветвленной системе дистанционного обучения, увеличение количества электронных учебников не могло не повлиять на обучение русскому языку как иностранному.

Современный этап развития методики обучения русскому языку как иностранному характеризуется внедрением в обучение различных обучающих и контролирующих мультимедийных компьютерных программ, дистанционных курсов русского языка для интенсификации учебного процесса.

Использование компьютерных технологий успешно реализует на занятиях по русскому языку дидактический принцип наглядности, индивидуализирует обучение, повышает мотивационную сторону занятий.

Обучение русскому языку как иностранному в предвузовской подготовке нацелено на удовлетворение коммуникативных потребностей иностранных учащихся, впервые прибывающих в нашу страну для получения высшего образования, в учебно-профессиональной, социальной и культурологической сферах общения. В предвузовской подготовке (10 месяцев) выделены следующие сертификационные уровни владения русским языком как иностранным: элементарный, базовый (I семестр учебного года), первый (II семестр учебного года, завершающий). Базовый уровень (около 300 академических часов) – это уровень владения русским языком, необходимый для общения и понимания речи в стандартных жизненных ситуациях. Это период адаптации иностранного студента к новым условиям жизни и учебы в России, поэтому русский язык для него становится тем инструментом, который помогает включиться в общение в новом социуме. Базовый уровень закладывает основы владения русским языком, готовит ко второму семестру. Второй семестр готовит студентов к обучению на 1-ом курсе вуза совместно с российскими студентами.

Как показывает практика обучения, включение в учебный процесс комплекса компьютерных технологий на этапе предвузовской подготовки повышает эффективность учебного процесса путем интенсификации всей дидактической деятельности.

На занятиях по русскому языку с иностранными учащимися предвузовской подготовки учебные компьютерные программы предназначают-

ся, в основном, для сопровождения учебного процесса и выполняют задачи компьютерно-поддерживаемого обучения.

Уроки в компьютерном классе включаются в расписание учебных занятий, они активизируют учебный материал, тренируют отдельные аспекты языка, освобождают преподавателя от выполнения трудоемкой механической работы и экономят время для творческой деятельности, увеличивают объем усвоения информации. Компьютерные программы, составленные, в основном, для самостоятельной работы учащихся во внеучебное время, корректируют продвижение студентов в выполнении заданий, осуществляют обратную связь, дают дополнительную информацию, оценивают деятельность студентов, имитируют виртуального преподавателя. Эти программы формируют навыки самостоятельной работы при овладении языком, развивают самостоятельность мыслительной деятельности, активизируют работу учащегося.

Применение компьютерных программ решает также эргономические требования – интерес и увлечение работой с компьютером, возможность работы в индивидуальном режиме без помех, четкость предъявления материала, озвученность программы и насыщение цветовой гаммой, занимательность игровых программ, удобная форма работы, самоконтроль – все это способствует интенсификации процесса изучения иностранного языка.

Сложные задачи обучения, дефицит учебного времени делают интенсификацию учебного процесса не только желательной, но и необходимой.

В методике обучения русскому языку как иностранному в предвузовской подготовке одним из принципов обучения является интенсификация и оптимизация всей системы обучения русскому языку как иностранному.

Еще в 80-х годах XX века на кафедре русского языка нами была разработана концепция интенсификации обучения русскому языку как иностранному на основе комплексного использования технических средств обучения и современных интенсивных методов; в 90-х годах XX века в связи с внедрением компьютерной техники разработана концепция компьютерно-поддерживаемого обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. Обе концепции успешно применяются в организации процесса обучения русскому языку.

На кафедре русского языка ИМОП в 90-х годах был создан пакет обучающих программ «Русские падежи», контролирующие программы, рубежные компьютерные тесты, а также используются различные мультимедийные программы.

Поскольку иностранный студент должен обладать профессиональной компетентностью на неродном русском языке, он за время предвузовской

подготовки должен пройти в ускоренном режиме на русском языке все этапы формирования коммуникативной и профессиональной компетентности.

Одним из эффективных путей решения этой проблемы является увеличение роли внеаудиторной самостоятельной работы иностранных учащихся с использованием компьютерных технологий. Традиционные виды самостоятельной работы являются недостаточно эффективными: это отсроченный эффект обратной связи, недостаточное обеспечение специальными учебными материалами, а также отсутствие учета психологических и индивидуальных особенностей иностранных студентов.

На кафедре русского языка дальнейшее развитие получили формы организации самостоятельной работы по русскому языку в учебное время под руководством преподавателя и во внеучебное время в компьютерных классах с использованием компьютерных программ, предназначенных для самостоятельной работы по русскому языку (комплекс программ «Русские падежи», «Улучшите ваши разговорные навыки», «Говорите прямо сейчас», «Золотой русский», «Владимир» и др.). Известно, что самостоятельная работа является важной составляющей учебной деятельности студента. Она активизирует учебно-познавательный процесс на русском языке, развивает его успешность в самостоятельном продвижении вперед, в усвоении вузовских форм работы. Использование компьютерной техники индивидуализирует работу учащихся, снимает психологические трудности, эффект страха совершить ошибку, стимулирует мотивацию и интерес к изучению русского языка, повышает эффективность и качество подготовки.

Важным направлением интенсификации обучения русскому языку является компьютерное тестирование.

Первые компьютерные тесты были созданы на кафедре в 90-е годы прошлого века, это тренировочные рубежные и экзаменационные тесты. Они позволяют более объективно оценивать выполнение теста, экономят время, позволяют выполнить большее количество заданий за единицу времени, т.е. способствуют интенсификации учебного процесса. В 2004 году были изданы тесты для 1 уровня обучения РКИ «Проверьте себя» (Капитонова и др., 2004), которые успешно применяются на кафедре. Как тренировочные, они готовят студентов к экзаменационному тесту базового и 1 сертификационного уровня. В 2007 году в издательстве «Златоуст» изданы тренировочные компьютерные тесты, а также тесты в виде книжки, созданные на основе «Стандарта» 1 уровня владения русским языком как иностранным. В 2007 г. в том же издательстве вышли тесты «Тесты, тесты, тесты» II уровня обучения РКИ (Капитонова и др. 2007 г.).

Развитие дистанционных форм обучения привело к идее (в 2001-2002 году) разработки дистанционного курса русского языка для китайских

учащихся совместно с кафедрой информатики (элементарный уровень) на основе национально-ориентированной методики. Курс предназначен для использования его при подготовке китайских учащихся по русскому языку на родине до приезда в Россию.

Остановимся более подробно на описании дистанционного курса русского языка для китайских учащихся.

Курс русского языка для китайских учащихся, созданный в Санкт-Петербургском Институте международных образовательных программ, осваивается студентами в самостоятельном формате дистанционного обучения и представляет собой объемный многоуровневый информационный портал. Помимо собственно учебных материалов по русскому языку он включает в себя дополнительные средства информационной и коммуникативной поддержки студентов FAQ, CHAT, FORUM (Капитонова, Озерова 2004).

В курсе реализованы современные подходы к обучению иностранцев русскому языку: коммуникативность, практическая направленность, включенность в общий контекст современной российской культуры с ее новыми реалиями, ориентация на снятие трудностей, связанных с разницей в системе китайского и русского языков (национальная специфика методики).

Особенностью данного курса является его ориентация на заключительное прохождение тестирования в соответствии с требованиями Российской государственной системы сертификационных уровней общего владения русским языком как иностранным.

В курсе учтены дидактические единицы Российского Государственного образовательного стандарта по русскому языку как иностранному (Элементарный уровень). Студенты от урока к уроку осваивают учебный материал, необходимый для успешного прохождения заключительного тестирования.

Успешное тестирование дает учащемуся возможность получить соответствующий сертификат международного образца о владении русским языком на соответствующем уровне. Наличие такого сертификата позволяет поступить в российские высшие учебные заведения без прохождения в России элементарного уровня подготовительного отделения.

В соответствии с этими положениями в курсе отобран языковой и речевой материал, предложена система интерактивных упражнений по выработке навыков и умений в основных видах речевой деятельности. Полученная коммуникативная компетенция позволит учащимся использовать русский язык в реальных ситуациях общения в устной и письменной формах.

В курсе реализован аудиовизуальный способ презентации учебного материала. Озвучен весь вводный фонетический курс, а в элементарном курсе озвучены тексты, диалоги, материалы для аудирования.

Лексика курса насчитывает около 500 слов. В курс включен словарь в картинках и фразеологический словарь в картинках.

Предполагается, что для достижения элементарного уровня владения русским языком требуется 100-120 часов. Следует учитывать, что число часов указано примерно и может существенно варьироваться в зависимости от индивидуальных особенностей студента и условий обучения.

В каждом разделе уроков есть теоретический материал (правила) и практический материал (интерактивные упражнения).

Все необходимые материалы озвучены.

Объяснения даны параллельно на китайском языке для китайских учащихся и на русском языке для преподавателей-русистов.

В 2008 году в качестве приложения к дистанционному курсу русского языка для китайских учащихся вышло учебное пособие «Русский язык интенсивно» (для китайских студентов) (Богданова, Капитонова, Кружков). Оно представляет собой учебный комплекс: пособие + рабочая тетрадь.

Целью данного пособия является введение студентов в русское речевое общение в различных социально-бытовых и социально-культурных ситуациях. Пособие предполагается использовать после самостоятельной работы с дистанционным курсом русского языка для развития речи.

Этот интенсивный курс элементарного уровня создан на основе использования интеграции интенсивных и традиционных методов обучения с учетом государственного стандарта элементарного уровня и рассчитан на 120 часов интенсивного обучения (5-6 недель).

Предваряет первую часть вводно-фонетический курс, рассчитанный на 18 часов (3 дня занятий по 6 часов).

Вторая часть – ролевая игра. Даются полилоги с переводом на китайский язык и работа ведется по интенсивной методике. Всего отобраны 10 ситуаций общения.

Каждый урок завершается изучением грамматики по традиционной методике с использованием рабочей тетради студента, что позволяет избежать отрицательных явлений, связанных с работой по чисто интенсивному методу. Данный курс основан на психолого-педагогических принципах метода активизации резервных возможностей личности. В конце пособия даются тесты, стихи, песни и словарь грамматических терминов. Все уроки переведены на китайский язык и иллюстрированы рисунками.

Вступление России в европейское образовательное пространство, а также исследования, проведенные в последнее время, показывают, что интенсификация и оптимизация процесса обучения иностранных студентов русскому языку на этапе предвузовской подготовки должна осуществляться путем внедрения современных компьютерных технологий,

систем дистанционного обучения, мультимедийных программ, системы компьютерного тестирования, организации самостоятельной работы учащихся с использованием компьютерных программ.

Литература:

Богданова Г.Н., Капитонова Т.И., Кружков И.Э. Русский язык интенсивно (для китайских студентов) элементарный уровень. Санкт-Петербург, СПбГПУ, 2008.

Капитонова Т.И., Баранова И.И., Мальцева М.Ф., Мелех Н.Т., Никитина Е.А., Никитина О.М., Филиппова Е.М. Научный редактор: Капитонова Т.И. «Проверьте себя» тренировочные тесты по грамматике русского языка для иностранных учащихся. I сертификационный уровень. – СПб: СПбГПУ, 2004.

Капитонова Т.И., Баранова И.И., Мальцева М.Ф., Никитина Е.А., О.М. Никитина, Е.М. Филиппова. Научный редактор: Т.И. Капитонова: Тесты, тесты, тесты...I сертификационный уровень. – СПб, Изд-во «Златоуст», 2007 г.

Капитонова Т.И., Баранова И.И., Никитина О.М.. Тесты, тесты, тесты. II сертификационный уровень. – СПб, Изд-во «Златоуст», 2007 г.

Капитонова Т.И., Озерова Н.И. Дистанционный курс русского языка для китайских учащихся. Контент по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. – СПб, ИМОП, 2004.

Е.И. Маркина (Москва, Россия)

Лексический минимум как ориентировочная основа обучения русскому языку как иностранному

В 90-е годы в России начала осуществляться реформа высшей школы, которая потребовала разработки новой концепции государственного стандарта высшего профессионального образования. «В рамках общероссийской вузовской реформы началась и активная работа по созданию стандартов в области русского языка как иностранного, которая сразу оказалась связанной с выделением и описанием уровней общего и про-

фессионального владения языком и с созданием соответствующей им системы тестов» (Фарисенкова 2000, с. 133). Результатом этой работы стало формирование Российской государственной системы тестирования по русскому языку как иностранному (РКИ). В рамках данной системы выделяют шесть уровней владения русским языком (элементарный, базовый, первый, второй, третий, четвертый сертификационные уровни), которым соответствует ряд куррикулярных материалов: стандарты (требования), программы, типовые и тренировочные тесты. Важным компонентом государственной системы тестирования по РКИ является серия градуальных лексических минимумов (ЛМ).

ЛМ ориентируются на уровни владения языком и одновременно служат одним из критериев их выделения. Лексический минимум элементарного уровня включает 780 слов, базового уровня – 1300 слов, первого сертификационного уровня – 2300 слов, второго уровня – около 5000 слов. ЛМ третьего сертификационного уровня (около 10000 слов) пока не создан, а выделение лексического минимума для четвертого уровня в настоящее время считается неактуальной задачей, поскольку «данный уровень предполагает свободное владение русским языком на уровне образованного носителя русского языка» (Андрюшина, Козлова 2006, с.4).

Данная серия лексических минимумов находится в стадии разработки, в ней имеются отдельные «лакуны», остаются не до конца решенными вопросы о текстовой базе, критериях отбора и структурировании лексических единиц, о единой технологии составления минимума. На наш взгляд, это связано с тем, что целостная теоретическая база создания ЛМ до сих пор не сформирована, ее фрагменты рассеяны по научным статьям, диссертациям и монографиям, посвященным изучению отдельных проблем минимизации лексики в учебных целях. Так, в монографии Л.В. Фарисенковой (2000), где речь, в частности, идет о становлении Российской государственной системы тестирования и о различных подходах к определению стандартов по РКИ, лексический минимум как компонент этой системы практически не упоминается, отсутствуют диссертационные исследования, посвященные данной проблематике.

В теории и методике преподавания РКИ не имеется общепринятого определения ЛМ. Существующие толкования этого понятия (их не так много, и они представлены в основном в словарях) отражают широкое понимание лексического минимума. Приведем некоторые из них. Наиболее конкретным является определение, приведенное в Словаре методических терминов: «Лексический минимум – лексические единицы, которые должны быть усвоены учащимися за определенный промежуток учебного

времени» (Азимов, Щукин 1999, с. 133). В словаре «Лексические минимумы современного русского языка» под редакцией В.В. Морковкина дается определение языковых минимумов вообще, которое можно спроецировать и на лексические минимумы по РКИ: «Языковые минимумы – наименьшие в количественном отношении совокупности элементов языка, свойств этих элементов и правил их функционирования, которые при совмещении образуют уменьшенный аналог языка (его модель), сохраняющий в заданных пределах способность выполнять определенные функции, свойственное языку в целом или какой-нибудь его разновидности» (Морковкин и др. 1985, с. 598). Таким образом, в Словаре методических терминов подчеркивается ориентация ЛМ на промежуток времени, который занимает достижение учащимися определенного уровня владения языком, а в «Лексических минимумах современного русского языка» в центре внимания оказываются количественный параметр ЛМ и его моделирующие свойства. При таком подходе к лексическим минимумам можно причислить также словники учебников по русскому языку для иностранцев. Этот подход отражен, например, в учебном пособии «Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе обучения» (1983), в которое включен Лексический минимум для первого года обучения в кружках общего типа, представляющий собой алфавитный список слов, основанный на лексическом наполнении учебника «Русский язык для всех» (1978).

На современном этапе развития методической науки представляется целесообразным разграничивать словник учебника и лексический минимум, поскольку они отбираются по разным критериям, строятся на основе разных принципов и выполняют разные функции. Для данного разграничения необходимо конкретизировать определение ЛМ, расширив его такой характеристикой, как наличие определенной структуры. Лексический минимум – это не просто список слов, а особым образом упорядоченная совокупность языковых единиц, которые отбираются и группируются исходя из различных методических соображений.

ЛМ в более узком его понимании выполняет ряд функций, в том числе ориентировочную. О лексическом минимуме как ориентире для учащихся, преподавателей, авторов учебников и учебных пособий писали еще в 80-е годы, когда серия градуальных ЛМ не была разработана: «Изучающий русский язык хочет и имеет право получить с самого начала своей работы ясное представление о том, что будет знать и уметь в ее итоге; преподаватель и автор учебника должны иметь четкий ориентир и критерий оценки для своей деятельности» (Арутюнов, Музруков, Чеботарев 1981, с.49). Ориентировочная функция ЛМ выделяется как одна из основных исследователями и в настоящее время: «Градуальная серия лекси-

ческих минимумов была задумана, во-первых, с целью конкретизации списка лексических единиц, подлежащих обязательному усвоению на соответствующих уровнях владения русским языком; во-вторых, как ориентир для авторов учебников, учебных пособий и разработчиков тестовых материалов; в-третьих, для того, чтобы дать иностранному гражданину, изучающему русский язык, четкое представление о лексической базе, на которой составлены тестовые материалы» (Андрюшина 2005, с. 145).

Выполняя ориентировочную функцию, ЛМ является одним из способов повышения мотивации иностранных учащихся, изучающих русский язык в России и за рубежом. Лексический минимум позволяет осознать минимальный необходимый объем лексики, который им предстоит усвоить; оценить в количественном и качественном отношении динамику развития словарного запаса при переходе на более высокий уровень владения языком, готовит к тестированию, прохождение которого само по себе является очень сильным мотивирующим фактором в изучении русского языка.

Литература:

Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). – СПб: Златоуст, 1999.

Андрюшина Н.П., Афанасьева И.Н., Битехтина Г.А., Клобукова Л.П., Яценко И.И. Лексический минимум II сертификационного уровня – компонент системы тестирования по РКИ // Всероссийская научно-практическая конференция «Тестовые формы контроля по русскому языку как иностранному (РКИ)». Доклады и сообщения. – М.: ЦМО МГУ, 2005.

Андрюшина Н.П., Козлова Т.В. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень. Общее владение. – М.-СПб: ЦМО МГУ, Златоуст, 2006.

Арутюнов А.Р., Музруков Н.Б., Чеботарев П.Г. Информационные банки данных как база современных учебников // Содержание и структура учебника русского языка как иностранного. Сб. статей / Сост. Трушина Л.Б. – М.: Русский язык, 1981.

Дергачева Г.И., Кузина О.С., Малащенко Н.М., Нечаева В.М., Фролкина А.В. Методика преподавания русского языка как иностранного на начальном этапе обучения. – М.: Русский язык, 1983.

Морковкин В.В., Сафьян Ю.А., Степанова Е.М., Дорофеева И.В. Лексические минимумы современного русского языка / Под ред. В.В. Морковкина. – М.: Русский язык, 1985.

Фарисенкова Л.В. Уровни коммуникативной компетенции в теории и на практике. – М.: Изд-во «Гуманитарий» Академии Гуманитарных Исследований, 2000.

Вычислительный подход к оптимальному построению текста

В последние десятилетия, работа над письменной речью занимает бедное место в процессе обучения. Многие преподаватели считают, что они владеют коммуникативным подходом в аудировании, говорении, и, в значительной степени, чтении, однако, ключ к коммуникативному обучению письму ускользает от них.

Специалисты начинают осознавать важность письма в процессе обучения и, в результате этого появилось большое количество исследований. Они стараются раскрыть процесс письма в разных аспектах: когнитивной (Anderson, J. 1985; Flower, L. 1994; Schumann, J. 1998; Carson, J. 2001; Cumming, A. 1989), методической (Holliday, A. 1997; White, E. 1994; Zamel, V. 1987; Grabe, W. & Kaplan, R. 1996), психологической (Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1987; Kobayashi, H. & Rinnert, C. 1996; Kobayashi, H. & Rinnert, C. 1996; McGroarty, M. 1996), социальной (Lantolf, J. (Ed.) 2000; Johns, A. 1999; Coleman, H. (Ed.) 1996; Flower, L., Stein, V., Ackerman, J., Kantz, M., McCormick, K., & Peck, W. 1990), и культурной (-Shen, F. 1998) и т.д.

Во многих наших статьях и работах проблема письменной речи также была представлена с разных сторон (Зэкри. М 1985; 1989; 1992; 1994; 1996; 1999), например, методика обучения связному высказыванию, связь письменной речи с вопросами контроля, обучение письменной речи в связи с глобализацией, понятие связного высказывания и т.д.

Нужно, однако, отметить, что анализ выше указанных работ и ряд других показывает, что конечной целью процесса обучения письменной речи является оптимальное построение текста.

В целях совершенствования обучения письменной речи нами предлагается новый подход к оптимальному построению письменного текста, который мы назвали «вычислительный подход оптимального построения текста».

1-1-Информативное единство.

Текст представляет собой совокупность высказываний, содержащих, в то же время, совокупность информации. Каждая информация предъясняется в одном предложении.

Все выполняемые действия в процессе построения текста должны осуществляться в информативном единстве.

1-2-Логическая структурно-смысловая связность.

С лингвистической точки зрения единое информативное целое – это группа элементов, имеющих логическую структурно-смысловую связь

ность. Слово, как совокупность связанных букв, представляет структурно-смысловую связность. Предложение, также как единое целое, и состоящее из нескольких слов, представляет структурно-смысловую связность. Абзац, как большое информативное целое, и состоящее из нескольких предложений, также представляет логическую структурно-смысловую связность. И, наконец, текст, как самое большое единое целое, и состоящее из нескольких абзацев, представляет логическую структурно-смысловую связность. Так все компоненты, составляющие связный текст, являются совокупностью совершения следующих действий:

- 1) Составление слова.
- 2) Составление предложений.
- 3) Составление абзаца.
- 4) Составление текста.

Таким образом, процедура построения текста является осуществлением определенного вычислительного процесса, состоящего из выше перечисленных четырёх компонентов.

I-3-Принципы прогрессирования и непрерывности порождения высказываний

Чтобы эта группа элементов как единое целое считалась хорошо сформированной, недостаточно того, чтобы она состояла из правильных элементов, составленных от начала до конца. Нужно, с одной стороны, обеспечить принцип прогрессирования, т.е. постоянное развитие. Каждый элемент должен приносить, по крайней мере, один новый элемент.

И так, действия осуществления текстовых компонентов должны носить прогрессивно-непрерывный порождающий характер. Это даёт возможность сделать вывод о том, **что принцип порождения предложений имеет, в какой-то мере, сходство с принципом порождения вычислительной последовательности.**

Давайте посмотрим следующую группу предложений:

Схема 1. Развитие вводного предложения как смысловой единицы

1-Я приехал из Туниса. **1-**Моя семья живёт там, в городе Сфаксе. **2** Это мой родной город. **3** Там я учился сначала в школе, потом в лицее.

Как видно, все выше написанные предложения представляют совокупность элементов, т.е. единое целое, ибо они принадлежат одной смысловой единице. Все элементы тесно связанные друг с другом. Заметно, что первый элемент – предложение выражает главную мысль. Это предложение играет вводную роль. Поэтому назовем его **«макротемой текста»**. Все остальные вычислительные элементы (т.е. предложения),

играют развивающую роль, они развивают **макротему**. Они имеют прогрессивно-непрерывный порождающий характер. Однако, текст строится не только на основе этой макротемы, он строится также на основе порождения других второстепенных элементов – предложений, которые раскрываются или обосновываются, в свою очередь, при помощи других вычислительных последовательностей развивающих предложений. Второстепенными элементами называются «предложения-микротемы».

Например, один текст может включить одно вводное предложение, т. е **1) предложение – макротема**, и несколько других второстепенных предложений, т. е **2) предложения – микротемы**. Оба развиваются при помощи других вычислительных последовательностей, т. е - **3) развивающих предложений**.

Каждое **предложение-микротема** составляет структурно-логическую связность. Все остальные предложения развивают мысль **микротемы**, поэтому они не должны выходить за периферию этой мысли, в то время как мысли **микротем** не должны выходить за периферии мысли **макротемы**, т. е мысли вводного предложения.

Давайте посмотрим следующую вычислительную последовательность предложений, первая из которых представляет **макротему текста**, а остальные представляют его **микротемы**.

Схема 2. Вертикальная вычислительная последовательность макротемы и предложения микротем.

(или схема плана)

1 <u>Я приехал из Туниса.</u>	} предложение - макротема
2 Я часто вспоминаю мою родину и семью.	
3 Когда я жил в Сфаксе, я познакомился с Борисом.	
4 Мы с Борисом часто встречались.	Предложения-
5 Конечно, мы не могли говорить по-русски	Микротемы
6 И вот я в Москве	
7 Наш факультет – это большая интернациональная семья.	
8 Нам нравятся разные профессии.	
9 Но сначала все мы хотим быстро изучить русский язык.	
10 Теперь я уже могу писать Борису небольшие письма по-русски.	

II-1-Горизонтальная и вертикальная вычислительная последовательность развития текста.

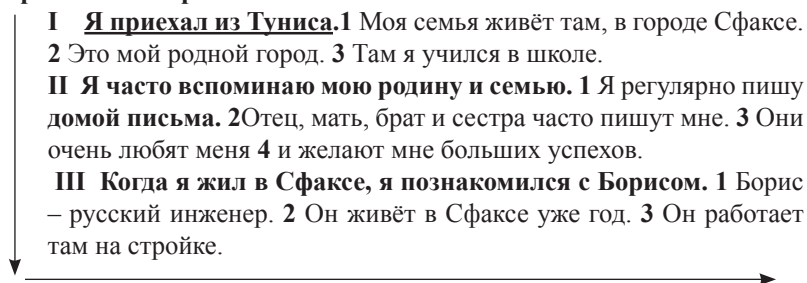
Вся выше предложенная вертикально-вычислительная последовательность предложений представляет основу текста. Каждое предложение представляет одну мысль, которая нуждается в дальнейшем развитии при помощи других развивающих предложений. Нужно отметить, что **все вертикальные предложения – это предложения-микротемы**. Они развивают **макротему** текста и не выходят от периферии ее общей мысли.

Связный текст должен иметь **вертикальную**, а также **горизонтальную** связи. Горизонтальная связь обнаруживается в связности на уровне развивающих предложений в связи с макротемой и микротемами, а вертикальная – обнаруживается в связности на уровне микротем по отношению к макротеме, т.е. в вводному предложению.

Посмотрим следующую схему взаимоотношений предложения-макротемы и предложений-микротемы вместе с развивающими предложениями:

Горизонтальная стрелка представляет связность на уровне развивающих предложений в связи с **макротемой и микротемами**, а вертикальная стрелка представляет связность на уровне **микротем** в связи с **макротемой**.

Схема 3. Вычислительная последовательность горизонтального и вертикального развития текста



II-2-Построение вычислительного текста

Если мы обращаем внимание на орфографическое построение текста, можно заметить, что лингвистический текст очень близок к вычислительному построению текста. Это доказывает правильность гипотезы о том, что под каждым лингвистическим текстом лежит вычислительный текст, который можно и нужно использовать для процесса построения текста.

Обе системы с целью производства коммуникативной и вычислительной информации функционируют при помощи принципа «комбинирования»: комбинация букв порождает слова, комбинация слов порождает

предложения и т.д. а комбинация цифр порождает числа. **Какую же помощь оказывает эта нижележащая система построению лингвистического текста?**

Почему нами было выбрано такое соотношение языковой и рекурсивной систем? Какая разница существует между лингво-орфографической и вычислительной системами?

Прежде всего, нужно подчеркнуть, что хотя две системы отличаются друг от друга разными особенностями, они имеют много общего, по крайней мере, с помощью элементов этих систем строится информация – языковая или вычислительная. Очевидно, что обе системы представляют совокупности знаков. В лингво-орфографической системе каждый знак обозначает определенную букву, соответствующую определенному звуку. В вычислительной системе каждый знак обозначает определенное число, имеющее определенное произношение.

Обе системы выполняют определенные функции. Первая система осуществляет коммуникативную функцию, а вторая – рекурсивную. Они также имеют порождающий характер. Каждая система воспроизводит бесконечные лингвистические и вычислительные единицы.

В какой степени вычислительная система может оказать помощь построению письменного текста?

Известно, что смысловые категории в языковой системе являются многообразными. Однако, уже сейчас мы считаем предложения смысловой категорией письменного текста.

По структуре построения, текст, как было выше сказано, состоит из 1)-**одного предложения макротемы**, 2)- **совокупности предложений микротемы** и 3)- **развивающих предложений**. Эти компоненты будут, ниже рассматриваться нами в вычислительном контексте

Письменный текст представляет собой совокупность предложений, объединенных в нескольких абзацах. Каждый абзац содержит определенное число предложений. Допустим, что каждое предложение будет соответствовать **одному числу**. Тогда текст с вычислительной точки зрения будет представлять собой совокупность чисел.

Здесь нужно, прежде всего, знать, что важнейшей особенностью вычислительной системы является логическая особенность. Она помогает учащимся построить текст в информативном единстве. Предложения располагаются по единому логическому высказыванию.

Поэтому **логика вычислительной системы должна, безусловно, помочь процессу построения связного текста, который должен представлять собой группу взаимосвязанных суждений, образующих более сложную единицу мышления – логическое единство-текст.**

И так предположим, что:

Одно предложение = одно число.

предложение = $x \rightarrow$ число = n

$x = n$

Заглавной буквой **X** будем обозначать совокупность предложений.
Это значит, что **X** – это тоже совокупность чисел.

Таким образом, можно сказать, что

Текст = совокупность предложений.

Текст = совокупность чисел.

Текст = X

Тогда:

Текст = $X = \{x_1, x_2, x_3, x_4, x_5, x_6, \dots, x_n\}$

Поскольку, как было указано выше, письменный текст состоит из **одной макротемы**, нескольких **предложений микротем** и их **развивающих предложений**, заменим макротему и предложения-микротемы римскими цифрами. Получится следующее уравнение:

$T = X = \{I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, \dots\}$

Известно, что заглавная буква **X** представляет совокупность предложений. Поскольку предложения в тексте бывают разными, будем в таком случае использовать заглавную **X** для вводного предложения т. Е макротемы и предложений-микротем, а прописную **x** – для развивающих предложений. В результате получается следующая схема:

$T = X = \{Ix_n, IIx_n, IIIx_n, IVx_n, Vx_n, VIx_n, VIIx_n, VIIIx_n, \dots\}$

Таким образом, включив лингвистический текст в вычислительный, мы получим следующий текст:

Схема 4. Лингво-вычислительный текст.

I Я приехал из Туниса + $x_1, x_2, x_3, x_4, x_5, \dots, x_n$
II Я часто вспоминаю мою родину и семью + $x_1, \dots, x_n$
III Когда я жил в Сфаксе, я познакомился с Борисом + $x_1, x_2, x_3, \dots, x_n$
IV Мы с Борисом часто встречались + $x_1, x_2, x_3, x_4, \dots, x_n$
V Конечно. Мы не могли говорить по-русски + $x_1, x_2, x_3, x_4, x_5, \dots, x_n$
VI И вот я в Москве + $x_1, x_2, x_3, x_4, x_5, \dots, x_n$
VII Наш факультет – это интернациональная семья + $x_1, x_2, x_3, x_4, \dots, x_n$
VIII Нам нравятся разные профессии + $x_1, x_2, x_3, x_4, x_5, \dots, x_n$
IX Но сначала все мы хотим быстро изучить русский язык + $x_1, x_2, \dots, x_n$
X Теперь я уже могу писать Борису небольшие письма по-русски $x_1, x_2, \dots, x_n$

Таким образом, предложенный вычислительно-лингвистический текст содержит **одно предложение – макротему** и **десять предложений-микротем**, которые нуждаются в дальнейшем развитии. Кроме это-

го, поскольку нам сейчас известно, что прописная **x** обозначает развивающиеся предложения, можно создать следующее уравнение:

$$T = X = \{Ix_1, \dots, x_n, IIx_1, \dots, x_n, IIIx_1, \dots, x_n, IVx_1, \dots, x_n, \dots, XIIx_1, \dots, x_n\}$$

Такое математическое уравнение позволит нам создать схему последнего варианта вычислительного текста:

Схема 5. Вычислительный текст.

I.....	Ix ₁	Ix ₂	Ix ₃	Ix _n
II.....	IIx ₁	IIx ₂	IIx ₃	IIx _n
III.....	IIIx ₁	IIIx ₂	IIIx ₃	IIIx _n
IV.....	IVx ₁	IVx ₂	IVx ₃	IVx _n
V.....	Vx ₁	Vx ₂	Vx ₃	Vx _n
VI.....	VIx ₁	VIx ₂	VIx ₃	VIx _n
VII.....	VIIx ₁	VIIx ₂	VIIx ₃	VIIx _n
VIII.....	VIIIx ₁	VIIIx ₂	VIIIx ₃	VIIIx _n

Давайте сейчас наполним вычислительный текст языковым текстом:

Схема 6. Наполнение вычислительного текста языковым текстом

I Я приехал из Туниса. I₁Моя семья живёт там в городе Сфаксе. I₂ Это мой родной город. I₃ Там я учился в школе.....I_n

II Я часто вспоминаю мою родину и мою семью II₁ И регулярно пишу домой письма. II₂ Отец, мать, брат и сестра тоже часто пишут мне...

.....II_n
III Когда я жил в Сфаксе, я познакомился с Борисом. III₁ Борис – русский инженер. III₂ Он живёт в Сфаксе уже год. III₃ Он работает там на стройке.....III_n

IV Мы с Борисом часто встречались. IV₁ Борис много рассказывал мне, какая страна Россия, как живут русские люди. IV₂ А я показывал ему наш город, IV₃ рассказывал, как живут люди в Тунисе, IV₄ какие проблемы они решают. IV₅ Так мы стали друзьями.....IV_n

V Конечно, мы не могли говорить по-русски. V₁ Ведь тогда я ещё не изучал русский язык. V₂ Мы говорили по-французски. V₃ Но, когда я решил поехать в Россию, Борис сказал: V₄ «Скоро ты будешь знать русский язык. V₅ Пиши мне письма по-русски. V₆ И я буду писать тебе тоже по-русски».....V_n

VI И вот я в Москве. VI₁ Я живу здесь уже 2 месяца. VI₂ Я учусь в Московском Государственном Университете, на подготовительном факультете.....VI_n

VII Наш факультет – это большая интернациональная семья. VII₁ Здесь учатся почти 3 тысячи студентов. VII₂ Это студенты из разных

стран: из Туниса и Алжира, из Египта и Ливана, из Венесуэлы и Мексики и из Японии и Индии.....VII_n

VIII Нам нравятся разные профессии. VIII₁ На подготовительном факультете учатся будущие инженеры, врачи, художники, артисты, журналисты. VIII₂ А я хочу стать инженером, как мой друг Борис. VIII₃ Я очень люблю эту профессию. VIII₄ Кроме этого, такая профессия очень нужна нашей стране.....VIII_n

IX Но сначала все мы хотим быстро изучить русский язык. IX₁ И мы говорим по-русски не только на уроке, но и дома. IX₂ Мы слушаем русские радиопередачи, IX₃ смотрим телевизор. IX₄ У нас есть стенгазета «Студент». IX₅ Все статьи в стенгазету мы только по-русски.....IX_n

X Конечно, это не очень лёгкая работа. X₁ Но я оптимист: X₂ я думаю, что скоро буду писать хорошо.....X_n

Теперь устраним вычислительный текст и оставим только лингвистический:

Схема 7. Устранение вычислительного текста.

Я приехал из Туниса. Моя семья живёт там в городе Сфаксе. Это мой родной город. Там я учился в школе.

Я часто вспоминаю мою родину, и мою семью, и пишу домой письма. Отец, мать, брат и сестра тоже часто пишут мне.

Когда я жил в Сфаксе, я познакомился с Борисом. Борис – русский инженер. Он живёт в Сфаксе уже год. Он работает там на стройке.

Мы с Борисом часто встречались. Борис много рассказывал мне, какая страна Россия, как живут русские люди. А я показывал ему наш город, рассказывал, как живут люди в Тунисе, какие проблемы они решают. Так мы стали друзьями.

Конечно, мы не могли говорить по-русски. Ведь тогда я ещё не изучал русский язык. Мы говорили по-французски. Но, когда я решил поехать в Россию, Борис сказал: «Скоро ты будешь знать русский язык. Пиши мне письма по-русски. И я буду писать тебе тоже по-русски».

И вот я в Москве. Я живу здесь уже 2 месяца. Я учусь в Московском Государственном Университете, на подготовительном факультете.

Наш факультет – это большая интернациональная семья. Здесь учатся почти 3 тысячи студентов. Это студенты из разных стран: из Туниса и Алжира, из Египта и Ливана, из Венесуэлы и Мексики и Японии и Индии.

Нам нравятся разные профессии. На подготовительном факультете учатся будущие инженеры, врачи, художники, артисты, журналисты. А я хочу стать инженером, как мой друг Борис. Я очень люблю эту профессию. Кроме этого, такая профессия много нужна нашей стране.

Но сначала все мы хотим быстро изучить русский язык. И мы говорим по-русски не только на уроке, но и дома. Мы слушаем русские радиопередачи, смотрим телевизор. У нас есть стенгазета «Студент». Все статьи в стенгазету мы только по-русски.

Теперь я уже могу писать Борису небольшие письма по-русски. Конечно, это не очень лёгкая работа. Но я оптимист: я думаю, что скоро буду писать хорошо.

III-Цели вычислительного подхода в построении текста

III-1- Преимущества вычислительного подхода

Вычислительный подход в построении текста представляет новую попытку в методике обучения письменной речи. Такой подход позволит учащимся:

1. Чётко составлять план текста (римские цифры помогут учащимся определить макротему и число микротем). Когда учащимся предложат тему сочинения или письменной работы, к которой они уже были хорошо подготовленными в течение предыдущих занятий, они сразу начнут создавать план работы. Этот последний обычно состоит из вводного предложения и числа предложений микротем (см. схему вторую).

2. Можно легко сосредоточить внимание на развитии вводного предложения, затем перейти к развитию предложений-микротем. Составив план текста, т.е. вводное предложение и предложения-микротемы, учащиеся начнут сразу работать над развивающими предложениями

3. Вычислительный подход к построению текста ориентирует учащихся на связность развития текста:

**Горизонтальное развитие:* под горизонтальным развитием текста понимается развитие развивающих предложений текста по отношению к макротеме и микротемам.

**Вертикальное развитие:* под вертикальным развитием текста понимается развитие микротем и связанных с ними развивающих предложений по отношению к макротеме, т.е. к вводному предложению (см. стрелки по третьей схеме).

4. Вычислительный подход настойчиво заставляет учащихся развивать предложения-микротемы и связанные с ними развивающие предложения, не выходя из периферии мысли вводного предложения. Например, вводное предложение **«Я приехал из Туниса»** представляет тему письменной работы и развить её нужно только в этой рамке.

Такой подход также настойчиво заставляет учащихся развивать предложения-микротемы, не выходя за периферию их мыслей. Например, предложение-микротема **«Мы с Борисом часто встречались»** выражает зна-

комств Анвара с Борисом и характер их встречи. Следующие предложения не должны выходить за рамки этой мысли, они могут только её развивать.

5. Вычислительный подход к построению письменного текста способствует обеспечению оптимальной связности текста. Он гарантирует следующие требования и особенности: «ясность, соответствие основной идеи и точность использования лексических единиц, красочность стиля, общая гармония изолированной фразы, последовательность и связность предложений, структурная логическая связность, принципы прогрессирования и непрерывности»

6. Как нам кажется, самым выгодным преимуществом в вычислительном подходе является бесконечное порождение горизонтально или вертикально связанных предложений в рамках предлагаемой темы.

7. Создав вычислительную схему письменного текста, учащиеся вынужденные выполнить эту схему, порождая предложения последовательно, одно за другим, учитывая все вышеуказанные особенности и требования.

Вышеприведенный анализ убедительно доказывает тесную связь между лингвистической и вычислительной системами. Хотя текст имеет, в своем конечном виде, чисто лингвистический вид, он, на самом деле, имеет также нижележащий вычислительный вид. Следовательно, построение письменного текста является продуктом обеих систем, лингвистической и вычислительной. Если первая система выполняет коммуникативную задачу, то вторая, безусловно, осуществляет организационную функцию, способствует возникновению высказываний и их последовательности. Таким образом, она облегчает построение связного текста.

Вычислительный подход настойчиво заставляет учащихся развивать предложения-микротемы и связанные с ними развивающие предложения, не выходя за периферию мысли вводного предложения, т.е. предложения-макротемы.

Такой подход можно использовать в процессе обучения иностранному языку, в основном, на начальном этапе, потому что он направляет действия учащихся в построении письменного текста. На продвинутом этапе они уже более свободно и самостоятельно смогут направлять себя в этом процессе.

Литература:

Anderson. J. Cognitive psychology and its implications. New York : W.H. Freeman, 1985.

Flower, L. The construction of negotiated meaning: A social cognitive theory of writing. Carbondale : Southern Illinois University Press, 1994.

Schumann, J. The neurobiology of affect in language. *Language Learning*, 48, Supplement 1, 1998, pp. 527-549.

Carson. J. Second language writing and second language acquisition. In T. Silva and P.Matsuda (Eds.), *On second language writing* Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates. [-15-], 2001. pp. 191-200.

Cumming, A. Writing expertise and second language proficiency. *Language Learning*, (989. 39, 81-141.

Holliday. A. *Appropriate methodology and social context* Cambridge, England : Cambridge University Press 10, 1997.

White. E. *Teaching and assessing writing*. (2nd ed.) San Francisco : Jossey-Bass Publishers, 1994.

Zamel. V. Recent research on writing pedagogy. *TESOL Quarterly*, 21, 1987. pp.697-715.

Grabe. W. & Kaplan. R, *Theory and practice of writing: An applied linguistic perspective*. New York : Longman, 1996.

Bereiter. C. & Scardamalia M, *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.), 1987.

Kobayashi. H. & Rinnert. C. Factors affecting composition evaluation in an EFL context: Cultural rhetorical pattern and reader's background. *Language Learning*, 1996. 46, 397-437

Bereiter. C. & Scardamalia, M, *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 1987.

McGroarty. M. Language attitudes, motivation, and standards. In S. McKay & N. Hornberger (Eds.), *Sociolinguistics and language teaching* New York : Cambridge University Press, 1996, [-18-]. pp. 3-46.

Lantolf J. (Ed.) *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford : Oxford University Press, 2000.

Johns. A. Opening our doors: Applying socioliterate approaches (SA) to language minority classrooms. In L. Harklau, K. Losey & M. Siegal (Eds), *Generation 1.5 meets college composition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1999. pp. 159-171.

Coleman. H. (Ed.), *Society and the language classroom*. Cambridge : Cambridge University Press, 1996.

Flower. L., Stein. V., Ackerman. J., Kantz, M., McCormick, K. & Peck, W., *Reading-to-write: Exploring a cognitive and social process*. New York : Oxford University Press, 1990.

Shen. F. The classroom and the wider culture: Identity as a key to learning composition in English. In V. Zamel & R. Spack (Eds.), *Negotiating academic literacies: Teaching and learning across languages and cultures* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1998, pp. 123-134.

Zekri. M, Le Rôle de l'Ecriture dans le Processus d'Enseignement des Langues Etrangères aux Etudiants philologues de l'I.B.L.V. in « Colloque de didactique des langues de la théorie à la pratique », Tunis du 21 au 26 Avril 1994.

Зэкри. М. Некоторые вопросы обучения письменной речи в Институте Живых Языков им. Х. Бургибы. Актуальные проблемы описания и преподавания русского языка как иностранного. – М., 1985. -С. 87-93.

Зэкри. М. Роль письменной речи в процессе обучения русскому языку как иностранному. Русский язык за рубежом, № 3, 1985.

Зэкри. М. Методика обучения письменной речи и проблемы контроля уровня ее сформированности на занятиях по русскому языку в условиях арабской языковой среды. Дисс. на соис. учен. степ. канд. пед. наук. Москва, 1985.

Зэкри. М. Роль письменных упражнений в процессе обучения русскому языку тунисских студентов в Институте Живых Языков им. Х. Бургибы. Современная лингвистическая теория и практика обучения русскому языку в иностранной аудитории (Материалы конференции молодых ученых и выпускников аспирантуры Института русского языка им. А. С. Пушкина). М., 20-26 июня 1989. - С. 51-58.

Зэкри. М. Методика обучения тунисцев связному высказыванию на русском языке. Сборник тезисов, докладов и сообщений международной конференции: Русский язык в общении и образовании. М., 22-28 июня 1996. -С. 44-46

Зэкри. М и Глебова. Н. Н. Методические особенности обучения письменной речи студентов филологов в Институте Живых Языков им. Х. Бургибы, Тунис, 1992.

Зэкри. М. Русский Язык и Глобализация. Русский язык, литература и культура на рубеже веков: Тезисы докладов и сообщений IX Международного конгресса МАПРЯЛа, Братислава, Словацкая Республика, 16-21 августа 1999.

*М.Б. Нагзибекова (Душанбе, Таджикистан)
Ш.И. Рахматова (Душанбе, Таджикистан)*

Трудности изучения русского языка в таджикской аудитории (на материале сопоставления фонетического строения русского и таджикского языков)

Ситуация, которая сложилась в сфере межгосударственных отношений в странах СНГ, поставила вопрос об укреплении и расширении экономических, политических и культурных связей. Главным орудием обмена информацией в названных областях по-прежнему выступает русский язык, выполняющий не только коммуникативную функцию языка межнационального общения, но и обеспечивающий доступ к достижениям мировой науки и техники, являющийся гарантом сохранения и развития единого экономического и образовательного пространства СНГ.

В Республике Таджикистан обеспечивается свободное использование русского языка как средства межнационального общения, созданы все условия для его функционирования.

Подтверждением этому служит изданный Президентом Республики Указ «О совершенствовании преподавания и изучения русского и английского языков в Республике Таджикистан» (4 апреля 2003 года), который определил курс языковой политики государства, которая направлена на «развитие международных связей, обогащение достижениями и духовными ценностями народов, создание условий, способствующих ускорению научно-технического прогресса, освоение современных информационных технологий» (Государственная 2003, с.37.)

В рамках реализации данного указа Постановлением Правительства от 2 декабря 2003 года была принята Государственная программа совершенствования преподавания и изучения русского и английского языков на 2004-2014 гг. В ней описывается состояние русского языка в Республике на сегодняшний день и перечисляются задачи стоящие перед современными учеными:

1. Развитие русского языка как средства межнационального общения государств-участников СНГ и стран Балтии, народов Республики Таджикистан.
2. Введение непрерывного обучения русскому языку на всех общеобразовательных ступенях, начиная с дошкольного образования.
3. Обновление содержания и методов обучения русскому языку в соответствии с Национальной концепцией образования в Республике Таджикистан.

4. Целенаправленная подготовка и переподготовка национальных кадров по русскому языку.

5. Ориентирование на качественную и практическую подготовку обучающихся русскому языку с целью его дальнейшего практического использования в профессиональной деятельности.

6. Создание соответствующей материально-технической базы для обучения русскому языку.

7. Создание программы по изучению русского языка для всех слоев общества.

8. Формирование устойчивой мотивации к изучению русского языка.

9. Обеспечение правовой основы обучения русскому языку в частном секторе.

10. Разработка комплекса мер по пропаганде русского языка с помощью периодической печати, радио, телевидения.

Что касается состояния обучения русскому языку в школах Таджикистана, то как учебный предмет русский язык нельзя отнести к иностранным языкам хотя бы потому, что иностранные языки, как известно, изучаются по выбору самих учащихся, тогда как изучение русского языка является обязательным в каждой школе, независимо от основного языка обучения (обучение на уровне среднего образования в Таджикистане осуществляется на пяти языках: таджикском, узбекском, русском, киргизском и туркменском).

Отрадно, что роль русского языка в образовательной системе в последние годы значительно возросла. В целях улучшения качества преподавания русского языка в Республике Таджикистан разработан и утверждён «Образовательный стандарт по русскому языку» для средней школы (1997 г.), опубликована новая программа по русскому языку (2008 г.).

В средней национальной школе русский язык изучают со второго класса по одиннадцатый.

Изучение русского языка в средних специальных учебных заведениях и вузах осуществляется с учётом приобретаемой специальности: в языковых группах и на факультетах средних специальных и высших учебных заведений нефилологического профиля обучение русскому языку ограничивается одним учебным годом и составляет 106 академических часов. В вузах и средних специальных учебных заведениях спецдисциплины изучаются на русском языке. Во многих республиканских вузах остались группы с русским языком обучения, где все предметы читаются на русском языке. Обучение на русском языке в полном объёме осуществляется в Российско-Таджикском (Славянском) университете. Всего же в вузах РТ 22% студентов обучаются на русском языке.

Совершенствование преподавания русского языка – одна из основных задач, стоящих перед учебными заведениями республики Таджикистан

Когда два языка вступают в контакт, то это означает, что говорящим приходится для целей коммуникации использовать две различные языковые структуры. Это и есть причина возникновения двуязычия. Изучение вопросов, связанных с особенностями и раскрытиями этих особенно разных языков, является одной из важнейших задач сопоставительной фонетики.

В теоретическом плане они особенно важны для дальнейшего сопоставительного исследования контактирующих языковых систем в целях общелингвистической подготовки будущих преподавателей русского языка в национальных школах.

В практическом плане они необходимы для лингвистического обоснования методики преподавания русского языка таджикам.

Совершенствование методики обучения таджиков русскому произношению невозможно без сопоставления фонологических систем двух языков. Сопоставительная фонетика помогает преподавателю кратчайшим путем научить студентов правильному русскому произношению, так как акцентные ошибки таджиков являются, в основном, результатом звукового отличия, т.е. взаимодействия двух звуковых систем: таджикского и русского языков.

Кроме того, сравнительно-сопоставительное исследование гласных согласных звуков этих языков помогает выделить типичное ядро фонемы, предупредить типичные ошибки и рекомендовать приемы их устранения, отделить и аргументировать последовательность подачи студентам-таджикам фонетического материала.

Считают, что для практического владения языком необходимо знать почти 100 % фонетических средств, 50-90 % грамматических средств и 1 % словаря. О том, что именно фонетика представляет определенную трудность при усвоении нужного языка, пишет Р.И. Аванесов в своей книге «Русское литературное произношение», 1972 года издания.

Современный русский литературный язык как средство межнационального общения приобретает все большее значение в жизни народов СНГ. Поэтому перед учителями литературы и языка стоят серьезные задачи, связанные с развитием культуры речи.

В связи с этим в предлагаемой статье рассматриваются отдельные вопросы обучения литературному произношению в объеме программы средней школы. Затрагиваемый вопрос является составной частью культуры речи двух сопоставляемых языков - русского и таджикского, где вто-

рой является источником интерференции при обучении орфоэпическим нормам современного литературного русского языка.

Учет специфики родного языка при обучении русским орфоэпическим нормам в таджикских школах реализуется в плане ориентации на таджикский язык и в плане «отталкивания» (по выражению академика Л.В.Щербы) как от источника интерференции. В процессе обучения должны выявляться различия и сходства систем звуков таджикского и русского языков. В этом отношении первоочередная задача преподавателя заключается в том, чтобы: 1) он мог анализировать артикуляцию основного варианта фонемы таджикского языка по месту и способу образования с указанием на отличие основного варианта фонемы русского языка и 2) параллельной демонстрацией звучания этого основного варианта методом показа артикуляционной гимнастики. Все это обусловлено прикладной задачей обучения произношению. Обучение ориентируется на образцовое литературное произношение. Литературное произношение и норма – понятие единое. Оно требует особого внимания к лингвистическому, физиологическому и психологическому аспектам теории обучения, т.е. учета отношений фонологической системы таджикского и русского языков с выявлением их сходства и отличий.

Качественная характеристика звуков того или иного языка дается на основе артикуляционной базы. Артикуляционная база, как ее определяют видные русские языковеды В.А.Богородицкий, А.И.Томсон, Л.В.Щерба, Л.Р.Зиндер, В.С.Соколова и В.С.Расторгуева, - это присущие каждому конкретному языку особенности движений и положений произносительных органов (такие как язык, губы, небная занавеска, гортань), а также интенсивность и напряженность мышц органов речи. Поэтому определение артикуляционной базы русского и таджикского языков является весьма важным вопросом в процессе изучения каждого конкретного звука.

Русский и таджикский языки имеют по шесть гласных

русский язык: и, э, а, у, о, ы.

таджикский язык: и, э, а, у, о, ё.

Сопоставительная характеристика гласных звуков показывает, что в таджикском языке отсутствует гласная фонема Ы, а в русском – Ё.

При обучении таджиков правильному русскому произношению особое внимание следует обратить на произношение гласного Ы, как наиболее трудно усваиваемого звука. Практика показывает, что вместо Ы учащиеся-таджики часто произносят и пишут И (рибы вместо рыбы, дИм вместо дЫм).

Сравнивая гласные звуки в русском и таджикском языках, можно сделать следующие выводы:

1. В сопоставляемых языках гласные фонемы в беглой, разговорной речи подвергаются редукции, т.е. сокращаются и изменяют тип звучания, свойственный им в изолированном положении и при полном стиле речи;

2. Редукция гласных прежде всего проявляется в безударных слогах и зависит также от качества соседних согласных звуков (в таджикском языке и от характера слога);

3. Степень редукции отдельных гласных в обоих языках различна. В русском языке наибольшей редукции подвергаются фонемы А, Э; фонемы И, У, Ы почти не редуцируются и в основном сохраняют свое звучание во всех фонетических положениях и в любом стиле речи.

Таким образом, при очень близком сходстве русских гласных фонем И, Э, А, У, О с соответствующими гласными таджикского языка, некоторые из русских гласных очень отличаются от соответствующих таджикских по степени редукции в беглой речи. С этой точки зрения русские гласные И, У, как мало редуцирующиеся, не совпадают с таджикскими И, У, подвергающимися большой редукции. Русское Э, как значительно изменяющееся, тоже отличается от таджикского Э, как звука устойчивого, мало редуцирующегося. Наиболее близки друг к другу по степени редукции русское и таджикское А. В обоих языках эта фонема подвергается в беглой речи большим изменениям.

Что касается таджикского звука О, то он является устойчивым, т.е. во всех положениях сохраняет свой основной тип звучания и мало сокращается. Русское О встречается только в ударном слоге и тоже не обладает большим разнообразием оттенков звучания.

При рассмотрении системного соответствия обнаруживается сходство и различие между русскими и таджикскими согласными. Например, палатализация русских согласных не имеет аналогии в таджикском языке и, наоборот, придыханию таджикских смычных согласных нет соответствия в звуковой системе русского языка. Кроме того, обнаруживается сходство в отношении глухости и звонкости согласных фонем, однако и здесь наблюдается различие: качество оглушения звонких согласных в абсолютном исходе слова в этих двух сопоставляемых языках неодинаково. Дело в том, что звонкие согласные звуки русского литературного языка в исходе слова оглушаются и полностью совпадают с глухими звуками. На месте звонких согласных произносятся соответствующие глухие.

Таким образом, на месте звонких звуков Б, В, Г, Д, Ж, З на конце слова произносятся П, Ф, К, Т, Ш, С. В связи с этим такие пары слов, как плод и плот, молод и молот, глаз и глас и т.д. произносятся одинаково с глухим согласным на конце.

Звонкие согласные таджикского языка (Б, В, Г, Ё, Д, Ж, З, Ч) в исходе слова отличаются от своих глухих коррелятов силой артикуляции, т.е. они имеют более слабую артикуляцию и становятся имплозивными. При этом они не отождествляются по своему звучанию со своими глухими парами. Исходный глухой смычный в слове дуд «дым» имеет более слабую артикуляцию, чем глухой исходный смычный в слове тут «тутовое дерево».

Отсюда можно сделать вывод, что в таджикском литературном языке звонкие согласные сохраняют полную звонкость в позиции между гласными, в абсолютном начале и конце слова выступают полувзвонкие согласные. В этих позициях хотя и наблюдается некоторое понижение степени звонкости, но оно не достигает степени достаточной для восприятия интересующего нас звука как глухого согласного.

Таким образом, при установлении артикуляционной характеристики звуков сопоставляемых языков обязательно указывать на степень сходства и различия согласных звуков. Дорсальность таджикских переднеязычных согласных Т, Д, Н обусловлена нормой современного таджикского литературного языка. Фарингализованность и двухфокусность Ш и Ж является существенными признаками этих фонем. При обучении орфоэпическим нормам они должны особо учитываться. Представляется, что знание этих особенностей может способствовать более эффективному обучению таджикских учащихся русскому языку.

Литература:

Аванесов Р.И. Русское литературное произношение. – М.: Просвещение, 1972.

Государственная программа совершенствования преподавания изучения русского и английского языков в Республике Таджикистан на 2003-2013 годы. – Душанбе, 2003.

Файзов М. Таджикское литературное произношение. – Душанбе, 1985.

К проблеме повышения мотивации тайваньских студентов

Русский язык на Тайване преподаётся с 1957 года и только в вузах, в школах из иностранных языков обязателен для изучения английский. В настоящее время более 700 студентов изучают русский язык на Тайване.

В январе 2008 года под эгидой Российского гуманитарного научного фонда и Научного совета Тайваня началась реализация совместного российско-тайваньской проекта «Разработка принципов отбора и включения культурологического материала в процесс обучения русскому языку студентов вузов Тайваня», в котором участвуют российские и тайваньские вузы. Программа работы по проекту рассчитана на несколько лет и включает в себя панельный опрос тайваньских учащихся (установочный опрос перед началом обучающего эксперимента, промежуточные опросы в конце каждого учебного года и констатирующий опрос на завершающем этапе) и обучающий эксперимент, который будет охватывать студентов-бакалавров всех четырёх курсов. Обучающий эксперимент проходит на базе факультета славянских языков университета Чженчжи. В качестве контрольных групп планируются группы студентов университета Чженчжи и других университетов Тайбэя.

В 2008 году прошёл первый этап психолого-педагогического эксперимента, направленного на изучение национально-культурной специфики обучения русскому языку студентов и на повышение их мотивации. В мае был проведён установочный эксперимент, а именно, анкетный опрос студентов 1-4 курсов факультета славянских языков и факультетов русского языка в трёх вузах Тайбэя: Государственном университете Чженчжи, Тамканском университете, Университете китайской культуры. Для опроса разработана анкета объёмом 5 страниц на двух языках: русском и китайском. Анкета составлена главным образом для автоматической обработки и частично для ручной обработки данных. Создана база данных на основе анкет 454 информантов. К октябрю выполнен процентный и кросс-анализ анкетного опроса.

Целью опроса было выявить мотивацию учащихся, их отношение к русскому языку и знания в области русской культуры. Это первая попытка такого рода в русской лингводидактике для данного контингента учащихся.

Первоначальный анализ мотивации студентов показал общий и большой интерес к русской культуре (около 70% положительных ответов), к русской музыке в частности (47%), и к русской литературе (39%), а также значительный интерес к экономике России (32%). Заметное число студентов проявляет интерес к политике России (17%). Большое число тайваньских студентов считают русский язык полезным для своей будущей профессиональной деятельности (36%).

Опрос позволил установить также, что 1) тайваньские студенты проявляют отчётливое эстетическое отношение к языку родному и иностранному. 2) при выборе и изучении русского языка как основного или дополнительного инструмента будущей профессиональной деятельности большую роль играет интерес к русской культуре; 3) русский язык является во всех аспектах своей системы и во всех видах речевой деятельности и объективно и по субъективному восприятию большинства информантов языком трудным для изучения, это язык экзотический для учащихся. (Потапенко, Е Сянлинь 2008)

Авторы проекта полагают, что для повышения мотивации тайваньских студентов в преподавании РКИ необходимо шире, более систематично и целенаправленно использовать произведения русской вокальной музыки, ибо она прочно и прямо связана с национальным языком и в то же время, благодаря музыкальному компоненту, интернациональна и непосредственно воздействует на чувства учащихся и усиливает их желание овладеть языком; музыка и очень помогает запоминанию языковых форм. Культурологическим материалом, который участники проекта намерены опробовать в обучающем эксперименте, являются произведения русской вокальной музыки разных эпох, стилей и жанров, поэтому анкета включает вопросы, связанные с музыкальным бытом, предпочтениями и знаниями студентов. В частности, в анкете есть вопросы на выявление знаний тайваньских учащихся в области русской музыкальной культуры. Вопрос №34 анкеты сформулирован так: «Каких русских композиторов вы можете назвать?». Полученные данные, представленные в двух таблицах, показывают, что большая часть студентов (59,3%) знакома хотя бы с некоторыми именами, а 8 информантов (1,7%) проявили лучшее знание.

	<i>Каких русских композиторов вы можете назвать?</i>	<i>Количество информантов</i>	<i>% от 454</i>
1.	Не назвали имён композиторов	185	40,7
2.	Назвали имена композиторов	269	59,3
	1. 8 имён	1	0,2%
	2. 7 имён	2	0,4%
	3. 5 имён	1	0,2%
	4. 4 имени	4	0,9%
	5. 3 имени	12	2,6%
	6. 2 имени	58	12,8%
	7. 1 имя	191	42,1%

	<i>Русские композиторы</i>	<i>Количество информантов</i>	<i>% от 454</i>
1.	Чайковский	261	57,5
2.	Рахманинов	35	7,7
3.	Римский-Корсаков	18	4,0
4.	Мусоргский	15	3,3
5.	Глинка	12	2,6
6.	Стравинский	12	2,6
7.	Бородин	11	2,4
8.	Прокофьев	10	2,2
9.	Шостакович	10	2,2
10.	Скрябин	3	0,7
11.	Рубинштейн	2	0,4
12.	Глазунов	1	0,2
13.	Балакирев	1	0,2
14.	Даргомыжский	1	0,2
15.	Окунджава	6	1,7

Мы видим в списке много имён. (Это особенно впечатляет, если учесть данные опроса, проведённого нами в 2003-2004 году. 520 русских информантов разного возраста, почти все имеющие как минимум среднее образование, назвали имена 18 зарубежных композиторов XVIII-XX веков, и среди них не было ни одного азиата или американца, поскольку в русском школьном музыкальном образовании сохраняется европоцентризм.)

Главным именем русского композитора для тайваньских студентов является «Чайковский» (как выразился студент Жуан Жень Лин: «Чайковского знают все»), другие русские композиторы-классики знакомы малому количеству студентов.

Почему именно эти имена знают тайваньские студенты? Последующее исследование и беседы с информантами помогли найти ответ на этот вопрос.

В вузах на филологических специальностях студенты могут услышать русскую классическую музыку только эпизодически в связи с каким-либо литературным произведением или кинофильмом. Следовательно, знание или незнание имён русских композиторов зависит либо от личного увлечения музыкой, либо от школьной программы, либо, в меньшей мере, от стремления вузовского преподавателя сделать свои занятия интересными (например, некоторые студенты познакомились с оперой «Князь Игорь» на лекции по русской истории).

В министерской программе по музыке для младшей и средней школы даются только общие принципы, цель и задачи обучения. Конкретные имена композиторов не названы, но их можно найти в отдельных программах, составленных самими тайваньскими учителями. Так, в школе при университете Чженчжи занятия по музыке идут со второго класса и в программе, составленной учителем Лю Юй Дзя, представлены такие композиторы, как Моцарт, Шуберт, Бизе, Иоганн Штраус-младший. В программе для пятого класса есть русский композитор Чайковский и его «Лебединое озеро». Для шестого класса, наряду с корейской, английской, итальянской и американской народными песнями, дается и русская (название не указано). И в других программах по музыке для средних школ кроме «Лебединого озера» мы ничего не увидели. Таким образом, ученик младшей и средней школы может узнать имя Чайковского и фрагмент из «Лебединого озера», если учитель включил его в свою программу.

В учебниках и программах для старшей средней школы (Senior high school – на Тайване принята американская система обучения) можно встретить таких композиторов и произведения: Римский-Корсаков – «Полет шмеля», «Хованщина» (Николай Андреевич Римский-Корсаков завершил оперу «Хованщина» после смерти друга, но автором оперы считается Модест Петрович Мусоргский), Стравинский – «Жар-птица», Мусоргский – «Картинки с выставки», Чайковский – три балета, увертюра «1812 год», концерт №1 для фортепиано с оркестром.

Стравинского студенты знают по «Весне священной», «Жар-птице», «Петрушке», Прокофьева – по балетам «Ромео и Джульетта», «Золушка» и детской опере «Петя и волк», Шостаковича – по его седьмой симфонии.

Некоторым студентам известны фамилии композиторов, но они не могут назвать конкретных произведений.

Заслуживают внимания высказывания студентов, вписавших наибольшее число имён в анкету. Студент Жуан Жён Лин, арабист, русский язык – вторая специальность, президент студенческого клуба любителей игры на фортепьяно: «Из русских композиторов я больше всего люблю Рахманинова. Его музыка страстная и печальная». Лу Пин Че, студентка исторического факультета, русский язык – вторая специальность: «Когда я познакомилась с русской классической музыкой, поняла, что она отличается от музыки других стран и имеет своеобразный стиль. Поэтому сама начала искать и слушать ее». Ей очень нравятся некоторые произведения Римского-Корсакова и Прокофьева.

Итак, опрос и последующее исследование показали, что тайваньским студентам-русистам в некоторой мере знакома русская классическая музыка и фамилии композиторов-классиков.

В анкете есть также задание №41: «Напишите, если помните наизусть, какие-либо строки из русских песен». Оно очень затруднило студентов: вспомнили хотя бы несколько слов из песен 163 информанта, или 35,9%, не вспомнили – 291, или 64,1%. Строки были из песен весьма разного качества, от «Ах, Арбат, мой Арбат!» и «Я, словно бабочка к огню, стремилась так неодолимо» до «Я хочу тебя сейчас».

Одним из последних в анкете стоял вопрос №45: «Хотели бы вы посещать лекционно-практический курс по русской музыке?», на который были получены следующие ответы.

<i>Хотели бы вы посещать лекционно-практический курс по русской музыке?</i>	<i>Количество информантов</i>	<i>% от 454</i>
Да, хочу	356	78,4
Нет, не хочу	64	14,1
Не знаю	34	7,1
Всего	454	100,0

Перечисленные выше результаты опроса позволили начать обучающий эксперимент по уже разработанным материалам на основе классических вокальных произведений, народных, массовых, детских и эстрадных песен разных периодов жизни русского общества. Самым первым занятием была открытая лекция-концерт «Глинка – живой родник всей русской музыки», проведённая 1 октября 2008 года для студентов 1-4 курсов факультета русского языка университета Чженчжи. Последующие беседы показали, что студентам понравилась музыка Глинки, что лекция дала и новые знания и

вызвала желание больше узнать о русской музыке, лучше знать язык. Приведём несколько цитат из отзывов студентов разного уровня подготовки:

- «Преподаватель очень подробно рассказывал, и содержание богатое. Музыка сопровождала лекцию, что помогало глубже понять musical nationalism» (Сяо Юй Жу, 1 курс);

- «Мне понравились оперы, представленные преподавателем в лекции. Но не мог непосредственно понять, о чём речь, очень жалко» (Линь Юй Минь, 1 курс);

- «Музыка разных жанров одна за другой – просто пиршество. Но без переводчика не могла глубже понять ее, жалко!» (Чень Гуань Жу, 1 курс);

- «В лекции я получила новое, особое для меня знание. Было очень полезно! Особенно, когда потом на занятии попалась статья о Глинке, она сразу стала ближе мне и понятнее» (Цзень Вэнь Юй, 4 курс);

- «Моя мать – профессиональная скрипачка. Я тоже играю на скрипке и часто слушаю классическую музыку, но до лекции знал о Глинке очень мало. На лекции понравились его произведения, особенно романсы «Жаворонок» и «Не искушай». Раньше знал только романсы Шуберта. Оказывается, и Глинка сочинял хорошие романсы. «Руслан и Людмила» меня больше привлекла визуально, для меня в музыке оперы не хватило многообразия... В целом лекция мне понравилась, представленная музыка очень хорошая, на русском языке в общем все было понятно. Если эта преподавательница еще придет, я бы хотел услышать лекцию о народных и бардовских песнях, но необязательно о Булате Окуджаве, у него иногда недостаточно тональной точности. Или лекции о композиторах советского времени, начала XX века, которые, может быть, по политическим причинам, мало знакомы здесь, и это жалко. Еще слышал о Хачатуряне как авангардном композиторе, тоже интересно больше познакомиться с его музыкой». (Чжен Сюань Шао, 4 курс);

- «До лекции не слышал музыки Глинки, потому что особо не интересовался классической музыкой. Пошёл на лекцию по Глинке просто потому, что это композитор русский, хотел больше знать о нём. Из произведений, представленных на лекции, запомнились «Жаворонок», «Баркарола» и «Марш волшебника Черномора» из оперы «Руслан и Людмила». Было бы хорошо, если можно было больше узнать о творческом пути Глинки: времени, когда он сочинял какое-то произведение, его мотивации и т.д.» (Сяо Ли Жун, магистр I года Института России);

- «Я редко слушаю классическую музыку, и на лекции много музыки Глинки впервые слышала. Музыка Глинки разнообразная, и мне больше всего понравился «Вальс-фантазия». Музыка лёгкая и быстрая, когда слушала, мне было приятно. Еще «Баркарола» понравилась, это тоже лёгкая

и весёлая музыка. Текст её также полюбили. Лёгкая музыка с красивыми словами создала такую атмосферу, как будто я стою на берегу реки и вижу прекрасный пейзаж. Мне кажется, музыка Глинки хорошо передаёт смысл, который поэт хотел выразить. Музыка и текст песни соответствуют друг другу. Музыка оперы «Руслан и Людмила» тоже произвела на меня впечатление, В общем, музыка Глинки мне понравилась!» (Ян Тин-Тин, магистр 3 года).

С октября в учебных группах стали проводиться практические занятия по русским песням XX века.

Таким образом, проведённый в мае 2008 года опрос тайваньских студентов показал их большой интерес к русской культуре и наличие некоторых знаний в области русской музыки, а первое занятие лекционно-практического курса по русской вокальной музыке – открытая лекция-концерт о творчестве М.И.Глинки, хорошо принятая слушателями, -- позволяет надеяться на повышение мотивации студентов при использовании в обучении языку русских вокальных произведений.

Литература:

Потапенко Т.А., Е Сянлинь. О некоторых результатах совместного российско-тайваньского проекта по изучению контингента тайваньских студентов, обучающихся русскому языку // Вестник РГНФ, 2008, – №4.

Ш.И. Рахматова (Душанбе, Таджикистан)

М.Б.Нагзибекова (Душанбе, Таджикистан)

Профессиональная направленность обучения русскому языку при кредитной системе

Реформа высшего образования в Таджикистане должна решать задачу интеграции в мировое образовательное пространство. Это вызвано тем, что Таджикистан приобрёл статус полноправного члена мирового сообщества, что требует от выпускников вузов высокого уровня профессионализма, гибкости, мобильности, соответствующих мировым стандартам. Усиливающиеся процессы глобализации, сопровождающиеся расширением всех сфер человеческой деятельности, в том числе и образования, ставят новые задачи в подготовке специалистов, где важную роль играет

формирование профессиональной и коммуникативной компетентности студентов неязыковых вузов.

Осознавая большую ответственность в обеспечении качественного роста образовательного и профессионального уровня студентов, в учебный процесс вузов внедряются инновационные технологии, которые должны занять должное место в методике преподавания дисциплин, формирующих качественное, на уровне мировых стандартов образование. Внедрение инновационных технологий в учебный процесс предполагает высокое качество обучения, в основе которого лежит мотивация осознанного обучения в вузе. Вслед за мотивацией должное место занимает такой процесс как качество усвоения материала через поисково-познавательную деятельность студентов в самостоятельной работе и её оценке.

Инновационные технологии были внедрены нами в учебный процесс обучающихся по специальности 060600 – Мировая экономика, - характеризующаяся повышенной речевой ответственностью и вошедшая в группу так называемой кредитной технологии.

Кредитная система обучения, как известно, основывается на полной студенческой учебной нагрузке по курсу и выражается числом от 1 до 60 кредитов (семестр 30 кредитов, за учебный год-60 кредитов). Они отражают суммарную работу студента над дисциплиной на лекциях и семинарах, в самостоятельной работе в библиотеке, дома, направленных на качественное овладение предметом.

При кредитной технологии изменяется и характер контроля за усвоением знаний студентов. Его главным назначением становится оценка эффективности активной поисково-познавательной деятельности студента и применение таких форм контроля, как различного рода тесты, деловые игры, дискуссии, выполнение заданий творческого характера.

Известно, что продолжительность в группе с кредитной системой обучения, составляет 50 минут. В течение этого промежутка времени преподаватель проводит текущий контроль по выполнению домашнего задания, вводит материал новой темы и определяет ключевые моменты поисково-познавательной работы студентов в следующие 50 минут, проводимой под наблюдением преподавателя. Опишем вышеизложенное на примере работы по тексту “Экономическая теория-королева наук”.

Текст

Экономическая теория – королева наук

Экономическое образование в нашей стране находится на этапе пополнения новыми знаниями и содержанием. Поиски нового невозможно без использования накопленного опыта не только в нашей стране, но и во

всем мире. Экономическая теория – одна из древнейших наук, она всегда была в центре внимания ученых и образованных людей. Сегодня интерес к экономической теории все возрастает. Это объясняется глобальными переменами, которые происходят во всем мире.

Видный американский ученый П.Самуэльсон назвал экономическую теорию королевой наук. Лауреат Нобелевской премии М.Фридман писал, что экономика – очаровывающая наука, ее принципы очень просты, их можно записать на одном листе бумаги, но не все ее понимают. И понять ее сможет только тот, кто обладает «выносливостью верблюда и терпением святого» (это мнение известного специалиста по истории экономической мысли А.Хейлброннера). И тот, кто овладеет содержанием экономической теории, тот придет к правильным выводам и заключениям.

Экономическая теория очень древняя наука. Вспомним историю Древнего Востока – колыбели мировой цивилизации. Древнеиндийские «Законы Ману» (5-3 вв. до н.э.) отличали существование общественного разделения труда, отношения господства и подчинения. В трудах древнекитайского мыслителя Конфуция (551-479 гг. до н.э.) проводилось различие умственного и физического труда. К умственному труду принадлежали «высшие» слои, а к физическому – «простолюдины», т.е. рабы. В трудах китайского философа Сюнь Цзы (3 в до н.э.) есть мысль, что «накопленным богатством» должны пользоваться все. Люди из простого народа должны иметь право частной собственности на землю. Взгляды древнегреческих ученых Ксенофонта (430-354 гг. до н.э.), Платона (427-347гг. до н.э.), Аристотеля (384-322 гг до н.э.) можно охарактеризовать как теоретические исходные пункты современной экономической науки.

Теоретическая экономика выделяет четыре стадии: производство, распределение, обмен, потребление. Производство – это процесс создания материальных и духовных благ, необходимых для существования и развития человека. Распределение – это процесс определения доли, количества, пропорции, в которой каждый хозяйственный субъект принимает участие в произведенном продукте.

Обмен – это процесс движения материальных благ и услуг от одного субъекта к другому и связь производителя и потребителя. Потребление – это процесс использования результатов производства для удовлетворения определенных потребителей.

Студентам предлагается разделить страницу тетради на три части:

В первой части они должны записать всё, что они знали об экономической теории до чтения текста, во второй части – что они хотели бы узнать, а в третьей – что узнали в результате чтения текста, какими новы-

ми словами – терминами и выражениями пополнился их словарный запас. После чтения и предложенной формы работы, студенты выполняют ряд заданий по закреплению новых слов, выражений и их грамматических особенностей.

Задание: Сравните предложения и объясните, от чего зависит форма выделенных слов.

При низкой зарплате рост благосостояния невозможен

При отсутствии свободного рынка конкуренция невозможна

Сохранение покупательной способности населения невозможно

При низкой производительности труда высокие доходы невозможны

Задание А: Запишите и запомните типичные словосочетания с существительными доходы, цены.

приносить		регулировать	
распределять		устанавливать	
перераспределять		поддерживать	
регулировать	<u>доходы</u>	сдерживать	<u>цены</u>
индексировать		снижать	
изымать		повышать	
обеспечивать			
гарантировать			

Б. Дополните предложения глаголами из задания (а). Укажите случаи возможной синонимии

1. Чтобы высокие цены, монополисты сокращают производство.
2. Государство может изменить цены, которые рынок.
3. Государство должно цены на продукцию сырьевых монополий.
4. В целях защиты от инфляции необходимо доходы.

Самостоятельная работа под наблюдением преподавателя может включать работу парами. Студентам предлагаются вопросы:

1. Почему экономическую теорию называют королевой наук?
2. Мне известно, что очаровывать может музыка, красота, пейзаж т.п., но как может очаровать экономика?
3. Как возникла экономическая теория? (на доске записывается ключевой материал для ответов):

- Древнеиндийские “Законы Ману”(IV-III вв. до н.э.).
- Древнекитайский мыслитель Конфуций (551-479 гг. до н. э.).
- Китайский философ Сюнь Цзы (III в. до н. э.)
- Древнегреческие учёные Ксенофонт (430-354 гг. до н. э.)
- Платон (427-347 гг. до н. э.)

- Аристотель (384-322гг. до н. э.)

Далее студентам предлагается подумать и подготовить ответы на характеристику понятий производство, распределение, обмен и потребление. Варианты ответов обсуждаются и устанавливаются правильные ответы.

Коллективная поисковая работа студентов даёт положительные результаты; обучаемые устанавливают правильное решение и рекомендуют одного студента, который выступает с результатами задания. Результаты задания обсуждаются всей группой.

Преподаватель обращается к студентам, которые выполнили задание №1, т.е. ответили на вопросы:

1. Что вы знали об экономической теории до чтения текста?

Примерные ответы : слышал немного где-то, но не запомнил, ничего не знал , знал но не понимал.

2. Что вы хотели бы узнать

Примерные ответы: хотел бы узнать историю возникновения экономики, хотел бы понять, что входит в понятие «экономика», хотел бы запомнить весь материал.

3. Что вы узнали после чтения текста?

Примерные ответы: узнал об истории возникновения экономики, узнал, что экономика – фундамент, на котором стоит государство, экономика -движущая сила общества, экономика – королева наук, экономику необходимо знать отлично, узнал четыре стадии, которые выделяет экономика, запомнил все термины, которые помогут мне лучше понять лекции по экономической теории.

Самостоятельная работа студентов под наблюдением преподавателя предусматривает более углублённую работу по текстам; вырабатывается навык деления текста на смысловые части, озаглавливание каждой из них, передача содержания в сжатой, тезисной форме. Обращается внимание на лексический состав, определяются прямые и переносные значения слов, производится замена выражений синонимичными, определяется их роль как носителя информации, выделяется вступительная, основная и заключительная часть текста. Каждая пара занятий в группе с кредитной системой обучения должна отличаться инновационными моделями, придающими индивидуальность каждой из них, а общая система занятий должна максимально способствовать формированию профессиональной и коммуникативной компетентности выпускника неязыкового вуза.

Подвижность ударения как проблема обучения РКИ

Русское ударение – в силу своего разноместного (свободного) и подвижного характера – одна из самых сложных для изучения областей русского языка, представляющая проблему не только для иностранцев (инофонов), но и для носителей языка.

Разноместность ударения означает его способность падать на любой слог, в то время как подвижность есть свойство ударения перемещаться с одной морфемы на другую при изменении одного и того же слова: при склонении – вода́ и во́ду или спряжении – вожу́ и во́дишь. «Подвижность русского ударения кажется непостижимой изучающим русский язык иностранцам, она доставляет много неприятностей и самим русским» (Федянина 1982, с. 3).

Современные исследования, посвященные русскому ударению, придерживаются по преимуществу грамматического принципа описания: объяснить подвижность ударения исключительно фонетическими факторами невозможно, поскольку при образовании грамматических форм слова она носит морфологический характер: профе́ссор – профе́ссора).

Около 96% слов русского языка имеют неподвижное ударение, находящееся либо на корне слова (кни́га), либо на его окончании (мечта́). Соответственно, около 4% слов в русском языке имеют подвижное ударение, однако это, как правило, «наиболее употребительные, частотные, освоенные слова» (Зализняк 1967, с.8).

Утверждение, что подвижность свойственна наиболее употребительным словам русского языка, подтверждается проведенным нами анализом первых трех лексических списков-минимумов русского языка (Морковкин 2003).

В рамках системы градуальных лексических минимумов современного русского языка представлены десять списков – от 500 до 5000 самых важных слов русского языка. «Важность включаемых в тот или иной список лексических единиц определялась их употребительностью и понятийным весом в пределах заранее отобранных методически существенных тем» (Морковкин 2003, с.6).

Нами были проанализированы первые три списка – 500, 1000 и 1500 самых важных русских слов – на предмет содержания в них имен существительных с подвижным ударением. Приводим результаты нашего анализа:

Список I. 500 самых важных слов современного русского языка.

Кол-во существительных в данном списке – 227, из них с подвижным ударением – 81 (36%): адрес, весна, ветер, вечер, вещь, вода, война, враг,

врач, время, глаза, год, голова, голос, город, гость, декабрь, дело, день, деньги, деревня, дерево, дети, дождь, дочь, друг, жена, имя, край, кусок, лес, лицо, люди, мать, место, мир, море, муж, новость, нога, номер, ночь, ноябрь, овощи, окно, октябрь, отец, письмо, поезд, поле, путь, раз, ребенок, река, род, рубль, рука, семья, сентябрь, сердце, сестра, слово, снег, среда, стол, сторона, страна, сын, утро, февраль, хлеб, цвет, чай, час, человек, четверг, число, щеки, щека, язык, январь.

Список II. 1000 самых важных слов современного русского языка.

Кол-во существительных в данном списке (включая слова из списка I) – 454, из них с подвижным ударением (включая слова из списка I) – 127 (28%): берег, век, вино, гора, господин, двор, директор, доска, душа, дядя, зеркало, зубы, игра, камень, карандаш, ключ, колбаса, лист, луна, масло, мост, площадь, пол (паркетный), потолок, право, речь, роль, рот, ряд, сад, село, смерть, спина, стена, суп, тело, трава, труд, угол, учитель, цветок, цена, церковь, часть, шкаф, этаж.

Список III. 1500 самых важных слов современного русского языка.

Кол-во существительных в данном списке (включая слова из списков I и II) – 712, из них с подвижным ударением (включая слова из списков I и II) – 181 (25%): борщ, вес, высота, глава (делегации), гроза, гром, грудь, губы, длина, дно, доктор, дурак, дым, живот, звезда, зверь, календарь, конек, корабль, кость, круг, куст, лед, лошадь, любовь, мастер, мелочь, мыло, мяч, облако, огонь, остров, отпуск, очередь, паспорт, песок, пиджак, платок, плащ, плечо, профессор, сапог, скорость, соль, суд, судьба, счет, сыр, творог (даны два ударения), тон, ухо, хвост, шаг, яйцо.

Приведенные выше данные наглядно свидетельствуют о распространенности подвижного ударения у наиболее употребительных слов: в первом списке они составляют 36% от общего числа существительных. Списки II и III демонстрируют постепенное уменьшение числа существительных с подвижным ударением: 28% и 25% соответственно.

Русское ударение, несмотря на свою сложность, обычно не обозначается графически (исключения составляют учебные пособия и книги для чтения для иностранных учащихся). Однако нередко случаи, когда возникает необходимость в акценте для разграничения омонимичных форм: *большая* – *большая*. Небезынтересным кажется тот факт, что известный русский поэт XVIII в. В.К.Тредиаковский видел «своеобразное достоинство церковной орфографии» в обычае ставить ударение на каждом слове, поскольку «ставить ударение... вещь не излишняя в силу подвижного характера русского ударения» (Винокур 1959, с. 474).

Природа русского ударения, его подвижность и разноместность, с одной стороны, и наличие большого числа акцентных вариантов (как

нормативных, так и ненормативных), с другой, составляют объективные трудности и для кодификации акцентных форм, и для обучения ударению вообще. Более того, нельзя утверждать, что русское ударение – одна из наиболее изученных областей лингвистического знания.

На сегодняшний день, «несмотря на значительные успехи, достигнутые в современных исследованиях по русской акцентологии, задача обучения ударению не решена» (Федянина 1982, с. 3). Известный специалист в области современного русского ударения Н.А.Федянина (Матвеева) считает, что «и теперь мы можем повторить слова А.Х.Востокова, что определять «какой же именно слог должно произносить с ударением...научаемся из употребления и из словаря» (Там же).

Обучение русскому языку как иностранному подразумевает и комплексное обучение русскому ударению, потому что «работа над русским словом связана с усвоением природы русского ударения» (Шутова 2003, с. 30). Подвижный характер русского ударения позволяет нам утверждать, что иностранцам, изучающим русский язык, необходимо знать морфологию, чтобы постичь закономерности русской акцентной системы.

В современных учебных пособиях по русскому языку как иностранному отсутствует специальный раздел, посвященный русскому ударению, где бы раскрывалась природа ударения, описывались его закономерности, были представлены акцентные минимумы слов с подвижным ударением.

В рамках коммуникативно-деятельностного подхода, конечной целью которого является «формирование и развитие коммуникативной компетенции, то есть готовности и способности учащихся к речевому общению» (Щукин 2004, с. 101), обучение ударению, которое является одним из важных показателей культуры речи, имеет немаловажное значение.

«Неправильное произношение затрудняет говорение и понимание смысла сообщения» (Федянина 1983, с. 153). Ergo, неправильное ударение приводит к коммуникативным неудачам и ошибкам.

Литература:

Винокур Г.О. Орфографическая теория Тредиаковского // Винокур Г.О. Избранные работы по русскому языку. – М.: Учпедгиз, 1959.

Зализняк А.А. Русское именное словоизменение. – М., 1967.

Системы лексических минимумов современного русского языка. / Под ред. В.В.Морковкина. – М.: Астрель – АСТ, 2003.

Федянина Н.А. Проблемы обучения фонетике на курсах русского языка. // Краткосрочное обучение русскому языку иностранцев: формы и методы. Сб. ст./ Сост. О.П.Рассудова. – М.: Русский язык, 1983.

Федянина Н.А. Ударение в современном русском языке. 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Русский язык, 1982.

Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика. – М.: Филоматис, 2004.

Шутова М.Н. Обучение фонетическим средствам общения. // Практическая методика обучения русскому языку как иностранному. Под ред. А.Н.Щукина. – М.: Русский язык, 2003.

Е.А.Федорова (Москва, Россия)

Активные формы самостоятельной работы в вузовском курсе «Русский язык как иностраный» (из опыта работы вуза экономического профиля)

Создание эффективных моделей обучения студентов-иностранцев дисциплине «Русский язык как иностранный» (далее сокр. – РКИ) немислимо сегодня без разработки оптимальных форм организации самостоятельной работы, что в свою очередь предполагает учет всех идей и направлений новой концепции подготовки специалистов XXI века. Современное образование – фундаментальная основа человеческой жизнедеятельности, выступающая как интегральная, обобщающая ценность духовной культуры. Наряду с профессиональной, политической и правовой культурой образование формирует эстетические и нравственные черты личности в неразрывной связи с жизнью общества (Артамонова 2008, с. 9).

Базовыми установками являются непрерывность образования на протяжении всех жизни, получение новых знаний, ориентация на необходимость переквалификации в своей практической деятельности, привитие навыков самообразования и формирование способности адаптироваться к изменяющимся условиям жизни. Высшая школа сегодня ориентирует свое развитие на модель выпускника, который в современных условиях рыночной экономики должен быть подготовлен к самостоятельной профессиональной деятельности. Как отмечают исследователи, важнейшими направлениями повышения результативности учебного процесса становятся индивидуализация обучения и развитие творческих способностей будущих

специалистов, при этом «особое внимание должно уделяться организации самостоятельной творческой работы студентов, развитию навыков самостоятельного мышления» (Самостоятельная работа студентов, с. 3).

Перед вузовскими методистами ставятся принципиально новые задачи: оценка самостоятельной работы студентов и определение ее места в многоуровневой системе подготовки специалистов. Таким образом, исходными моментами при создании частных предметных методик, в том числе и в сфере РКИ, могут стать установки на поиски и скорейшее внедрение активных форм и методов обучения, интеграция учебного и воспитательного процессов, создание новых эффективных форм организации самостоятельной работы студентов и их совершенствование в соответствии с новыми задачами, стоящими перед высшей школой.

Система вузовского РКИ традиционно была ориентирована на конечный практический результат, на формирование определенной коммуникативной компетенции, поскольку русский язык для иностранных учащихся является рабочим языком, на котором они осуществляют *актуальную* жизнедеятельность в различных сферах: учебной, учебно-научной, профессиональной (нередко на старших курсах), социально-правовой, обиходно-бытовой. Установка на «*знать – уметь – владеть*», т.е. на приобретение определенной иерархии компетенций, применять которые необходимо «сегодня и сейчас», достаточно органично вытекает из общедидактических принципов рассматриваемой дисциплины. Кроме того, ориентация на профессионально ориентированный дискурс, учет национального (языкового и поведенческого) своеобразия обучаемых, как и вынужденно дифференцированный подход, мотивированный гетерогенным составом учебных групп, – все эти факторы, формирующие накопленный положительный лингвометодический опыт в сфере вузовской русистики, несомненно, должны быть учтены при создании новейших моделей организации самостоятельной работы студентов-иностранцев.

Мы полностью разделяем мнение исследователей, подчеркивающих необходимость систематической, планируемой и документируемой самостоятельной работы (далее сокр. – СР) и выделяющих пять педагогических закономерностей её организации, которые прослеживаются от курса к курсу: 1) возрастание значения и объема СР; 2) увеличение творческой составляющей; 3) усиление потребности в тьютерской роли преподавателя; 4) применение новых цифровых (компьютерных) технологий как для обучения, так и для автоматизированного контроля; 5) повышенные требования к педагогу, его квалификации (Самостоятельная работа студентов, с. 13).

Вышеперечисленные новации и общедидактические принципы легли в основу подхода к организации СР, который был практически реализован, скорректирован и усовершенствован в течение последних четырех семестров при работе со студентами-иностранцами, проходящими обучение в Финансовой академии при Правительстве РФ. В основу данного подхода была положена модель организации и проведения объединенных межкурсовых занятий – учебных конференций с применением мультимедийных технологий по выбранной тематике: «Экономика моей родины». Данная проблематика, а также конкретные направления обсуждения корреспондируются с изучаемыми в Финакадемии общеэкономическими и специальными дисциплинами, а умение пользоваться современными информационными технологиями обеспечивается соответствующими учебными курсами.

Рассмотрим основные компоненты данного дидактического контента, включая проблемы мотивации, а также тот положительный и отрицательный опыт, который следует учитывать в дальнейшем, и попытаемся проинтерпретировать полученные результаты в свете генеральных требований и тенденций развития современного образования.

Общая схема такова: студенты под руководством и по модели, разработанной преподавателем-руководителем проекта, пользуясь соответствующими содержательными алгоритмами и методическими инструкциями, готовят презентации в Power Point. Занятие проходит в специально оборудованных аудиториях Финакадемии. Общая протяженность каждой национально ориентированной презентации, которая содержит иллюстративный и информативно-текстовый материал, не должна превышать 10-15 слайдов. Общее количество участников – максимум 6 стран, в противном случае объем воспринимаемой информации слишком велик, что приводит к утомляемости аудитории и потере устойчивого образовательного эффекта.

Отметим, что достаточно результативна **работа в мини-коллективах**, когда студенты, представляющие одну страну (2-3 человека), совместно готовят общую презентацию. Такой подход обеспечивает формирование одного из необходимых умений, требуемых современным менеджментом, - умения работать в группе, т.е. разделять обязанности, функции и, несмотря на личностную специфику каждого, достигать поставленной цели. Опыт показывает: не всегда студентам удается идти к намеченной цели кратчайшим путем, возникают - но и преодолеваются! - психологические трудности общения, возможна «борьба» за роль лидера. Подчеркнем, что сами учащиеся приветствуют получение такого опыта взаимной «производственной притирки», понимая, что это в конечном счете идет на

пользу каждому участнику молодежного коллектива. И здесь велика роль преподавателя-наставника, который, направляя действия учащихся, минимизирует потенциальные конфликтные ситуации, акцентируя внимание студентов на позитивных моментах совместной деятельности.

Во время занятия **моделируется реальная ситуация представительного международного форума**. После приветствия, вступительного слова ведущего преподавателя и демонстрации общих слайдов (цели и тематика учебной конференции; лозунг «Земной шар в руках молодого поколения»; слайд-объявление стран-участников с соответствующей анимацией последовательного появления) студенты демонстрируют подготовленные презентации, сопровождая видеоряд устным выступлением.

В конце предусмотрено общее подведение итогов, выработка «итогового документа» и обсуждение качества (содержательного и лингвистического) прослушанных сообщений. При этом преподаватель и студенты - и выступающие, и гости - проявляют себя как полноценные партнеры, переходя с уровня «преподаватель как транслятор знаний» на уровень свободных партнерских отношений, а обучаемый, в свете требований времени, переходит из категории «объект» в категорию «субъект» деятельности и управления.

Алгоритм единой содержательной схемы может варьироваться. Один из возможных вариантов включает в себя слайд-информацию по следующим аспектам: национальная символика, географическое положение, политическое устройство, основные ресурсы и достижения в экономических отраслях (промышленность, сельское хозяйство), развитие банковской системы, виды национальных денежных единиц. В то же время единая схема оставляет достаточно простора для содержательного и технического творчества, в чем студенты проявляют нередко большую изобретательность, к примеру, настраивая эффектную анимацию.

Выбор тематики - «Экономика моей родины» - однозначно создает у учащихся высочайшую мотивацию: студенты разных стран (причем даже не самые успешные по общеакадемическому рейтингу успеваемости) с удовольствием обращаются к национально ориентированному материалу, проявляя похвальный энтузиазм и патриотизм. Интересно отметить, что в случае недостаточной технологической подготовленности (так, некоторые первокурсники демонстрируют владение Power Point только в элементарных пределах), студенты по своей инициативе обращаются к помощи квалифицированных специалистов (преподавателям кафедры информатики Финакадемии, студентам старших курсов, привлекают соответствующую учебную литературу и т.п.). Каждый стремится как мож-

но в более выгодном свете показать достижения своей родины и свой собственный уровень владения материалом, современными технологиями, профессионально ориентированным русским языком! Для части студентов работа в сфере информационных технологий создает дополнительную высокую мотивацию, поскольку для многих молодых людей эта среда является естественной сферой жизнедеятельности.

Опыт проведения подобных учебных конференций распространяется на **контингент** иностранных учащихся I и II курсов (уровни А и Б), для которых данная форма работы планируется в соответствующих программно-нормативных документах - учебно-методических комплексах; кроме того, привлекались аспиранты I г/о и стажеры включенного обучения. Необходимо отметить, что предлагаемая методика позволяет нивелировать языковые и коммуникативные различия разных категорий учащихся и, более того, создает дополнительный стимул для затраты усилий и личностного учебно-профессионального роста менее подготовленного контингента.

Такая **форма организации работы, как учебная конференция**, предполагает развитие у студентов следующих компетенций. Студенты должны **а) знать**

- основные значения лексических единиц, обслуживающих соответствующую ситуацию учебно-профессионального общения (выбранные аспекты темы «Экономика моей родины»);

- основные грамматические явления и структуры, используемые в письменном (текст презентации) и устном (текст краткого выступления) учебно-профессиональном общении;

- основные особенности отбора и компоновки текстового и иллюстративного (схемы, таблицы, рисунки, фото) материала для презентации в предлагаемых условиях;

- специфику вербального сопровождения видеоматериала (слайдов), а также основные нормы профессиональной риторики (элементарный уровень).

б) уметь

- применять накопленные на данном этапе обучения знания по общеэкономическим дисциплинам к моделируемой конкретной ситуации;

- осуществить отбор текстового материала по предложенной схеме и алгоритмам, используя как рекомендуемые Интернет-ресурсы, так и материалы, обнаруженные в результате активного творческого поиска; минимизировать отобранные текстовые фрагменты с целью 1) размещения текстов на слайде и 2) подготовки устного сообщения;

- воспринимать на слух ключевую информацию; уметь соотносить информацию, воспринимаемую на слух, с видеорядом;

- запрашивать и сообщать информацию как предметно-содержательного, так и лингвистического характера; обсуждать услышанное, выражая согласие/несогласие с мнением оппонента;

б) владеть

- основами системного взгляда на явления социально-экономической жизни, межкультурной компетентностью и толерантностью;

- адекватной русскоязычной артикуляционно-фонетической базой;

- элементарными навыками публичной речи (вербальными и невербальными), аргументации, отстаивания собственной позиции;

- умением пользоваться справочной литературой, русскоязычными и национально ориентированными поисковыми серверами сети Интернет для нахождения необходимой информации; разными типами словарей.

При подведении итогов студенты свободно обмениваются мнениями, намечаются перспективы дальнейших встреч и их тематика. В соответствии с требованиями современного мониторинга качества образования проводится письменный экспресс-опрос или анкетирование – студенты высказывают своё мнение о целесообразности проведения подобных занятий.

Описываемая методика в целом позволяет формировать у студентов-иностранцев более глубокое знание предмета, основы научно-исследовательской поисковой работы, творческий подход к решению проблемы, умение работать в команде, целеустремленность в достижении поставленных целей, что, как легко видеть, вписывается в новую парадигму образования. Можно надеяться, что опыт работы кафедры русского языка Финакадемии будет полезен и интересен коллегам-русистам как вузов России, так и за ее пределами.

Литература:

Артамонова М.В. Реформа высшей школы и болонский процесс в России. – М.: Экономика, 2008.

Государственный образовательный стандарт по русскому языку как иностранному. Профессиональные модули. Первый уровень. Второй уровень /Андрюшина Н.П. и др. – М.-СПб: Златоуст, 2000.

Макет Федерального государственного образовательного стандарта Высшего профессионального образования подготовки бакалавра экономики. М., 2008.

Самостоятельная работа студентов: пути ее активизации, методическое обеспечение и способы контроля: Материалы межвузовской методической конференции (18 ноября 2005 г.) / Ред. колл.: проф. М.А. Эскиндаров, проф. В.К. Поспелов, доц. Н.Н. Комисарова. М.: Финансовая академия при Правительстве РФ, 2006.

Изучение русской фразеологии в турецкой аудитории

При изучении фразеологии определенного языка большое значение имеет учет национально-культурной семантики фразеологизмов. Как известно, язык, кроме своей главной функции (коммуникативной), выполняет еще одну не менее важную функцию - закрепляет опыт людей в познании окружающего мира для передачи его последующим поколениям, что весьма своеобразно закрепляется во фразеологическом фонде языка как образной системе миропонимания народа. Человеческая деятельность безгранична: это и работа, и отдых, и взаимоотношения людей в обществе, быт, традиции, ремесла и многое другое, что входит в состав понятия «культура». Поэтому, говоря об усвоении какого-либо чужого (инострannого) языка, необходимо говорить одновременно и об усвоении культуры народа, носителя этого языка. В рамках современной антропоцентрической парадигмы лингвокультурологический подход к изучению языка становится все более актуальным, в том числе и при изучении фразеологии.

Как известно, языковые единицы закрепляют в своей семантике национально-культурную информацию, под которой понимают особенности экономики, истории, общественного устройства, фольклора, литературы и искусства, подробности быта и обычаев народа (Верещагин, Костомаров, 1988). Наиболее ярко эти особенности закрепляются в словах и устойчивых оборотах и выражениях. Изучение русской фразеологии в турецкой аудитории имеет свои особенности в силу того, что русский и турецкий народы различаются культурами, образом жизни, верованиями и традициями, а языки этих народов относятся к разным языковым семьям. В процессе преподавания русской фразеологии важным становится не только изучение русских фразеологических образов, культурологической составляющей их семантики, но также и грамматического строя русских фразеологизмов.

Фразеологические образы, через которые передается мировидение народа, образуют в языке фразеологическую картину мира. Она у русского и турецкого народов различается в силу территориальных, природных, традиционных и бытовых особенностей их жизнедеятельности. Но ядро их картин мира единообразно, что обусловлено общечеловеческим механизмом восприятия реалий окружающей действительности. Большой интерес вызывают те фразеологические единицы, которые не поддаются

ся переводу с одного языка на другой, они передаются описательно, по смыслу. Это обусловлено особенностями мировидения разных народов. Благодаря этому один и тот же предмет представители разных народов могут видеть и описывать как одинаково, так и по-разному, если он вызывает у них разные ассоциации, имеет различную практику использования в повседневной жизни.

Например, птица по специфическим звукам, которые она произносит, названа в русском и турецком языках по одному и тому же мотивационному признаку: русское слово *кукушка* и турецкое *guguk*, а вот первый день недели в русском языке назван *понедельником* (то есть днем «после недели», «неделя» – воскресенье, выходной, когда ничего не делали, отдыхали), а в турецком- *pazartesi* (букв. – «после базара», так как выходной день «воскресенье» был в Турции базарным днем).

При изучении русской фразеологии в иностранной аудитории полезно не только запомнить значение фразеологизма, но и знать его происхождение, особенности его функционирования в речи, нужно знать морфологические формы его компонентов, его стилистические особенности. Большую роль играет в данном случае опора на родной язык. Это, с одной стороны, поможет легко усвоить эквивалентные единицы, а с другой – позволит избежать фразеологической интерференции в речи.

Сопоставительный анализ русских и турецких фразеологизмов с точки зрения отражения в них национально-культурной семантики позволил объединить их в три группы.

Первая группа - это русские фразеологизмы, эквивалентные турецким по структуре и значению, закрепляющие в обоих языках общечеловеческий опыт познания мира. Например: *Беречь как зеницу ока* - турецк. - *Gozu gibi sakinmak* (букв. - Как глаз беречь, сохранять); *испустить последний вздох* – турецк. *son nefesini vermek* (букв. – последний вздох сделать); *открыть свою душу* (кому) - турецк. - *ruhunu astak* (букв. душу открыть); *под носом* (у кого) – турецк. - *birinin burnunun dibinde* (букв. в низу носа чьего-л.).

Вторая группа - это русские фразеологизмы, эквивалентные турецким единицам по значению, закрепляющие одинаковый опыт познания мира, но полученный в разных, обусловленных образом жизни русского и турецкого народов, ситуациях. Например: *ни кола ни двора* (у кого) - турецк. - *Bir dikili agaci yok*, где *кол* - участок земли, *agac* – дерево; *язык до Киева доведет* – турецк. *Sora sora Bagdat bulunur* (букв. спрашивай, спрашивай и Багдад узнается, увидится), где Киев и Багдад – названия русского и турецкого городов; *вставлять палки в колеса* – турецк. – *birinin tekerine*

tas koymak (букв. — кому-л. камень ставить в колесо), где препятствиями являются палка и камень.

Третья группа - это русские фразеологизмы, отражающие национальное видение мира, национальные традиции, обряды, символизацию русской одежды и кухни, а потому не имеющие эквивалентов в турецком языке. Такие фразеологизмы передаются лишь по смыслу, описывается ситуация, в которой употребляется тот или иной устойчивый оборот. При усвоении таких фразеологизмов необходим культурологический комментарий отдельных компонентов оборотов, объяснение их символизации в русской культуре. Например, это такие фразеологизмы, как *родиться в сорочке/рубашке, лезть на рожон, баклуши бить, Коломенская верста, как на Маланьину свадьбу, как бабка отговорила* и другие. Компоненты *Коломна* (название города в Подмоскowie), *сорочка/рубашка* (мужская и женская национальная верхняя одежда), *рожон* (заостренный кол, рогатина, с которой раньше ходили на охоту на медведя русские крестьяне-охотники), *Маланья* (русское народное женское имя), *бабка* (знахарка, ведунья) — именно эти культурно маркированные компоненты являются основой фразеологического образа.

Однако изучения только семантики и культурного своеобразия русских фразеологизмов турецкими студентами недостаточно для полного усвоения ими устойчивых оборотов русского языка. При овладении чужим языком постигается реальная действительность, «отлитая» в иные общественно осознанные формы, в национальные формы. Эти «национальные формы» получают выражение и в грамматическом строе фразеологизмов. Грамматический строй русского и турецкого языков как представителей славянских и тюркских языков отражается в структуре устойчивых оборотов. В их структуре также можно выделить общее (универсальное) и национально своеобразное. Например, в обоих языках фразеологизм может быть выражен как словосочетанием, так и предложением. Русск. — сулить золотые горы, точить зуб (на кого) — турецк. — *dunyalari vaadetmek* (букв. - обещать мир), *birini dis bilemek* (букв. - на кого-то зуб иметь), русск. С глаз долой — из сердца вон — турецк. — *gozden irak olan gonulden de irak olur* (букв. — от глаз далеко будет - и от души далеко будет). Сложные формы глагольных времен с использованием вспомогательных глаголов в турецком языке могут образовывать разные по смыслу фразеологические единицы, а в русском языке семантика фразеологизма при использовании, например, модальных слов меняет лишь свое грамматическое значение.

Таким образом, лингвокультурологический аспект изучения русских фразеологизмов и опора на родной язык делает эффективным усвоение русской фразеологии в турецкой аудитории.

Содержание

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ	3
<i>Е.А. Бородич (Волгоград, Россия)</i>	
Игра и ее отображение в детской литературе	3
<i>А.В. Васильева (Таганрог, Россия)</i>	
Интерактивная доска – не роскошь, а средство обучения	9
<i>А.К. Гайсина (Казань, Россия)</i>	
Обращение к художественному пространству и времени в процессе смыслового постижения литературного произведения	11
<i>Е.В. Гетманская (Москва, Россия)</i>	
Методы изучения литературы (5–7 классы)	16
<i>О.И. Горбич (Москва, Россия)</i>	
Философское осмысление диалогического подхода к преподаванию филологических дисциплин в условиях современных социальных реалий	22
<i>И. Китанова (Штип, Македония)</i>	
Проблема интерпретации повествования и ее влияние на ребенка в раннем возрасте	27
<i>А.В. Коренева (Мурманск, Россия)</i>	
Профессионально-ориентированное обучение речевой деятельности студентов-нефилологов на основе модульной технологии	30
<i>Л. А. Коренева (Мурманск, Россия)</i>	
Лингвокраеведческие уроки как средство нравственного воспитания учащихся	37
<i>Д. Н. Коробейник (Москва, Россия)</i>	
Всепобеждающая сила добра в жизни и творчестве А.М. Горького. Интегрированный урок по «Детству» Горького в 7 классе	41
<i>Т.В. Кравцова (Москва, Россия)</i>	
Репетиторство как жанр словесного произведения	44
<i>Н.А. Кретицина (Москва, Россия)</i>	
Культурологический подход в процессе преподавания литературы в старших классах (на примере изучения «маленькой трагедии» А.С. Пушкина «Моцарт и Сальери» в 9 классе)	48

<i>Н.Е. Кутейникова (Москва, Россия)</i>	
Современная детско-подростковая литература исторической тематики на уроках в школе	55
<i>Ю.В. Лазарев (Рязань, Россия)</i>	
Взаимодействие национальных культур в литературном образовании школьников (по материалам публицистики)	63
<i>О.Б.Марьина (Москва, Россия)</i>	
Использование современных информационных технологий в процессе обучения русскому языку и литературе	67
<i>В.В. Мишечкина (Орел, Россия)</i>	
Формирование коммуникативной и лингвистической компетенции студентов в процессе преподавания «Культуры речи и стилистики» (на примере занятия «Лексические и фразеологические нормы»)	72
<i>Н.В. Никанова (Москва, Россия)</i>	
«Достоевский бессмертен!» (к проблеме анализа романа М.А Булгакова «Мастер и Маргарита» в 11 классе гуманитарного профиля)	76
<i>О.В. Николаева (Москва, Россия)</i>	
Анализ текста в контексте творчества писателя как средство постижения его художественного мира.....	80
<i>Я. Р. Пантуева (Москва, Россия)</i>	
Понятия «образец», «традиция», «творчество» в литературном образовании	83
<i>Д.А. Попович (Пенза, Россия)</i>	
Отражение национального образования в периодике Пензенской губернии 20–30-х годов XX века	87
<i>А. Миллер, Е.С. Романичева (Москва, Россия)</i>	
К вопросу о статусе литературы как учебного предмета и целях его изучения	96
<i>Л.Н. Савина (Волгоград, Россия)</i>	
«В этом прекрасном и яростном мире...» (из опыта проведения урока семинара по произведениям русской литературы о революции и гражданской войне в 11 классе).....	103
<i>О.В. Сафонова (Москва, Россия)</i>	
Проектная деятельность учащихся при изучении романа А.С. Пушкина «Евгений Онегин».....	109

<i>С.В. Смурова (Калуга, Россия)</i>	
Теоретические аспекты интерпретации классической и неклассической лирики на уроках литературы в старших классах	114
<i>О.С. Соловьев (Москва, Россия)</i>	
Формирование и развитие представления о комическом (на материале рассказа А.П. Чехова «Хамелеон»).....	120
<i>А.Л. Шаклеина (Москва, Россия)</i>	
Использование компьютерных технологий в процессе обучения и его влияние на познавательную активность и социально-нравственную ориентацию школьников.....	125
<i>В.Д. Янченко (Москва, Россия)</i>	
Использование мультимедийных лекций по истории методики преподавания русского языка в педагогическом вузе.....	129
 МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В УСЛОВИЯХ РУССКОЯЗЫЧНОЙ СРЕДЫ И В ЗОНЕ ЕЕ ОТСУТСТВИЯ	132
<i>Али Анвар А. (Багдад, Ирак)</i>	
Роль и функции лингвистической контрастивности в выделении трудностей и ошибок учащихся в их речи на иностранном языке.....	132
<i>О.В. Варганова (Москва, Россия)</i>	
Курсовое обучение в системе овладения русским языком иностранных учащихся.....	140
<i>Э. Думитру (Румыния)</i>	
Роль учебного терминологического словаря и критерии отбора терминологических единиц в целях обучения языку специальности.....	146
<i>Дао Нгуен Тгуй (Москва, Россия)</i>	
О системе упражнений по обучению говорению студентов-филологов в университетах Вьетнама (на базе пособия «Перспектива»)	150
<i>Т.И. Капитонова (Санкт-Петербург, Россия)</i>	
Современные технологии в обучении русскому языку как иностранному (1, 2 уровень)	157
<i>Е.И. Маркина (Москва, Россия)</i>	
Лексический минимум как ориентировочная основа обучения русскому языку как иностранному.....	162

Мунир Зэкри (Тунис)

Вычислительный подход

к оптимальному построению текста 166

М.Б. Нагзибекова (Душанбе, Таджикистан)

Ш.И. Рахматова (Душанбе, Таджикистан)

Трудности изучения русского языка

в таджикской аудитории (на материале сопоставления

фонетического строя русского и таджикского языков) 178

Т.А.Потапенко (Санкт-Петербург), Е Сянлинь (Тайвань)

К проблеме повышения мотивации тайваньских студентов 184

Ш.И. Рахматова (Душанбе, Таджикистан)

М.Б.Нагзибекова (Душанбе, Таджикистан)

Профессиональная направленность

обучения русскому языку при кредитной системе 190

А.У.Турсинбаев (Ташкент, Узбекистан)

Подвижность ударения как проблема обучения РКИ..... 195

Е.А.Федорова (Москва, Россия)

Активные формы самостоятельной работы

в вузовском курсе «Русский язык как иностранный»

(из опыта работы вуза экономического профиля)..... 198

Р.Х. Хайруллина (Уфа, Россия)

Изучение русской фразеологии в турецкой аудитории 204

Для заметок

ФИЛОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ

Издательство «Ремдер» ЛР ИД № 06151 от 26.10. 2001.

г. Ярославль, пр-т Октября, 94, оф. 37.

Тел.: (4852) 73-35-03, 58-03-48, факс 58-03-49.

E-mail: remder@mail.ru

Формат 60х90/16, усл. печ. л. 13,25, заказ № 128, тираж 100 экз.