

**Государственное автономное учреждение  
дополнительного профессионального образования  
«Смоленский областной институт развития образования»**

**Русский язык  
в современном образовательном пространстве**

*Сборник научных трудов*

**Смоленск  
2023**

**УДК 372.881.161.1**

**ББК Ч426.13**

**Р89**

**Составители:**

*Соловьёва Фаина Евгеньевна*, профессор кафедры методики преподавания предметов основного и среднего образования, начальник центра воспитания и духовно-нравственного просвещения ГАУ ДПО СОИРО, доктор педагогических наук;

*Болдырева Эля Валерьевна*, методист центра воспитания и духовно-нравственного просвещения ГАУ ДПО СОИРО

**Редакционная коллегия:**

*Соловьёва Фаина Евгеньевна*, профессор кафедры методики преподавания предметов основного и среднего образования, начальник центра воспитания и духовно-нравственного просвещения ГАУ ДПО СОИРО, доктор педагогических наук;

*Максимчук Нина Алексеевна*, профессор кафедры русского языка федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Смоленский государственный университет» доктор филологических наук;

*Соловцова Ирина Афанасьевна*, профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», доктор педагогических наук

**Рецензенты:**

*Меркин Борис Геннадьевич*, доцент кафедры методики преподавания предметов основного и среднего образования ГАУ ДПО СОИРО, кандидат филологических наук;

*Розонова Юлия Александровна*, доцент кафедры методики преподавания предметов основного и среднего образования ГАУ ДПО СОИРО, кандидат филологических наук

**Р89** Русский язык в современном образовательном пространстве: Сборник научных трудов / Сост. Ф.Е. Соловьёва, Э.В. Болдырева. – Смоленск: ГАУ ДПО СОИРО, 2023. – 204 с.

Сборник включает статьи по проблемам методики преподавания русского языка, русского языка как иностранного, межкультурной коммуникации, языковой картины мира, внедрения ведущих научных достижений в образовательные практики и др.

Сборник адресован педагогическим работникам общего, дополнительного и профессионально образования, сотрудникам органов управления образованием, аспирантам, магистрантам.

*Материалы печатаются в авторской редакции.*

**УДК 372.881.161.1**

**ББК Ч426.13**

**© ГАУ ДПО СОИРО, 2023**

## Содержание

<b>ПРЕДИСЛОВИЕ</b> .....	5
<b>МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА: ПРОШЛОЕ И НАСТОЯЩЕЕ</b> .....	6
НОВЫЕ СВЕДЕНИЯ О ЯЗЫКЕ НА СТРАНИЦАХ УЧЕБНИКА ПО КУРСУ «РУССКИЙ РОДНОЙ ЯЗЫК» Смирнова Людмила Георгиевна .....	6
О ПРОБЛЕМЕ КООРДИНАЦИИ ЦЕЛЕЙ И СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ Максимчук Нина Алексеевна .....	16
ВЕДУЩИЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В XXI ВЕКЕ Варнаева Анна Евгеньевна.....	24
ПРИЕМЫ РАБОТЫ СО СЛОВАРЯМИ РАЗЛИЧНЫХ ТИПОВ: ОПЫТ ИНТЕГРАЦИИ УРОКОВ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В 5–8 КЛАССАХ Соловьёва Фаина Евгеньевна.....	35
СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ВЛАДЕНИЯ АКЦЕНТОЛОГИЧЕСКИМИ НОРМАМИ РУССКОГО ЯЗЫКА (МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ) Ланге Нина Витальевна .....	45
ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ НАБЛЮДЕНИЕ КАК ОСНОВА ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ Машина Ольга Юрьевна .....	54
ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ КВАНТИТАТИВНОЙ ФИЛОЛОГИИ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ СЛОВЕСНОСТИ Болдырева Эля Валерьевна.....	61
ОСОБЕННОСТИ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЖЕНСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX ВВ. Макова Елена Николаевна, Петров Константин Григорьевич.....	72
<b>РУССКИЙ ЯЗЫК В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ</b> .....	80
ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О РУССКОМ ЯЗЫКЕ КАК РОДНОМ ЯЗЫКЕ РУССКОГО НАРОДА Воителева Татьяна Михайловна, Марченко Ольга Николаевна .....	80
ФОРМИРОВАНИЕ КОНЦЕПТНОЙ КАРТИНЫ МИРА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЗАДАЧА Шерстобитова Ирина Анатольевна .....	91
ИЗУЧЕНИЕ РУССКОГО И СТАРОСЛАВЯНСКОГО ЯЗЫКОВ КАК ВАЖНЕЙШИЙ ФАКТОР ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ В ТРАДИЦИИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ Алферова Анна Николаевна, Ущeko Вера Егоровна .....	100

ВОЗМОЖНОСТИ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА В РЕШЕНИИ ЗАДАЧ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В СОВРЕМЕННОМ КИТАЕ	
<b>Соловцова Ирина Афанасьевна, Си Чжэньсинь</b> .....	110
ОБОГАЩЕНИЕ КУЛЬТУРНОГО ФОНДА УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА	
<b>Долбик Елена Евгеньевна</b> .....	125
ФОРМИРОВАНИЕ УВАЖЕНИЯ К СТРАНЕ ИЗУЧАЕМОГО ЯЗЫКА У ИНДИЙСКИХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ	
<b>Бурченкова Александра Александровна</b> .....	137
<b>ЛИТЕРАТУРНЫЙ ЯЗЫК И ЯЗЫК ЛИТЕРАТУРЫ</b> .....	145
КОМПЛЕКСНЫЙ АНАЛИЗ ТЕКСТА: ОТ ОПРЕДЕЛЕНИЯ К АВТОРСКОМУ ЗАМЫСЛУ	
<b>Лось-Суницкая Анна Анатольевна</b> .....	145
СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАЧЕНИЯ В ПРЕДЛОЖЕНИЯХ С СОЮЗОМ <i>НО</i> (НА МАТЕРИАЛЕ ПОВЕСТИ Л. АНДРЕЕВА «КРАСНЫЙ СМЕХ»)	
<b>Малышева Евгения Игоревна</b> .....	154
ПАЛИТРА ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ ДУШИ БУНИНСКОЙ ПОЭЗИИ В ПРИБЛИЖАЮЩУЮСЯ ЭПОХУ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА	
<b>Углова Наталья Вячеславовна</b> .....	162
ТВОРЧЕСКИЙ МЕТОД ИЗОБРАЖЕНИЯ ХОЛОКОСТА В СТИХОТВОРЕНИИ А.А. ВОЗНЕСЕНСКОГО «ЗОВ ОЗЕРА»	
<b>Кочкина Юлия Леонидовна</b> .....	174
ФУНКЦИИ ЗАГЛАВИЯ В ПАРАТЕКСТЕ РОМАНА В.В. НАБОКОВА «ДАР»	
<b>Котомцев Дмитрий Олегович</b> .....	182
<b>ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ</b> .....	194

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Сборник научных статей «Русский язык в современном образовательном пространстве» представляет собой результат научно-исследовательской деятельности русских, белорусских и китайских ученых-филологов, методистов, преподавателей русского языка и литературы из Москвы, Минска, Санкт-Петербурга, Великого Новгорода, Волгограда, Липецка, Иваново, Луганска, Смоленска.

Тематика сборника определяется кругом научных интересов ученых и педагогов и отражает основные направления их научной и методической деятельности, содействующей формированию уважения к русскому языку, являющемуся основой гражданской идентичности россиян и главным фактором национального самоопределения; сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей.

Лингвистические вопросы рассматриваются в контексте актуальных проблем современной науки, связанных с необходимостью составления научно обоснованной характеристики процессов, происходящих в современном русском литературном языке XXI века; оценивания масштабного характера современных заимствований с целью ограничения неоправданного употребления в речи инородных элементов и др.

Литературоведческие проблемы, нашедшие отражение в сборнике, связаны с выявлением роли заглавия как жанрового кода в структуре интеллектуального романа; функций заголовочного комплекса в паратексте и псевдопаратексте жанра; семантического потенциала заглавия как элемента нарратива разгадывания и стратегии чтения интеллектуального романа (интерпретации и переинтерпретации текстовой реальности) и др.

Прикладным характером отличаются работы в области методики преподавания русского языка и литературы, в центре внимания которых находятся проблемы, связанные с необходимостью повышения эффективности преподавания русского языка как иностранного; обогащения культурного фонда обучающихся, органичного сочетания лингвистического, коммуникативного и культурологического подходов к обучению; реализации межпредметных связей с уроками литературы, истории и мировой художественной культуры; использования в процессе обучения художественных и познавательных поликодовых текстов, посвященных различным видам искусства и др.

Сборник адресован преподавателям организаций среднего профессионального и общего образования, высших учебных заведений, аспирантам, студентам.

**МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА:  
ПРОШЛОЕ И НАСТОЯЩЕЕ**

**УДК 81-23**

**НОВЫЕ СВЕДЕНИЯ О ЯЗЫКЕ НА СТРАНИЦАХ УЧЕБНИКА  
ПО КУРСУ «РУССКИЙ РОДНОЙ ЯЗЫК»**

**Смирнова Людмила Георгиевна**

Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования  
«Смоленский государственный университет»  
Смоленск, Российская Федерация  
naksemit@gmail.com

**Аннотация.** В статье рассматривается способ представления новых сведений о языке в курсе «Родной русский язык», который относительно недавно появился в российской школе. Дается обзор тем, связанных с актуальными процессами в языке, в примерных программах по русскому родному языку, вышедших в 2021 и 2022 годах.

Анализируются материалы учебников по курсу, выпущенных издательством «Русское слово». Прослеживается последовательность изучения в разных классах трех основных тем: заимствования и их адаптация в языке; новые процессы в лексике и грамматике, новые типы текстов в разных сферах общения. Отмечается установка на критическое осмысление новых явлений в языке, в частности, в вопросе о целесообразности использования заимствований.

**Ключевые слова:** курс «Русский родной язык», новые явления в языке, заимствования, новые типы текстов.

UDC 81-23

**NEW INFORMATION ABOUT THE LANGUAGE ON THE PAGES OF THE  
TEXTBOOK FOR THE COURSE «RUSSIAN NATIVE LANGUAGE»**

Smirnova Lyudmila Georgievna  
Federal State Budgetary Educational  
Institution of Higher Education  
«Smolensk State University»  
Smolensk, Russian Federation  
naksemit@gmail.com

**Abstract.** The article discusses the way of presenting new information about the language in the course «Native Russian language», which appeared relatively recently in the Russian school. An overview of topics related to current processes in the language is given in exemplary programs on the Russian native language, released in 2021 and 2022.

The materials of textbooks on the course, published by the publishing house «Russian Word», are analyzed. The sequence of studying three main topics in different classes is traced: borrowings and their adaptation in the language; new processes in vocabulary and grammar, new types of texts in different areas of communication. There is an attitude towards a critical understanding of new phenomena in the language, in particular, in the question of the appropriateness of using borrowings.

**Keywords:** course «Russian native language», new phenomena in the language, borrowings, new types of texts

С 2019 года в российских школах появился новый предмет «Русский родной язык», который изучается в нашей многонациональной стране наряду с предметами «Татарский родной язык», «Чувашский родной язык» и другими родными языками народов Российской Федерации. «Русский родной язык» преподается параллельно с традиционным курсом «Русский язык», в основе которого лежит системное изучение русского языка, его основных разделов (фонетики, словообразования, лексики, морфологии и синтаксиса), овладение орфографией и пунктуацией, развитие связной речи.

«Русский родной язык» – дополнительный курс, призванный расширить и углубить знания родного языка, усовершенствовать навыки владения родным языком, его использования в различных сферах деятельности. Содержательно в предмете выделяется три информационных блока: «Язык и культура», «Культура речи» и «Речь. Речевая деятельность. Текст». Школьный курс «Русский родной язык» опирается на такие лингвистические дисциплины, как лингвокультурология, демонстрирующая неразрывную связь языка и культуры, ортология, изучающая языковые нормы всех уровней (орфоэпические, лексические, грамматические, стилистические и др.), риторика и речевой этикет. В идеале «Русский родной язык» должен дополнить традиционный курс языка новой для школьников информацией, углубить их интерес к предмету и, в конечном счете, способствовать формированию национальной идентичности, т.е. осознанию человеком его принадлежности к определенной нации и национальной культуре.

В примерной рабочей программе по предмету для 5–9 классов говорится о том, что «Русский родной язык» как школьный предмет предполагает «...расширение сведений, имеющих отношение не к внутреннему системному устройству языка, а к вопросам реализации языковой системы в речи, внешней стороне существования языка: к многообразным связям русского языка с цивилизацией и культурой, государством и обществом» [3, с. 5].

Блок, связанный с рассмотрением связей языка и культуры, должен учитывать соотношение *традиционного* и *нового* в языке. Будучи главным средством передачи каждому следующему поколению традиционных знаний, этических установок, архетипов поведения, язык представляет собой явление стабильное. Однако мир изменяется, и именно язык призван в первую очередь адаптировать подрастающего человека к современной действительности. Поэтому в программу курса «Русский родной язык» входят не только темы, связанные с отражением языком богатого наследия национальной культуры, но и материалы, демонстрирующие изменения в языке, новации в лексической и грамматической системах. Отметим, что дети чувствуют свою принадлежность к новому поколению, поэтому все темы, связанные с актуальными, на их глазах происходящими изменениями, интересуют их в первую очередь.

Несомненно, в программе курса преобладают темы, демонстрирующие отражение в языке культурной национальной традиции, поскольку именно эти темы формируют специфику этнического мировидения, закладывают основы нравственности. Так, в блоке «Язык и культура» присутствуют темы, связанные с историей развития языка (старославянский язык, история русского алфавита, диалекты как специфически «народные» формы языка, литературный язык и его развитие, знаковые для культуры литературные тексты, ключевые слова русской культуры, лексика и фразеология с национально-культурным компонентом значения и др.). Однако в том же блоке значительное место уделяется новым элементам в языке, в том числе единицам, приходящим в культурно-языковое поле России из других языков (прежде всего лексическим заимствованиям).

В программы по курсу «Русский родной язык» для 5–9 классов и для 9–10 классов включены темы, связанные с языковыми новациями, эти темы расширяются и усложняются в соответствии с возрастом учащихся, отражают разные уровни языка. Обращение к вопросам, связанным с языковыми новациями, начинается в шестом классе, причем с шестого по восьмой класс в соответствии с «Примерной рабочей программой основного общего образования» по родному языку, вышедшей в 2021 году, в центре внимания школьников новые лексические единицы (заимствованные и созданные на базе исконных слов). В шестом классе предлагается рассмотреть следующие темы:



«Лексические заимствования как результат взаимодействия национальных культур. Лексика, заимствованная русским языком из языков народов России и мира. Заимствования из славянских и неславянских языков. Причины заимствований. Особенности освоения иноязычной лексики (общее представление). Пополнение русского языка новой лексикой. Современные неологизмы и их группы словарного состава по сфере употребления и стилистической окраске» [3, с. 11–12]. В седьмом классе предполагается уже критическое осмысление процесса заимствования новых слов (темы «Лексические заимствования последних десятилетий. Употребление иноязычных слов как проблема культуры речи») [3, с. 14]. В восьмом классе рассматривается употребление заимствованной лексики в текстах (темы «Иноязычная лексика в разговорной речи, современной публицистике, в том числе в дисплейных текстах») [3, с. 15]. Кроме того, программа предлагает знакомить школьников с новыми типами текстов (тема «Сочинение в жанре письма другу (в том числе электронного)») [3, с. 17].

В 9-ом классе изучение новаций в языке выходит уже на новый уровень. Программа предполагает комплексное изучение актуальных процессов разных ярусов языка, включая следующие темы: «Развитие языка как объективный процесс. Общее представление о внешних и внутренних факторах языковых изменений, об активных процессах в современном русском языке (основные тенденции, отдельные примеры). Стремительный рост словарного состава языка: активизация процесса заимствования иноязычных слов, «неологический бум» – рождение новых слов, изменение значений и переосмысление имеющихся в языке слов, их стилистическая переоценка, создание новой фразеологии» [3, с. 17].

Изучение нового в языке находит логическое завершение в десятых и одиннадцатых классах. В «Примерной рабочей программе среднего общего образования» по курсу родного языка, опубликованной в 2022 г., акцентируется установка на изучение актуальных процессов в развитии языка. Среди целей преподавания курса «Русский родной язык», в частности, указывается: «формирование гибких навыков использования языка в разных сферах и ситуациях общения на основе представлений о русском языке как живом, развивающемся явлении, о диалектическом противоречии подвижности и стабильности в русском языке (включая его лексику, формы существования, стилистическую систему, а также нормы русского литературного словоупотребления)» [4, с. 8].

В десятом классе предполагается уделить внимание следующим темам: «Актуализация и пассивизация различных разрядов слов и устойчивых словосочетаний в процессе исторического развития общества и культуры

русского народа. Переосмысление значений слов» [4, с. 22]. Кроме того, предполагается более глубокое знакомство школьников со словарями, в том числе словарями новых слов (тема «Словари, отражающие словарный состав русского языка в новейший период его истории (рубеж XX–XXI вв. и начало XXI в.)» [4, с. 22]. В десятом классе продолжает развитие изучение новых типов текстов в блоке «Речь. Речевая деятельность. Текст», программа включает в связи с этим темы «Линейный текст и гипертекст. Гипертекст как разветвлённая система текстов, связанных гиперссылками. Использование линейного и нелинейного чтения с целью ознакомления с содержанием текста и его усвоения. Современные тексты как особое явление в практике общения. Возможности использования в тексте различных знаковых систем. Отражение в текстах современных тенденций к визуализации и диалогизации общения» [4, с. 23–24]. Кроме того, в десятом классе предполагается знакомство с Национальным корпусом русского языка как информационно-справочным ресурсом, а также с особенностями коммуникации в Рунете.

Наибольшее внимание актуальным процессам, происходящим в современном языке, предполагается уделить в одиннадцатом классе. Практически все содержание первого блока курса «Язык и культура» связано с новациями в языке. Программа включает общие темы «Динамические процессы и новые тенденции в развитии русского языка новейшего периода»; «Русский язык в современной цифровой (виртуальной) коммуникации»; «Активные процессы в развитии лексики русского языка XXI в.» [4, с. 24]. Предполагается более конкретное рассмотрение адаптации иноязычной лексики, актуальных способов создания морфологических и семантических неологизмов, новых фразеологизмов. В блок «Речь. Речевая деятельность. Текст» включены следующие темы: «Основные жанры интернет-коммуникации. Блогосфера. Средства создания коммуникативного комфорта и языковая игра. Сетевые жанры» [4, с. 26]. Эти темы в наибольшей степени близки ученикам старших классов с их погруженностью в сетевое общение, они могут послужить основой для разнообразной проектной деятельности в рамках изучения новых явлений в языке.

Таким образом, программа курса «Русский родной язык» предполагает достаточно глубокое и разнообразное изучение актуальных процессов и единиц, отражающих состояние новейшего периода развития русского языка (конец XX – начало XXI века). Проследим, каким образом программа реализуется на страницах учебника. Обратимся к серии учебников по предмету, выпущенным издательством «Русское слово». Прежде всего, это учебники для 6–9 классов средней школы, которые уже используются в практике преподавания предмета. [5, 6, 7, 8].

Программы по курсу предполагают линейно-ступенчатое изучение трех тем, связанных с рассмотрением новейших процессов в русском языке: *лексические заимствования* из других языков и их адаптация; *новые процессы, отраженные в системе языка* (прежде всего в словообразовании и грамматике), в том числе образование лексических и фразеологических единиц на базе исконных элементов; и *новые типы текстов*, появляющиеся в языке. Надо отметить, что указанные явления являются предметом активного изучения в современной лингвистике, так что их рассмотрение в школе опирается на самые последние научные достижения теоретического языкознания. Важно, что темы, связанные с новыми процессами в языке, неизменно присутствуют в заданиях олимпиад регионального и общероссийского уровней.

Из всех языковых новаций наибольшее внимание на страницах учебников, несомненно, уделяется заимствованиям и прежде всего англицизмам. Понятие «заимствованная лексика» подробно рассматривается в 6 классе, причем здесь заимствование лексических элементов из одних языков в другие анализируется как длительный исторический процесс, обусловленный социальными и историческими обстоятельствами. Отмечается открытость русского языка к заимствованиям из различных языков – славянских и неславянских (см. такие слова, как *сержант, офицер, маршировать, вуаль, саранча, сарафан, халат, кишимши, консультация, казна, архиепископ, киот, архангел, институт, кашне, литургия, популярный, жилет, ваниль, континент* и др.). Сегодня иноязычные слова приходят преимущественно из английского языка: *ай-кью, бигмак, блокбастер, диджей, драйв, имиджмейкер, кампус, лейбл, нон-стоп, ноутбук, пазл* и др. [5].

В седьмом классе рассматриваются новые аспекты проблемы. В параграфах «Лексические заимствования последних десятилетий» и «Употребление иноязычных слов как проблема культуры речи» не только анализируются вошедшие в русский язык в первой четверти 21 века слова (прежде всего англицизмы), но ставится вопрос о целесообразности их использования [6]. Как известно, практически неконтролируемый поток заимствований в русский язык представляет собой достаточно болезненную проблему. Опасность засорения языка признается уже на государственном уровне, свидетельство этому – появление Федерального закона от 28 февраля 2023 года № 52-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон "О государственном языке Российской Федерации"» [9].

Филологи отмечают опасность трансформации национальной идентичности под влиянием в том числе засилия иноязычных лексических элементов. Известный русский лингвист В.В. Колесов писал: «Мы говорим о

русской ментальности как о глубинном корне народной жизни – содержании, которое постоянно ищет новых форм, второпях захватывает чужие, не органичные для нее, ошибаясь и раскаиваясь. [1]. Как пример иноязычного влияния в учебнике для восьмого класса приводится фрагмент из статьи журналистки Елены Новоселовой, опубликованной в 2013 г. в «Российской газете». Статья имеет выразительное название «Дедлайн русскому. Какие тайны скрывает офисный пролетариат, разговаривая на "рунглише"?». «Рунглиш» – смесь русских и английских слов – используется как «корпоративный язык» офисных работников. *«Что же скрывает от общества "офисный планктон", предлагая "аппрувить предложение" и "заэкспенсить бюджет"?»* – пишет журналистка [7, с. 22–23].

Признавая неизбежность появления в речи заимствованных слов, связанную с включением России в общемировые политико-экономические и социокультурные процессы, с развитием техники, с появлением новых явлений и понятий, отметим, что «открытость» национальной лексической системы все-таки должна определенным образом контролироваться. В учебнике для девятого класса приводятся разные суждения о пополнении лексикона («Если в языке прижилось новое слово или новое значение старого слова, значит, это зачем-то языку нужно...» – филолог И.Б. Левонтина; «Совсем плохо, когда происходит вытеснение, замещение русских слов иностранными» – блогер Габ Горевой; «Необходима последовательная государственная языковая политика, способствующая естественному развитию национального языка» – филолог Е.М. Лазуткина) [8, с. 36–37]. Учебник приглашает девятиклассников поразмышлять над проблемой заимствований, сформировать собственное отношение к целесообразности использования в речи англицизмов.

Развитию критического мышления способствуют также предлагаемые учебником творческие проектные задания, связанные с характеристикой заимствований, с рассмотрением возможности их замены исконными словами, с оценкой последствий использования новейших англицизмов (обеднение словаря молодых людей, возникновение непонимания между представителями разных поколений и т.д.).

Вторая важная тема, отраженная на страницах учебников по «Русскому родному языку», связана с новыми процессами, происходящими в языке в течение последних десятилетий. О системных изменениях в языке более подробно говорится в учебнике для девятого класса. Здесь вводятся понятия «неология», обозначающее активно развивающееся направление современной лингвистики, и «неологизм» (слово, значение слова или словосочетание, недавно появившееся в языке); рассматриваются примеры неологизмов разного словообразовательного типа (*ПК, ЕГЭ, ВТБ, Госдума, бизнес-проект, пиар-*

*компания, евроремонт, удалёнка, маршрутка* и др.), приводятся новые фразеологизмы, связанные с различными сферами жизни (*обращаться с посланием, подать в отставку, поставить вопрос о доверии, рублёвая зона, эффективный собственник, валютный коридор, дисконтная карта, кредитная карта, обвал цен, звездные войны, мыльная опера* и др.), говорится о различных словарях новых слов [8].

Один из параграфов в блоке «Язык и культура» называется «Развитие русского языка как объективный процесс». Материалы учебника демонстрируют внешние и внутренние факторы развития языка. К первым относятся изменения социально-политического и экономического характера, появление новых технологий, иноязычное влияние; ко вторым – внутриязыковые тенденции (тенденция к экономии речевых средств, к унификации грамматических форм, определенные типы передвижения ударений и т.д.). Изменяется семантика слов, некоторые лексические единицы приобретают новые значения (например, слова *экология, пользователь, меню, резюме, париться* и др.).

В учебнике отмечается тот факт, что каждая эпоха характеризуется определенным набором употребительных, «актуальных» в отдельных сферах жизни слов и устойчивых выражений. Так, в учебнике для девятого класса приводятся фрагменты текстов о «школьной жизни» разных эпох (отрывки из повестей о школе «Серебряный герб» К. Чуковского, «Васек Трубачев и его товарищи» В. Осеевой, «Я хочу в школу!» А. Жвалевского и Е. Пастернак) [8, с. 26–27]. По их лексическим компонентам ученики должны догадаться, в какую эпоху тексты написаны. К сожалению, у современных школьников практически отсутствует «историческое мышление», они не всегда могут соотнести слово и обозначенную словом реалию с определенной эпохой, поэтому упражнения подобного типа им очень полезны.

Третья тема, отражающая новации в языке, связана с появлением новых типов текстов. Подобные тексты рассматриваются частично в блоке «Язык и культура», но в основном их изучение включено в третий блок – «Речь. Речевая деятельность. Текст». В соответствии с программой гипертексты, нелинейные тексты, речевые жанры интернет-коммуникации, особенности общения в Рунете, блогосфера и другие вопросы, связанные с информационными технологиями, рассматриваются в 10–11 классах.

В восьмом классе анализируется понятие «дисплейный текст», под которым понимается текст, в котором языковой (вербальный) компонент соединяется с музыкой, цветом, движением, изображением. Подобные тексты активно используются в масс-медиа, в рекламе, в интернет-коммуникации, мемах, ставших любимым жанром современной молодежи. Главный признак

этих текстов, называемых также синтезирующими, креолизованными, экранными, – синтез языковых (вербальных) и неязыковых (невербальных) компонентов. В учебнике рассматриваются как преимущества подачи информации с помощью дисплейных текстов (яркость, выразительность, экономность), так и отрицательные последствия вытеснения подобными текстами традиционных, «книжных».

В одном из упражнений приводятся слова известного лингвиста В.Г. Костомарова из его статьи «Дисплейный текст как форма сетевого общения»: «Потребитель дисплейных текстов («user») забывает, что они крайне опосредованны, что на самом деле он видит лишь то, что ему показывает оператор, режиссер, редактор, монтажер, в конце концов, владелец канала. Даже если они и далеки от сознательной манипуляции его сознанием, он лишен существующей при чтении возможности критически обдумать, трезво взвесить ценность и истинность ярких клипов, рекламно-красочных сведений, эмоционально поддержанных музыкой, цветом, движением изображением. <...> При всей своей доступности, легкой воспринимаемости и других достоинствах дисплейные тексты не заменяют книгу в воспитании личности, они противопоказаны для философии и поэзии, для души и религии» [7, с. 27–28]. Таким образом, критическая работа мысли все-таки остается главным при восприятии любого текста, поэтому воспитывать грамотного читателя, независимо мыслящего человека – одна из главных задач преподавания русского языка в школе.

Подводя итог, отметим, что актуальные тенденции в развитии языка, новые лексические элементы, изменения, связанные с созданием и восприятием текстов, являются значимым тематическим блоком курса «Русский родной язык». Этот курс стал важной дополняющей частью общего гуманитарного образования в средней школе, он призван усовершенствовать владение русским языком в устной и письменной формах, расширить фоновые знания учеников, повысить их интерес к филологическим исследованиям, выработать навыки критического осмысления языковых явлений. Темы, связанные с языковыми новациями, создают представление о соотношении стабильного и изменяющегося в языке, они предполагают интересные для учащихся проектные задания, анализирующие живую речь, включающие опросы информантов, исследование текстов, созданных в процессе сетевого общения, и т.д.

Однако, как ни важны тенденции современности, главное в языке – его культурное наследие. Обращение к новациям в языке заставляет по-особому оценить роль традиции, языковой нормы в сохранении языкового богатства, в частности, в понимании русской классической литературы. В учебнике для

девятого класса приводятся слова замечательного русского лингвиста А.И. Пешковского о том, что благодаря стабильности языка сохраняется культурная связь между поколениями: «Консерватизм литературного наречия, объединяя века и поколения, создаёт возможность единой мощной многовековой национальной литературы (из книги «Объективная и нормативная точка зрения на язык») [8, с. 23].

### Библиография

1. Колесов В.В. Русская ментальность в языке и тексте. [Электронный ресурс] URL: <https://coollib.net/b/363857-vladimir-viktorovich-kolesov-russkaya-mentalnost-v-yazyike-i-tekste/read> (дата обращения: 20.07.2023 г.)
2. Костомаров В.Г. Дисплейный текст как форма сетевого общения. [Электронный ресурс] URL: [http://rlj.americancouncils.org/issues/60/files/Kostomarov\\_2010.pdf](http://rlj.americancouncils.org/issues/60/files/Kostomarov_2010.pdf) (дата обращения: 20.07.2023 г.).
3. Примерная рабочая программа основного общего образования. Родной язык (русский). (для 5–9 классов образовательных организаций). М., 2021. 107 с.
4. Примерная рабочая программа среднего общего образования. Родной язык (русский). Базовый уровень (для 10–11 классов образовательных организаций). М., 2022. 67 с.
5. Русский родной язык: учебник для 6 класса общеобразовательных организаций / Т.М. Воителева, О.Н. Марченко, Л.Г. Смирнова, И.В. Шамшин. – 2-е изд. М.: ООО «Русское слово–учебник», 2022. 160 с.
6. Русский родной язык: учебник для 7 класса общеобразовательных организаций / Т.М. Воителева, О.Н. Марченко, Л.Г. Смирнова, И.В. Шамшин. – 2-е изд. М.: ООО «Русское слово–учебник», 2022. 112 с.
7. Русский родной язык: учебник для 8 класса общеобразовательных организаций / Т.М. Воителева, О.Н. Марченко, Л.Г. Смирнова, И.В. Шамшин. – 2-е изд. М.: ООО «Русское слово–учебник», 2022. 120 с.
8. Русский родной язык: учебник для 9 класса общеобразовательных организаций / Т.М. Воителева, О.Н. Марченко, Л.Г. Смирнова, И.В. Шамшин. – 2-е изд. М.: ООО «Русское слово–учебник», 2022. 144 с.
9. Федеральный закон от 28 февраля 2023 года № 52-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон "О государственном языке Российской Федерации"» [Электронный ресурс] URL: <https://rg.ru/documents/2023/03/01/fz52-site-dok.html> (дата обращения: 20.06.2023 г.).

## О ПРОБЛЕМЕ КООРДИНАЦИИ ЦЕЛЕЙ И СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ШКОЛЕ

**Максимчук Нина Алексеевна**

Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования  
«Смоленский государственный университет»  
г. Смоленск, Российская Федерация  
nmaximchuk@yandex.ru

**Аннотация.** Актуальность темы статьи обусловлена существованием проблемы взаимоотношений лингвистики и методики при создании учебных пособий по русскому языку, отвечающих конкретным целям обучения, формулируемым в рамках определённой лингвометодической концепции. В Федеральном государственном образовательном стандарте (с учётом положений современной антропоориентированной лингвистики) цели обучения русскому языку формулируются в понятиях компетенций и включают формирование языковой, лингвистической, коммуникативной компетенций.

Целью работы является рассмотрение проблемы соответствия существующих средств обучения русскому языку основным целям обучения, а также установление возможных направлений в разработке новых учебных средств, непосредственно ориентированных на достижение указанных целей, в итоге направленных на формирование полноценной русской языковой личности.

В ходе исследования использовались преимущественно аналитический и сопоставительный методы.

Существующие учебники по русскому языку способствуют формированию всех обозначенных компетенций, однако основное внимание в большинстве из них (как и в учебных средствах предыдущего поколения) уделяется формированию лингвистической компетенции (работа над которой, с точки зрения носителя языка, владеющего грамматическими средствами по факту рождения, в какой-то мере является избыточной). Одну из причин такого положения можно увидеть в том, что в существующих учебниках всё ещё преобладает лингвоцентрический подход, рассматривающий язык как автономную систему, без учёта потребностей и возможностей его носителя. В результате возникает противоречие между целью и средством её достижения, что снижает эффективность не только конкретного учебника, но и процесса



обучения в целом. Устранение этого противоречия совместными усилиями лингвистов и методистов, является актуальной задачей.

Одним из направлений решения указанной проблемы может стать работа по созданию антропоориентированных описаний языка, которые станут базой для нового поколения школьных учебников, прежде всего – активной грамматики русского языка.

**Ключевые слова:** учебник русского языка, формирование компетенций, антропоцентрический подход, языковая личность, педагогическая лингвистика, активная грамматика.

UDC 372.881.161.1

## **ON THE PROBLEM OF COORDINATION OF THE GOALS AND MEANS OF LEARNING RUSSIAN LANGUAGE AT SCHOOL**

**Maksimchuk Nina Alekseevna**

Federal State Budgetary Educational

Institution of Higher Education

«Smolensk State University»

Smolensk, Russian Federation

nmaximchuk@yandex.ru

**Abstract.** The relevance of the topic of the article is due to the existence of the problem of the relationship between linguistics and methodology in the creation of teaching aids in the Russian language that meet specific learning objectives formulated within the framework of a certain linguo-methodological concept. In the Federal State Educational Standard (taking into account the provisions of modern anthropologically oriented linguistics), the goals of teaching the Russian language are formulated in terms of competencies and include the formation of linguistic, linguistic, and communicative competencies.

The aim of the work is to consider the problem of the correspondence of existing teaching aids to the Russian language with the main objectives of teaching, as well as to establish possible directions in the development of new teaching aids directly aimed at achieving these goals, ultimately aimed at the formation of a full-fledged Russian language personality.

In the course of the study, mainly analytical and comparative methods were used.

Existing textbooks on the Russian language, of course, contribute to the formation of all three designated competencies, however, the main attention in most of them (as in the teaching aids of the previous generation) is given to the formation of linguistic competence (work on which, from the point of view of a native speaker who knows grammatical the fact of birth, is to some extent redundant). One of the reasons for this situation can be seen in the fact that existing textbooks are still dominated by a linguocentric approach, which considers the language as an autonomous system, without taking into account the needs and capabilities of its speaker. As a result, there is a contradiction between the goal and the means to achieve it, which reduces the effectiveness of not only a particular textbook, but also the learning process as a whole. The elimination of this contradiction by the joint efforts of linguists and methodologists is an urgent task.

One of the directions for solving this problem can be the work on the creation of anthropological descriptions of the language, which will become the basis for a new generation of school textbooks, primarily an active grammar of the Russian language.

**Keywords:** Russian language textbook, competency building, anthropocentric approach, language personality, pedagogical linguistics, active grammar.

Современный этап в методике обучения русскому языку в школе характеризуется целым рядом проблем, в числе которых, помимо очевидных традиционных, выделяются другие, возникающие и/или осознаваемые, в том числе, как результат развития науки о языке, предлагающей новые взгляды на многие лингвистические вопросы.

Изучение языка, в любых условиях, формах и ситуациях, всегда осуществляется с определённой точки зрения, в рамках того или иного подхода. Независимо от степени осознанности этого факта именно особенностями используемого подхода задаются методы исследования, направления рассмотрения языковых единиц и явлений и конечные результаты.

Как указывал Э. Бенвенист: «Мы думаем, что можем постичь языковой факт непосредственно, как некую объективную реальность. На самом деле мы постигаем его лишь на основе некоторой точки зрения, которую прежде надо определить» [1, с. 53]. То, что справедливо для лингвистики, не может быть отрицаемо и при характеристике её прикладного направления – методики обучения языку. Следовательно, начальным этапом анализа конкретной методической системы должно стать выявление определяющих лингвистических и методических позиций, представленных в этой системе.

Вторая половина XX века отмечена появлением новых направлений лингвистики, в числе которых функциональная грамматика, стилистика, коммуникативная лингвистика, когнитивная лингвистика, лингвокультурология и др. В целом же этот период характеризуется сменой научной парадигмы в лингвистике: преобладавший длительное время лингвоцентрический (формально-грамматический, системоцентрический) подход сменяется антропоцентрическим направлением в изучении и описании языка, ставящим во главу угла не «сосюрковский» язык «в себе и для себя», а язык в его взаимоотношениях с носителем – человеком, языковой личностью. В конце XX века в фокусе внимания различных направлений лингвистики оказывается именно понятие языковой личности, зародившееся в трудах В. В. Виноградова и получившее развёрнутое описание в работах Ю.Н. Караулова, характеризующего языковую личность на основе её способности воспринимать и создавать тексты различного языкового, смыслового и прагматического наполнения [2].

Ответ на вопрос, должны ли кардинальные изменения в науке о языке учитываться при построении системы обучения русскому языку в школе, кажется очевидным. Однако на практике мы сталкиваемся с ощутимым противоречием между декларируемыми положениями, определяющими современные задачи изучения русского языка, и школьной реальностью. Так, известная ситуация преобладающей ориентации и подчинённости школьной работы по русскому языку грядущему ЕГЭ является лишь одной (хотя и, безусловно, важной) стороной проблемы, к тому же такой, с которой существующая система работы и используемые средства обучения справляются достаточно успешно. Но эта система и эти средства, будучи в своей основе ориентированными на предыдущую лингвистическую концепцию, не способны в полной мере отвечать новым запросам. Речь идёт о том, что для решения новых задач изучения русского языка в школе необходимо обеспечение учебного процесса учебниками и другими учебными средствами, построенными на основе новой лингвистической концепции, на основе которой эти задачи и определены. Рассмотрим один из методических аспектов этой проблемы.

Известно, что результативность любого процесса определяется сочетанием определённых условий и факторов. Если речь идёт о процессе образования, обучения, то его результат объективно зависит от степени взаимного соответствия основных компонентов универсальной методической триады, включающей ответы на следующие вопросы, расположенные в определённой последовательности: *с какой целью учить, чему учить, как учить*. Поиски оптимальной степени этого соответствия и составляют, по

большому счёту, основную задачу и главное содержание методики как науки (вопрос о субъективных факторах, влияющих на процесс обучения, оставляем за рамками данной статьи). При этом важно не только знать, что изменения в подходе к определению содержания и методической интерпретации одного из компонентов триады не могут не влиять на содержание двух других, но и понимать, как и каким образом они должны быть учтены для построения целостной учебно-методической конструкции.

Исходной точкой построения любой методической системы является формулирование целей обучения, достигаемых с помощью специально разрабатываемой системы. В соответствии с развитием базовой науки, новыми педагогическими и методическими теориями, запросами общества и другими факторами, влияющими на требования к институту образования, цели обучения в школе конкретным предметам могут меняться (что не единожды происходило в XX веке).

В современной образовательной реальности Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) в качестве основных целей обучения русскому языку, определяемых с позиций коммуникативно-деятельностного подхода, называет формирование компетенций: языковой (расширение и обогащение активного и пассивного словарного запаса, обогащение репертуара используемых грамматических конструкций и т.д., т.е. совершенствование владения русским языком), лингвистической (овладение знанием о системе русского языка), коммуникативной (умение адекватно выбирать и использовать языковые средства для решения разнообразных коммуникативных задач). В таком случае общая задача системы образования состоит в создании условий, при которых все компоненты процесса обучения соответствовали бы поставленной цели и служили средствами её достижения. В ином случае достижение цели, не подкреплённое необходимыми инструментами, может оказаться под большим вопросом. Разумеется, переориентация процесса обучения русскому языку в школе на новые цели требует времени и – главное – осмысления и чёткого понимания того, какие изменения в организации и лингвометодическом обеспечении этого процесса необходимы для его полноценного осуществления. Эти изменения, разумеется, должны быть отражены в основном средстве обучения – учебнике, т.е. учебник должен быть построен на основе антропоцентрического подхода к описанию языка.

Существующие учебные программы и учебники, при всех имеющихся различиях, безусловно, создаются с учётом перечисленных целей, однако вопрос о том, в какой степени и насколько их лингвистическое и методическое наполнение и интерпретация соответствуют сегодня формированию языковой,

лингвистической и коммуникативной компетенций, требует, на наш взгляд, более внимательного рассмотрения.

Очевидно, что удельный вес соответствующего лингвистического материала и учебного времени, предназначенного для формирования той или иной компетенции разными пособиями, может различаться. При этом даже беглое знакомство с концепциями и содержанием существующих учебных комплексов показывает, что характер этих различий, варьируясь от комплекса к комплексу, остаётся в рамках общей иерархии, сложившейся в методике обучения русскому языку на протяжении длительного времени его преподавания в школе: первое место занимает формирование лингвистической компетенции, за ней с большим или меньшим отрывом следуют коммуникативная и языковая (положение двух последних в разных комплексах также может различаться).

Центральная роль лингвистической компетенции, предполагающей владение знаниями о системе языка, его категориях, единицах, их свойствах, функциях и т.д., с одной стороны, обуславливается общей необходимостью усвоения базовых знаний в рамках изучаемой дисциплины, с другой стороны, это дань традиционному грамматическому подходу к преподаванию языка.

Как и любая методика, будучи производной от своей базовой дисциплины, методика преподавания русского языка следует за лингвистикой, в которой примерно до середины XX века преобладало грамматическое (лингвоцентрическое) направление. Важность изучения грамматики в школе отмечали многие русские лингвисты и методисты – Ф.Ф. Фортунатов, А.А. Шахматов, И.И. Срезневский, А.М. Пешковский, Л.В. Щерба, Р.И. Аванесов и др., подчёркивая системообразующую роль грамматики, её значение для овладения другими средствами и сторонами языка. За длительную историю своего существования грамматический подход в преподавании русского языка в школе оказался наиболее разработанным и в лингвистическом, и в методическом аспектах.

Однако взгляды лингвистов на роль грамматики в обучении языку и ранее значительно расходились с тем реальным положением, которое было широко распространено на практике, когда изучение грамматики превращалось в формальное заучивание бесконечных правил, склонений, спряжений, исключений и т.д. Такой подход к грамматике подвергался критике со стороны многих выдающихся учёных. Так, А.М. Пешковский настойчиво указывал на недопустимость наблюдаемого в школе превращения грамматики в «служанку орфографии». А.М. Пешковский видел задачу школы в формировании осознанного пользования языковыми средствами. Особенно интересной сегодня представляется его мысль, созвучная современным когнитивным

теориям языка, о ценности грамматики при обучении языку, которая заключается в том, что занимается переводом подсознательных языковых явлений в сознательные [4].

Большое внимание уделял грамматике в своих и лингвистических, и методических трудах Л.В. Щерба. Подчёркивая большую роль грамматики при обучении языку, учёный указывал на связь изучения грамматики и формирования навыков устной речи, поскольку «речь строится на основе грамматического материала». Л.В. Щерба считал, что именно грамматика помогает ученику увидеть стилистическое многообразие русского языка и, самое главное, понять возможности языка для выражения мыслей, чувств и их многочисленных оттенков [5].

При рассмотрении проблемы координации школьного изучения языка и современных лингвистических теорий именно в работах Л.В. Щербы находим одно из возможных решений этой проблемы. Выдвинутая Л.В. Щербой идея о разграничении активной и пассивной грамматики, навеянная возникшим в европейской лексикографии разграничением алфавитных и идеографических словарей, оказывается весьма актуальной с позиций антропоориентированного описания языка. По этому поводу Л.В. Щерба писал: «В лексике мы с давних пор различаем словари, исходящие из звуковой формы слов, и словари, исходящие из значения слов, – так называемые «идеологические» словари (...). Первые обслуживают пассивное изучение языка, а вторые – активное. В соответствии с этим можно и должно отличать и грамматику активную и пассивную. Пассивная грамматика изучает функции, значения строевых элементов данного языка, исходя из их формы, т.е. из внешней их стороны. Активная грамматика учит употреблению этих форм» [5, с. 333].

Идея Л.В. Щербы, по определению В.В. Морковкина, «чрезвычайно плодотворная и насквозь антропоцентричная» [3, с. 61], получившая достаточно широкий отклик в сфере обучения иностранным языкам и неоднократно реализованная при создании ориентированных на потребности иностранцев описаний русского языка, сегодня приобретает дополнительную актуальность с точки зрения современных целей обучения русскому языку в школе. Это связано с тем, что создание активной грамматики русского языка обеспечивает (по крайней мере, в этой части) соответствие средств обучения его целям, поскольку и та, и другие оказываются в выстроенными в рамках общего антропоориентированного подхода к описанию и изучению языка.

Эффективность процесса обучения, как известно, зависит от множества объективных и субъективных факторов, иерархию которых необходимо учитывать при построении системы обучения. Важнейшим исходным условием при обучении русскому языку в школе следует считать наличие соответствия

между целями и средствами обучения. Цели обучения русскому языку в современной школе (формирование языковой, лингвистической, коммуникативной компетенций языковой личности школьника) формулируются в русле антропоориентированного подхода. Используемые же в процессе обучения средства обучения (учебники) по преимуществу остаются лингвоцентричными. Как представляется, именно такая разнонаправленность может рассматриваться как существенная причина недостаточной результативности процесса обучения с точки зрения заявленных целей. Немалое количество выпускников школы, освоивших (в рамках лингвоцентрического подхода) сведения о системе русского языка в объёме, необходимом для сдачи ЕГЭ на положительную оценку, на уровне носителя языка (антропоориентированном) характеризует бедность словаря, однообразие грамматического строя речи, неразвитость языкового чутья, отсутствие чувства родного языка, непонимание возможностей сочетаемости русского слова, затруднённость не только при продуцировании связной устной речи, но и при восприятии звучащего текста и т.д.

Шагом к решению проблемы координации целей и средств обучения русскому языку может стать разработка в рамках педагогической лингвистики (В.В. Морковкин) описаний русского языка, ориентированных именно на педагогические цели, на задачи и потребности школы. В основу этих описаний могут быть положены идеи грамматики активного типа (по Л.В. Щербе) и концепция учебных словарей (в русле теории учебной лексикографии В.В. Морковкина). Преломление названных концепций (создававшихся, прежде всего, для обучения иностранным языкам, в том числе – русскому языку как иностранному) применительно к обучению родному языку можно считать актуальной задачей для приложения совместных усилий лингвистов и методистов, заинтересованных в том, чтобы личностнообразующая роль родного языка (которую подчёркивали ещё выдающиеся лингвисты и методисты прошлого – Ф.И. Буслаев, Д.Н. Ушинский и др.) в полной мере реализовывалась в современной школе.

### **Библиография**

1. Бенвенист Э. Общая лингвистика / Под ред. Ю.С. Степанова. М.: Прогресс, 1974.
2. Караулов Ю.Н. Русская языковая личность и задачи её изучения // Язык и личность / Под ред. Д.Н. Шмелёва. М.: Наука, 1989.
3. Морковкин В.В., Морковкина А.В. Русские агнонимы / Институт русского языка им. А.С. Пушкина. Институт русского языка им. В.В. Виноградова РАН. М., 1997.
4. Пешковский А.М. Грамматика в новой школе // Избр. тр. М., 1959.
5. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Л.: Наука, 1974.

## ВЕДУЩИЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В XXI ВЕКЕ

**Варнаева Анна Евгеньевна**

Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования  
«Смоленский государственный университет»  
г. Смоленск, Российская Федерация  
anna6772@mail.ru

**Аннотация.** Русский язык в настоящее время характеризуется активно протекающими в нем процессами. Именно масштабностью многих из них объясняется обеспокоенность носителей языка его судьбой.

Актуальность темы статьи обусловлена необходимостью научно обоснованной характеристики и оценки происходящих в современном русском литературном языке XXI века серьезных изменений.

Цель исследования – выявление наиболее значимых тенденций в развитии русского языка последних десятилетий и определение лингвистически грамотного отношения к ним.

Методологической основой исследования являются теории и концепции общественной природы языка (В. Гумбольдт, А.А. Потебня, И.А. Бодуэн де Куртенэ) и динамики русского языка и отдельных его участков (Г.О. Винокур, В.Г. Костомаров, Н.С. Валгина, Е.А. Земская, Л.П. Крысин, Г.Я. Солганик).

Методы исследования: изучение и теоретический анализ лингвистической литературы, наблюдение над устной и письменной речью говорящих, анализ, систематизация и обобщение собранного языкового материала.

Научная новизна исследования состоит в выявлении доминирующих направлений динамики русского языка в текущий период его существования.

Практическая значимость исследования заключается в обработке разнообразной речевой практики носителей современного русского языка, а также в определении научно обоснованной позиции в оценке происходящих в нем изменений, что даст возможность людям лучше ориентироваться в современной языковой ситуации.

Изучение речи представителей разных социальных групп позволило обозначить следующие ведущие тенденции языковой динамики XXI века: аббревиация, детерминологизация, расширение лексической сочетаемости слов и заимствование.



Все они, кроме заимствования, способствуют совершенствованию русского языка. Пополнение же его иностранными словами в силу тотальности данного процесса представляет опасность как для сохранения национально специфичной системы языка, так и для реализации им своей этнической функции. В связи с этим лингвистически правильным отношением к заимствованиям является отказ от их неоправданного использования.

**Ключевые слова:** тенденции развития языка, общественный характер языка, аббревиация, детерминологизация, расширение лексической сочетаемости слов, заимствование.

UDC 808.5

## **RUSSIAN LANGUAGE: LEADING DEVELOPMENT TRENDS IN THE 21<sup>ST</sup> CENTURY**

Varnaeva Anna Evgenevna  
Federal State Budgetary Educational  
Institution of Higher Education  
«Smolensk State University»  
Smolensk, Russian Federation  
anna6772@mail.ru

**Abstract.** The Russian language is currently characterized by actively occurring processes in it. It is the scale of many of them that explains the concern of native speakers about his fate.

The relevance of the topic of the article is due to the need for a scientifically based characterization and assessment of the serious changes taking place in the modern Russian literary language of the 21st century.

The purpose of the study is to identify the most significant trends in the development of the Russian language in recent decades and to determine a linguistically literate attitude to them.

The methodological basis of the research is the theories and concepts of the social nature of language (V. Humboldt, A.A. Potebnya, I.A. Baudouin de Courtenay) and the dynamics of the Russian language and its individual sections (G.O. Vinokur, V.G. Kostomarov, N.S. Valgina, E.A. Zemskaya, L.P. Krysin, G.Ya. Solganik).

Research methods: study and theoretical analysis of linguistic literature, observation of oral and written speech of speakers, analysis, systematization and generalization of the collected language material.

The scientific novelty of the study consists in identifying the dominant trends in the dynamics of the Russian language in the current period of its existence.

The practical significance of the research lies in the processing of the diverse speech practice of modern Russian speakers, as well as in determining a scientifically sound position in assessing the changes taking place in it, which will enable people to better navigate the modern language situation.

The study of the speech of representatives of different social groups allowed us to identify the following leading trends in the language dynamics of the XXI century: abbreviation, determinologization, expansion of the lexical compatibility of words and borrowing.

All of them, except for borrowing, contribute to the improvement of the Russian language. Adding foreign words to it, due to the totality of this process, poses a danger both for the preservation of a nationally specific language system and for its implementation of its ethnic function. In this regard, the linguistically correct attitude to borrowings is the rejection of their unjustified use.

**Keywords:** trends in language development, social character of language, abbreviation, determinologization, expansion of lexical compatibility of words, borrowing.

Динамика развития русского языка последних десятилетий является предметом пристального внимания не только лингвистов, но и широкой общественности. Данный факт объясняется рядом бурно протекающих в нем процессов, которые являются очевидными даже для рядовых его носителей. Именно масштабностью многих из этих новшеств обуславливается обеспокоенность людей, представляющих различные социальные группы, судьбой родного языка.

В связи с этим актуальность настоящего исследования вызвана необходимостью научно обоснованной характеристики и оценки происходящих в современном русском литературном языке последних лет серьезных изменений.

Соответственно, целью нашей работы явилось выявление наиболее значимых тенденций в развитии русского языка XXI века и определение лингвистически грамотного отношения к ним его носителей.

Достижению поставленной цели способствовало решение ряда задач: теоретическое осмысление проблем динамики языкового развития и

определяющих его факторов; сбор и анализ необходимого языкового материала, представляющего современную устную и письменную речь русских людей в различных коммуникативных ситуациях; лингвистическая оценка тенденций, выявленных в развитии языка последних лет.

Методологической основой исследования являются теории и концепции общественной природы языка (В. Гумбольдт, А.А. Потебня, И.А. Бодуэн де Куртенэ) и динамики русского языка и отдельных его участков (Г.О. Винокур, В.Г. Костомаров, Н.С. Валгина, Е.А. Земская, Л.П. Крысин, Г.Я. Солганик).

В ходе исследования был использован ряд методов: изучение и теоретический анализ лингвистической литературы, наблюдение над устной и письменной речью говорящих, анализ, систематизация и обобщение собранного языкового материала.

Научная новизна исследования состоит в выявлении доминирующих направлений динамики русского языка в текущий период его существования.

Практическая значимость исследования заключается, во-первых, в привлечении и обработке разнообразной речевой практики носителей современного русского языка. Во-вторых, определение научно обоснованной позиции в оценке происходящих в нем изменений даст возможность людям лучше ориентироваться в современной языковой ситуации.

Развитие и совершенствование языка является естественным процессом, обусловленным воздействием на него различных внутренних и внешних факторов. Являясь саморазвивающейся системой, любой человеческий язык испытывает на себе влияние общества. «Жизнь языка осуществляется в обществе, которое создает условия для тех или иных изменений и стимулирует языковые процессы, приводящие к удовлетворению потребностей общества» [1, с. 7]. Таким образом, история языка тесно связана с историей общества, в чем находит свое проявление общественный характер языка. Он существует только в обществе, рождается, развивается и умирает вместе с ним.

К основным внешним «причинам языковых изменений относят трансформации структуры общества, миграцию его членов, прогресс материальной и духовной культуры, контакты с носителями других языков и др.» [6, с. 420].

Наиболее важными социальными факторами, определившими изменения в русском языке рубежа XX–XXI вв. и в XXI веке, являются следующие: деидеологизация общества, преобразования в различных сферах его деятельности, устранение различного рода запретов, в том числе цензурных ограничений, влияние западных образцов культуры и поведения на русское сознание, включение в публичное общение групп людей, являющихся

носителями нелитературных форм национального языка, прежде всего социальных жаргонов и городского просторечия и др.

Конечно, в большом количестве случаев влияние этих внешних факторов на особенности языковой системы не является непосредственным, язык имеет собственные, внутренние законы развития.

Например, затруднительно установить, какие социальные причины обусловили активизацию в публичной речи форм именительного падежа множественного числа имен существительных мужского рода с ударным окончанием *-а*. Например: *обыска, срока, вызова, взвода, профиля, торта*. Источником многих из этих форм является профессиональная речь прокурорских работников и полицейских, медиков, военных, строителей, кулинаров и др.

Только опосредованным, требующим специального научного анализа является воздействие общественных изменений на синтаксический строй русского языка, например, на увеличение в нем частотности конструкций с предлогом *по*: *голосование по кандидатуре, переговоры по Сербии*. По мнению ученых, появившееся в речи чиновников данное синтаксическое построение может быть результатом сжатия текста: «Выражению *программа по земле* соответствует словосочетание *программа изменения законов пользования землей, по пользованию землей*» [2, с. 250].

При этом определенные участки языковой системы оказываются наиболее чувствительными к трансформационным изменениям общества и напрямую ими обусловлены.

Так, ослабление роли цензуры, снижение уровня общей культуры общества, в том числе его речевой культуры, и вовлечение в публичную коммуникацию людей, владеющих только некодифицированными подсистемами русского национального языка, привели к огрублению, жаргонизации его важнейшей разновидности – литературного языка.

Активное использование полилога (политические дискуссии, различные ток-шоу, телевизионные игры с большим количеством участников) способствовало широкому распространению речевых жанров, которые характеризуются неподготовленным, спонтанным характером речи и относительной свободой речевого поведения.

Из всех уровней языка наибольшей подвижностью, проницаемостью и открытостью к изменениям, вызванным влиянием различного рода общественных процессов, характеризуется лексический уровень. Это связано с тем, что слово является основной номинативной единицей языка, а потому все открытия, изобретения и новые явления, обусловленные развитием общества, обязательно должны быть обозначены словом, что приводит к постоянному

пополнению лексической системы неологизмами и изменению значений уже существующих в ней слов.

Для первых десятилетий XXI века характерно значительное ускорение темпов языкового развития, которое затрагивает все уровни системы языка.

В целях выявления наиболее существенных тенденций этой динамики нами были проанализированы устные и письменные тексты, представляющие речь людей разных социальных слоев и групп: современных политиков, финансистов, журналистов, работников образовательной сферы, блогеров и др. – в различных ситуациях официального и повседневного общения.

Обработка полученных результатов позволила установить, что в настоящий момент определенные изменения претерпевают все ярусы языковой системы.

Например, появляются новые фразеологизмы (*ставить жизнь на паузу, энергетика бумажного пакета*); осуществляется переход слов из одного лексико-грамматического разряда в другой, что приводит к изменению их морфологических свойств: абстрактное имя существительное *активность* стало широко употребляться во множественном числе (*активности*), что свидетельствует о его переходе в группу конкретных существительных.

Но наиболее активные процессы характеризуют словообразовательную и лексическую систему русского языка.

Так, ведущей тенденцией современного словообразования является аббревиация. Ее востребованность объясняется тем, что она дает возможность экономии языковых средств.

Например: *Центробанк, Минтранс, Минобрнауки, Совбез, ЦБ РФ, ОНФ (Общероссийский народный фронт), врио (временно исполняющий обязанности), финсистема, Ростуризм, Госуслуги, госконтракты, инфоповод, инфошум, ломы (лидеры общественных мнений), СДО (Система дистанционного обучения)* и др. Как видим, преобладающее положение занимает слоговая и инициальная аббревиация.

Словообразование находится в тесной связи с лексикой, представляя один из основных путей ее пополнения. Для развития лексической системы русского языка XXI века характерно несколько ярких тенденций.

Одной из них является детерминологизация, представляющая собой расширение области использования термина, когда он выходит за рамки научной сферы и получает общелитературное употребление. Данное явление вызвано распространением в обществе специальных научных знаний прежде всего при помощи средств массовой информации, а также рекламы.

Например, за последние два-три года стали активно использоваться рядовыми носителями языка такие термины, как *стагнация, фрустрация, офшор, эквайринг, страта, кипиай, локдаун, коронавирус, антитела, клеточный иммунитет, контагиозность* и др. Получать более широкое распространение могут и терминологические сочетания, например, *доказательная медицина, стратегия нулевого ковида*.

Еще одним направлением обновления современной лексики, которое отличается высокой степенью распространения, является расширение сочетаемостных возможностей слов. Уже существовавшие в языке лексические единицы претерпевают изменения в своей способности соединяться с другими словами, увеличивая их круг, а значит, становясь более частотными в своем употреблении.

Примеры таких новых сочетаний многочисленны: *информационная гигиена, симметричный ответ, диалоговая позиция, инициативное участие, коробочное решение, стратегические коммуникации, субстантивный диалог, панельная дискуссия, ландшафт высшего образования, асинхронное образование, гибкое обучение, экзистенциальные навыки, умная школа, умный дом, актуальное информационное поле, точки роста, реперные точки, разрывы в развитии, целевая модель, зона ответственности, пул программ, технологический суверенитет, экономический профиль, креативная индустрия, селективные стимулы, селективные выплаты, темный Интернет, чистый спорт, новая нормальность, зона комфорта, «ДНК России»* и др.

При этом чем более востребованным становится то или иное понятие, тем шире сочетаемостные возможности слова, его обозначающего.

Так, цифровизация современного общества в языке находит отражение в том, что лексема *цифровой* в настоящее время характеризуется очень широкой лексической сочетаемостью, соединяясь с большим кругом слов: *цифровой мир, язык, профиль, контент, след; цифровая цивилизация, трансформация, экономика, валюта, грамотность, зрелость, реальность, среда, платформа, этика; цифровое общество, образование; цифровые тренды, компетенции, ресурсы, сервисы, инструменты, технологии, продукты, проекты* и т.п.

Расширение сочетаемостных возможностей слов определяется изменениями в их лексических значениях. Так, современными блогерами стали активно использоваться сочетания *возвращаться в рутину, заниматься рутинной*, в которых слово *рутина* утрачивает свою отрицательную коннотацию и понимается как «повседневная, обычная жизнь». Ср. определение значения данной лексемы в «Толковом словаре русского языка» С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой: «консерватизм и застой в делах, в образе жизни» [4, с. 688].

Все рассмотренные выше наиболее важные тенденции развития русского языка в XXI веке не представляют угрозы его системному характеру, самобытности и в большинстве случаев способствуют его обогащению.

В отличие от них, еще одно направление динамики лексического состава языка – заимствование – в силу своей тотальности требует определения лингвистически грамотного к нему отношения и реагирования.

В последние годы иноязычная лексика активно проникает во все сферы жизни общества: политику (*праймериз, санкции*), финансово-коммерческую деятельность (*аутсорсинг, эндаумент*), научно-техническую область (*аккаунт, гаджет*) и образование (*прокторинг, политоринг*), искусство и культуру (*трейлер, оверсайз*), сферу повседневного общения (*лайфхак, флешмоб*). Язык публичного информационного пространства перенасыщен заимствованными словами: *контент, пул, трек, дедлайн, дайджест, коворкинг, подкасты, триггер, абьюзинг, газлайтинг, буллинг, хейтинг, сексизм, харассмент, тайминг, фейк, хештег, итерация, фронтир, хэдлайнер* и др.

подавляющее большинство этих заимствований являются английскими по своему происхождению.

Ряд новых иноязычных слов уже осваивается русским языком, что проявляется, в частности, в их словообразовательной активности: от них образуются другие слова. Например: *ритейл* → *ритейлер*, *триггер* → *триггерный*, *коллаборация* → *коллаборативный*.

Оценивая заимствование как процесс, следует иметь в виду, что пополнение словарного состава языка иноязычными лексемами является естественным и закономерным явлением, характеризующим развитие любого языка на всех его исторических этапах. Основной причиной заимствований являются различного рода контакты между народами. «Та страна, которая создает важную техническую, технологическую или иную инновацию, экспортирует вместе с нею способ ее наименования» [6, с. 421].

Усвоение языком новых слов из других языков является оправданным и полезным в трех случаях.

Во-первых, если иноязычные слова приходят в наш язык вместе с новой вещью, понятием.

Таковыми являются, например, слова *офшор* («страна или территория с особыми условиями ведения бизнеса для иностранных компаний: низкие или нулевые налоги, возможность скрыть настоящих владельцев бизнеса и др.»), *брендбук* («официальный документ компании, в котором описывается концепция, атрибуты бренда, позиционирование компании и другие данные, которыми руководствуются руководители бизнеса для построения коммуникации с потребителями и развития компании в целом»), *квест*

(«командная игра, суть которой заключается в выполнении специального тематического задания в отведенный промежуток времени») и др.

Во-вторых, заимствованные слова необходимы, если при помощи них называется отдельный вид предметов или понятий, которые до тех пор обозначались одним словом.

Так, в русский язык из английского пришло слово *джем* для наименования особого сорта варенья в виде густой однородной массы.

В-третьих, иноязычные слова закрепляются в языке, если в нем для названия определенного предмета или понятия существует только описательный оборот. Например, вместо *бег на короткие дистанции* – английское слово *спринт*, вместо *путешествие по круговому маршруту* – французское слово *турне*.

Во всех остальных случаях, когда в языке уже имеется соответствующее исконно русское слово для обозначения того или иного предмета / понятия, использование заимствованного слова является не только излишним и нецелесообразным, но даже вредным в условиях «небывалой экспансии иноязычной лексики», «тотальной американизации» [3, с. 77–78], характерных для настоящего этапа развития русского языка.

Неоправданное употребление в речи заимствованных слов объясняется только своеобразной данью моде, ориентацией на Запад, «когда привлекательными оказываются не только технические новшества, но и стандарты жизненного уровня, манера поведения и общения, вкусы» [1, с. 108].

Не нужно использовать и пропагандировать в нашем обществе такие иноязычные слова, как *сейл* (ср. русское *распродажа*), *лук* (ср. *образ*), *баттл* (ср. *состязание*), *месседж* (ср. *сообщение*), *актор* (ср. *субъект*), *коллаборация* (ср. *сотрудничество*), *комьюнити* (ср. *сообщество*), *коннект* (ср. *связь*), *коуч* (ср. *учитель, тренер*), *финализироваться* (ср. *завершаться*), *коммуницировать* (ср. *общаться*) и др.

Негативная оценка масштабного характера современных заимствований и призыв к носителям языка ограничить неоправданное употребление в собственной речи этих инородных элементов имеют серьезные научные основания.

Прежде всего нужно иметь в виду, что массовый приток в наш язык заимствованных слов не может не влиять на его систему, разрушая существующие в ней связи, в результате чего искажается фонетический, лексический и грамматический строй русского языка.

Данный факт объясняется тем, что в языке сохраняются те средства, которыми пользуются в своем общении люди. В этом случае активное внедрение и распространение иноязычных слов приведет к замещению ими



соответствующих русских эквивалентов, что, в частности, будет способствовать закреплению в языке не свойственных ему словообразовательных моделей. Одну из них, например, представляют английские слова с типичным для них окончанием на *-инг*: *маркетинг*, *коворкинг*, *абьюзинг*, *газлайтинг*, *буллинг*, *хейтинг*, *коучинг*, *майнинг*, *ребрендинг* и т.п. А отдельные исконные модели, по которым были созданы переставшие быть актуальными русские слова, перестанут «работать», что приведет к утрате данного звена в общей структуре языка, разрушению сложившихся в нем связей и изменению системы. Подобные явления в той или иной степени проявляются на всех уровнях языка.

Не может не обращать на себя внимание тот факт, что ряд заимствованных слов употребляются в нашем языке как варваризмы, то есть воспроизводятся не только в русском написании, но и графическими средствами языка-источника или даже только ими. Например: *кипчай* и *KPI*, *Тик Ток* и *TikTok*, *старт-ап* и *startup*, *Face Pay* (*Оплата лицом*) и др.

Некоторые носители нашего языка даже называют свои салоны, магазины, клиники и т.п. английскими словами в оригинальной или русской графике. Например: *Green Hall* и *Грин Холл*.

Все это не может не влиять на фонетический и графико-орфографический строй русской речи.

Если только что рассмотренная причина, по которой не следует злоупотреблять иноязычными словами, носит чисто лингвистический характер, то вторая причина является в большей степени экстралингвистической.

Широкое вхождение в наш язык инородных элементов ограничивает реализацию им одной из своих важнейших функций – этнической функции. Она состоит в том, что родной язык выражает и формирует мировоззрение своего народа, является носителем его духовно-нравственных ценностей. Именно поэтому «решающая роль в формировании этнической идентичности принадлежит языку» [5, с. 341]. Специфичный способ восприятия и понимания мира его носителями отражен в особенностях его различных единиц: лексических значениях, сочетаемостных возможностях и частотности слов, фразеологических оборотов, словообразовательных схем, морфологических категорий и синтаксических конструкций.

В связи с этим для усвоения подрастающими поколениями заложенного в русском языке взгляда нашего народа на мир, формирования их национального самосознания необходимо сохранить самобытность нашего языка, созданные и переданные нам предками его богатства.

Итак, анализ современной речевой практики дал возможность выявить наиболее значимые тенденции языковой динамики последних лет. Они

затрагивают словообразовательный и лексический уровни языка. Причем именно словарный состав, непосредственно реагирующий на развитие общества, проявляет наибольшую подвижность. К самым активным процессам, происходящим в русском языке XXI века, следует отнести аббревиацию, детерминологизацию, расширение лексической сочетаемости слов и заимствование.

Оценивая данные изменения, нужно отметить, что все они, кроме заимствования, в той или иной мере способствуют совершенствованию нашего языка. Пополнение же его иностранными словами в силу тотальности данного процесса представляет опасность как для сохранения национально специфичной системы языка, так и для реализации им своей этнической функции. В связи с этим лингвистически грамотной позицией в отношении различного рода заимствований является отказ от их немотивированного употребления.

В качестве перспектив дальнейшего исследования выбранной проблемы представляется необходимым рассмотреть динамические процессы, затрагивающие другие ярусы языковой системы, прежде всего ее морфологический и синтаксический уровни.

### **Библиография**

1. Валгина Н.С. Активные процессы в современном русском языке: учеб. пособие для студ. вузов. М.: Логос, 2003. 304 с.
2. Гловинская М.Я. Активные процессы в грамматике // Русский язык конца XX столетия (1985–1995) / под ред. Е.А. Земской. М.: Логос. С. 237–304.
3. Голуб И.Б. Русский язык и культура речи: учебник. М.: Логос, 2014. 344 с.
4. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. 4-е изд., доп. М.: Азбуковник, 1999. 944 с.
5. Пищальникова В.А. История и теория психолингвистики: монография. М.: Р. Валент, 2021. 488 с.
6. Пищальникова В.А., Сонин А.Г. Общее языкознание. Часть 1: учебник для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд., испр. и доп. М.: Р. Валент, 2019. 480 с.

**ПРИЕМЫ РАБОТЫ СО СЛОВАРЯМИ РАЗЛИЧНЫХ ТИПОВ:  
ОПЫТ ИНТЕГРАЦИИ УРОКОВ  
РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В 5–8 КЛАССАХ**

**Соловьёва Фаина Евгеньевна**

Государственное автономное учреждение  
дополнительного профессионального образования  
«Смоленский областной институт развития образования»  
г. Смоленск, Российская Федерация  
solovyovafe@rambler.ru

**Аннотация.** Статья посвящена актуальной проблеме поиска эффективных приемов работы со словарями различных типов в рамках интеграции уроков русского языка и литературы в 5–8 классах.

Во Введении представлена цель исследования, обусловленная необходимостью модернизации образовательного пространства в соответствии с приоритетными установками федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования, направленными на достижение метапредметных, личностных и предметных результатов в процессе литературного образования.

Условием достижения цели является решение задач, связанных с теоретическим обоснованием значимости реализации межпредметных связей уроков литературы и русского языка в процессе работы со словарями различных типов.

Теоретическую основу статьи составили исследования, посвящённые проблеме интеграции Г.И. Беленького, Т.Г. Браже, А.В. Дановского, В.А. Доманского, С.А. Зинина, Г.Н. Ионина, М.Г. Качурина, В.Я. Коровиной, И.А. Подругиной, Е.С. Романичевой, В.Ф. Чертова и др.

Методы. В процессе реализации указанной выше цели был произведен анализ исследований в области методики преподавания литературы в школе, гуманистической психологии и педагогики; осуществлено программно-методическое обобщение идей, связанных с проблемой актуализации воспитательного потенциала уроков литературы в 5–8 классах.

**Ключевые слова:** модернизация образовательного пространства, лингвистические словари, лексикографическая компетенция, межпредметное

взаимодействие русского языка и литературы, метпредметные, личностные и предметные результаты.

UDC 372. 882

## **TECHNIQUES FOR WORKING WITH DICTIONARIES OF VARIOUS TYPES: THE EXPERIENCE OF INTEGRATING RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE LESSONS IN GRADES 5–8**

Solovieva Faina Evgenievna  
State Autonomous Institution  
of Additional vocational education  
«Smolensk Regional Institute for the Development of Education»  
Smolensk, Russian Federation  
solovyovafe@rambler.ru

**Abstract.** The article is devoted to the actual problem of finding effective methods of working with dictionaries of various types as part of the integration of Russian language and literature lessons in grades 5–8.

The Introduction presents the purpose of the study, due to the need to modernize the educational space in accordance with the priority settings of the federal state educational standard for basic general education, aimed at achieving meta-subject, personal and subject results in the process of literary education.

The condition for achieving the goal is the solution of problems related to the theoretical substantiation of the significance of the implementation of interdisciplinary connections between the lessons of literature and the Russian language in the process of working with dictionaries of various types.

The theoretical basis of the article was made up of studies devoted to the problem of integration by G.I. Belenky, T.G. Brazhe, A.V. Danovsky, V.A. Domansky, S.A. Zinin, G.N. Ionin, M.G. Kachurin, V.Ya. Korovina, I.A. Podrugina, E.S. Romanicheva, V.F. Chertova and others.

Methods. In the process of realizing the above goal, an analysis was made of research in the field of methods of teaching literature at school, humanistic psychology and pedagogy; a program and methodological generalization of ideas related to the problem of updating the educational potential of literature lessons in grades 5–8 was carried out.

**Keywords:** modernization of the educational space, linguistic dictionaries, lexicographic competence, interdisciplinary interaction of the Russian language and literature, subject-specific, personal and subject-related results.

Современные цели образования и стратегия его развития обусловлены новыми социальными запросами, отражающими процессы, происходящие в жизни российского общества.

Модернизация образовательного пространства в соответствии с приоритетными установками ФГОС общего образования предусматривает обеспечение укомплектованности различными словарями, являющимися средством реализации языковой политики государства, важнейшими источниками информации, эффективным орудием обучения и воспитания.

Формирование лексикографической компетенции – приоритетное направление государственной политики в области образования, находящее отражение в постановлении Правительства Российской Федерации № 1092.

«Лексикографическая компетенция рассматривается как компонент языковой компетенции учащегося и характеризуется в рамках деятельностного подхода как взаимосвязь содержательного, операционного и мотивационного компонентов умения пользоваться словарями» [16, с. 91].

Словари различных типов, выполняющие функции фиксации, систематизации, накопления, хранения и передачи знаний о мире и о национальном языке, должны играть ведущую роль в образовательном процессе.

Использование лингвистических словарей в качестве справочных и учебных пособий открывает широкие возможности для развития и совершенствования познавательных и коммуникативных способностей обучающихся, содействует формированию духовного облика и нравственных ориентиров молодого поколения.

Особую роль в процессе становления самосознания и мировоззрения личности играют уроки, на которых осуществляется эмоциональное, интеллектуальное, эстетическое развитие обучающихся в процессе реализации межпредметных связей русского языка и литературы.

*Цель научной статьи* – определение эффективных путей использования словарей различных типов на уроках литературы в школе.

Достижению результативности литературного образования содействует осмысление таких «нравственных категорий, как добро, справедливость, честь, патриотизм, гуманизм, дом, семья» в процессе знакомства с биографией художника слова, аналитической и творческой работы [17, с. 3].

Работа со словарями различных типов способствует формированию

лексикографической компетенции как значимой составляющей общекультурной и лингвистической компетенции, гуманистического мировоззрения обучающихся.

Культурологический поход к анализу литературного произведения с использованием фразеологических словарей содействует выявлению особенностей мировоззрения народа как носителя языка.

В процессе осмысления образных оснований фразеологизмов обучающиеся определяют особенности авторской позиции, прогнозируя финал литературного произведения [7].

Например, на уроках, посвящённых анализу рассказа Д. Лондона «Любовь к жизни», осуществляется формирование представлений о необходимости правильного выбора образа мысли и действий в условиях противостояния добра и зла. Анализ текста предваряет сообщение о жизни «писателя активного настроения» и героях его рассказов, чтение фрагмента романа И. Стоуна «Моряк в седле», способствующие более глубокому пониманию позиции автора.

Обучающиеся получают задание сконструировать продолжение рассказа, начиная с эпизода расставания героев на середине реки, определить значение фразеологизма «замкнутый круг» и слова «человек», а также ответить на вопрос «Можно ли по началу рассказа узнать о том, каким будет финал?» [14, с. 348–352].

Шестиклассники прогнозируют развитие событий, которые позволят герою рассказа одержать моральную победу над самим собой [14, с. 351–352].

Итогом работы является вывод о том, что «круг вселенной» цепко держит героев, испытывая их на человечность и спасая для будущей жизни. Жадность и эгоизм погубили Билла, попавшего в заколдованный круг собственных пороков, однако «круг вселенной» для Человека оказался «спасательным кругом», поскольку это – сама жизнь, порой жестокая, подвергающая человека испытанию на человечность, помогает ему тогда, когда силы уже на исходе.

Человек из рассказа Д. Лондона пришел к качественно иному, «любовному», приятию мира. Возвратившись домой, он понял, что не золото делает человека счастливым, а глубокое понимание смысла подлинной ценности – человечности.

Обогащению речи учащихся, её стилистическому разнообразию способствует осмысление культурологических, историко-лингвистических, исторических, этимологических комментариев, содержащихся в словаре фразеологических неологизмов [8].

Парадигматическое пространство фразеологизмов, представленных в словаре, расширяют отношения антонимии, синонимии и семантического

сходства, что способствует обогащению содержания понятия нравственных категорий в процессе конструирования письменных высказываний на литературную тему с использованием формообразовательных и фразообразовательных вариантов фразеологизмов.

Например, в рамках подготовки к сочинению-переживанию событий в жанре комического рассказа «Смешной случай из жизни...» обучающиеся обращаются к словарям иностранных слов и современной русской фразеологии, определяют лексическое значение слов «ханжество», «лицемерие», «невежество», «скептицизм» и др. с целью осмысления причин негативных явлений в жизни современного общества и преодоления их [11].

Обучающиеся отвечают на вопросы «В каком значении употреблено слово «переживание» в названии урока?»; «Какие события станут предметом переживания в вашем сочинении?»; «Каким будет ваш рассказ – юмористическим, сатирическим, ироническим?»; «Каким должен быть рассказ-переживание, рассчитанный на эмоциональный отклик слушателей (читателей)?»

На этапе мотивации творческой деятельности обучающиеся конструируют вопросы, обращенные к самим себе: «Как мы назовем рассказ?»; «Над чем мы будем смеяться?»; «Каким будет наш герой?»; «Как написать рассказ так, чтобы он был смешным?»

В процессе работы со словарем современной русской фразеологии и осмысления значения фразеологизмов, отражающих негативные реалии современной жизни, школьники отвечают на вопрос «Что станет предметом размышления в моем сочинении» (например, сюжеты «мыльных опер» как произведений киноискусства, рассчитанных на вкус обывателя, и отношение к ним зрителей) [8, с. 188].

Подводя итоги работы, обучающиеся отмечают, что искренность, оптимизм, трудолюбие способствуют преодолению негативных явлений (пошлости, глупости и др.) в общественной жизни.

В процессе изучения биографии писателя целесообразно обращение к фразеологическим словарям, ориентированным на русский язык новейшего времени (начиная с 60-х годов XX века до наших дней), в которых содержатся сведения по истории происхождения наиболее распространенных фразеологизмов русского языка, встречающихся в произведениях А.И. Солженицына, В.М. Шукшина, В.В. Высоцкого, В.Г. Распутина, Ф.А. Искандера, Л.Е. Улицкой, В.С. Токаревой, Т.Н. Толстой и др. [3].

Конструирование диалога с писателем осуществляется в процессе комментирования записей в рабочей тетради на печатной основе с использованием фразеологизмов *вкладывать всю душу, вносить свой вклад, по*

*совести, соль земли, властитель дум* и др. Целью такой работы является осмысление особенностей гражданской позиции писателя и собственного отношения к его творчеству [7; 3; 9].

Анализ словарных статей, представленных в этимологических словарях, содействует осмыслению более чем двухтысячелетнего периода развития цивилизации, обогащению знаний об античной литературе и музыке, о жизни философов, императоров и военачальников, о строительстве и архитектуре, религиозных культах, законодательстве, семейных отношениях, об отношении греков и римлян к своим гражданским правам, обязанностям и общественно полезному труду [5, 10].

Лексическая работа со словами, связанными с древней античной культурой, изучение статей о героях античной мифологии, осмысление крылатых выражений, содержащих их характеристику, способствует обогащению культурного кругозора обучающихся.

Анализируя произведение А.С. Пушкина «Няне», обучающиеся определяют функции эпитетов, метафор и сравнений в изображении душевного состояния лирического героя, испытывающего чувства любви и благодарности.

Подводя итоги анализа, школьники составляют синонимический ряд со словом «человечность», размышляют об истоках гуманизма как феномена культуры, приходят к выводу о том, что образное представление состояния героини (тяжесть одиночества, горечь долгой разлуки, грусть от томительного ожидания) отражает душевное состояние и самого поэта, убедительно свидетельствуя о его человечности [10, с. 90].

Осмыслению нравственных категорий содействует обращение к словарю пословиц, разделы которого содержат короткие рассказы, включающие поговорки и другие изречения, а также исторические комментарии непонятных современному читателю историзмов, диалектизмов, архаизмов [9].

Например, в процессе изучения фрагментов романа Д. Дефо «Жизнь и необыкновенные и удивительные приключения Робинзона Крузо» происходит формирование представлений о труде как необходимости, потребности и долге перед самим собой.

Обучающиеся знакомятся с некоторыми фактами биографии Д. Дефо в ходе прослушивания сообщений учителя об участии Дефо в политических событиях эпохи, писательской и журналистской деятельности, причинах появления прославленного романа, обусловленных растущим интересом английского общества к путешествиям и географическим открытиям; действительных событиях, находящихся в основе романа – пребывании шотландского матроса Александра Селькирка на необитаемом острове в течение четырёх лет (с 1704 по 1708 год).



Анализ первой главы позволяет понять причины неудач Робинзона, стремящегося получить блага жизни путём авантюры, а не честным трудом. Составляя устный рассказ по материалам 12 главы романа о том, как трудится Робинзон, школьники понимают подлинную ценность труда, определяющуюся не только обеспечением условий жизни, достойных человека и созданием материальных благ, но и ответственностью перед другими людьми.

В процессе работы над 21 главой школьники наблюдают за переменами в сознании Робинзона – человека, полного авантюрных стремлений, смелого, предприимчивого, не боящегося риска, жаждущего деятельности; видящего свою функцию в обеспечении нормальных условий существования на острове не только для себя, но и для своего преданного слуги.

Сообщение о большом количестве подражаний и особом виде романа, получившем название «робинзоида», обращение к книжной выставке позволяет получить представление о развитии жанра «робинзоиды» в литературе XIX–XX веков, романе Жюль Верна «Таинственный остров», где, наряду с авантурными мотивами, получает развитие трудовая тема.

Обращение к материалу главы 3 «Труд» («Надо сделать») словаря пословиц содействует осмыслению труда как долга перед людьми и самим собой [9, с. 118].

Достижению личностных результатов в процессе изучения литературы в школе способствует обращение к словарю православной лексики, содержащему комментарии общецерковной лексики, необходимые для понимания художественных произведений, в которых находят отражение реалии, связанные с православными традициями.

Словарные статьи в качестве иллюстративного материала включают в себя цитаты из русской классики XIX–XX вв., а толкование языковых единиц опирается на данные толковых словарей русского языка под ред. Д.Н. Ушакова, С.И. Ожегова, А.П. Евгеньевой, С.А. Кузнецова и др.

Определение значения ключевых понятий богослужебного обихода способствует пониманию художественной идеи произведений.

Например, в ходе анализа «Повести о Петре и Февронии Муромских», цель которого – выявление двух начал православной власти – змееборчества (борьбы со злом) и премудрости Божьей как второго компонента власти православного государя, с помощью которой создается царство, соединения этих начал в русском царе – православном правителе на земле, осуществляется лексическая работа со словами «чудотворец», «благоверный», «преподобный», «премудрость», Святой Дух (дыхание как присутствие Святого Духа), содействующая пониманию смысла христианской символики в произведении [2, с. 209].

Изучению литературных произведений в культурологическом аспекте способствует обращение к этнолингвистическому словарю, содержащему календарные наименования и описание житейских историй, связанных с указанной датой, легенд, бытовых и ритуальных практик, соотнесенных с календарной датой, гаданий, верований и поверий, примет и др.

Так, на уроке, посвящённом анализу баллады В.А. Жуковского «Светлана», обучающиеся обращаются к описанию поверий, составляющих романтическую сущность национально-русского женского типа.

Школьники прослушивают сообщение по материалам статьи «Крещенье» этнолингвистического словаря, отмечают особенности сюжета, построенного на народно-поэтической и народно-религиозной основах [1, с. 219–224; 14, с. 73–77].

Материалы словарных статей «Крещенский вечер», «Крещенский сочельник», сведения о самых распространенных гаданиях помогают ответить на вопросы «Почему действие происходит во время крещенских вечеров?»; «Какие черты присущи характеру Светланы?»; определить источник романтических чувств героини, отметив свойственные ей ярко выраженные национальные черты.

Обращение к словарю антонимов способствует осмыслению значения смыслового контраста в процессе анализа текста и составления ассоциативных рядов [12].

Одним из эффективных приемов использования словаря в образовательном процессе является устное словесное рисование портретов героев с использованием антонимов и слов ассоциативного ряда.

Так, например, в процессе анализа сказки «Чего на свете не бывает» происходит выявление особенностей реальной действительности, нашедшей отражение в нереальных ситуациях и положениях сказки; художественной идеи, проявляющейся в восхищении рассказчика бескорыстием, смекалкой и умом мужика, в высмеивании глупости, жестокости, жадности барина.

В ходе лексической работы и беседы обучающиеся узнают об особенностях бытовой сказки как явлении художественного творчества, свидетельствующего о жизненных несообразностях, и типичных сюжетах.

Школьники рассматривают контекстуальные антонимы «барин» и «мужик», составляют характеристики героев с использованием антонимических пар и ассоциативных рядов слов, характеризующих барина (тщеславие, эгоизм...) и мужика (трудолюбие, скромность...).

Итогом работы являются выводы о художественных особенностях бытовой сказки, изображающей людей, чье поведение не соответствует нормам здравого смысла [12; 15, с. 38–41].

Пониманию значений историзмов и архаизмов способствует обращение к статьям словарей устаревшей лексики, включающим грамматическую характеристику слова, характеристику единицы по степени устарелости и её экспрессивно-стилистическую характеристику, толкование, иллюстративный материал, а также необходимый при чтении и изучении художественного текста дополнительный исторический комментарий или пояснения, содержащие лингвострановедческую, социолингвистическую информацию по культуре и быту России [4].

Так, например, в процессе моделирования урока-знакомства с некоторыми фактами биографии М.Ю. Лермонтова обучающиеся заполняют таблицу в рабочей тетради на печатной основе пословицами, поговорками, меткими выражениями и др., содержащими характеристику и оценку людей из окружения М.Ю. Лермонтова [2; 4; 9; 11] (таблица 1).

*Таблица 1*

*Факты жизни и творчества М.Ю. Лермонтова*

<b>Детство М.Ю. Лермонтова</b>	<b>Мои замечания об услышанном</b>
Михаил Васильевич Арсеньев, дед поэта по материнской линии	«Чудаки украшают мир»; «Чужая душа – темный лес», «Чужая душа – изба без окон». Идеализм, дворянин и др.
Елизавета Алексеевна, бабушка поэта	«Своя воля дороже всего», «Вольному воля», «Хозяин – барин». Недюжинный ум, сила воли, деловая хватка и др.
Марья Михайловна, мать поэта	«Одарена душою музыкальной» и др.
Юрий Петрович Лермонтов, отец поэта	Изящный, вспыльчивый, доброе сердце и др.
Отношение М.Ю. Лермонтова к крепостным крестьянам	Болезь душой; всей душой сочувствовать; «Доброму человеку и чужая болезнь к сердцу» и др.
Первые учителя М.Ю. Лермонтова	Гувернер француз Сарет
Увлечение М.Ю. Лермонтова поэзией	В.А. Жуковский, Г.Р. Державин

Подводя итоги урока, школьники составляют 5–10 предложений на тему «Каким я представляю М.Ю. Лермонтова в детстве и юности» с использованием лексики урока и материалов таблицы.

*Выводы.* Таким образом, уроки с использованием словарей различных типов содействуют достижению метапредметных, личностных и предметных результатов освоения литературы как учебного предмета.

Обучающиеся руководствуются системой позитивных ценностных ориентаций в ситуациях нравственного выбора и оценивания поступков героев литературных произведений, учатся проводить исследование по самостоятельно составленному плану, формулировать выводы по его результатам; прогнозировать возможное дальнейшее развитие событий в литературном произведении; проводить стилистический эксперимент;

составлять культурологические и этимологические комментарии, синонимические и антонимические ряды слов; строить высказывание на литературную тему с использованием фразеологизмов, крылатых выражений, пословиц, поговорок и метких выражений, православной лексики; применять различные методы в процессе поиска лингвистической информации и др.

### Библиография

1. Атрошенко О.В. Русский народный календарь. Этнолингвистический словарь / О.В. Атрошенко, Ю.А. Кривошапова, К.В. Осипова; науч. ред. Е.Л. Березович. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2015. 544 с. (Настольные словари русского языка).
2. Баско Н.В. Словарь православной лексики в русской литературе XIX–XX вв. / Н.В. Баско, И.В. Андреева. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2015. 272 с. (Настольные словари школьника).
3. Баско Н.В. Фразеологический словарь русского языка (5–11 классы) / Н.В. Баско, В.И. Зимин. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2012. 416 с. (Настольные словари школьника).
4. Баско Н.В. Словарь устаревшей лексики к произведениям русской классики / Н.В. Баско, И.В. Андреева. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2013. 448 с. (Настольные словари русского языка).
5. Березович Е.Л. Этимологический словарь русского языка (7–11 классы) / Е.Л. Березович, Н.В. Галинова. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2015. 304 с. (Настольные словари школьника).
6. Борзенко И.М. Основы современного гуманизма: учеб. пособие для студ. вузов / И.М. Борзенко, В.А. Кувакин, А.А. Кудишина; под ред. В.А. Кувакина, А.Г. Круглова. М.: Рос. гуманистическое о-во, 2002. 389, [2] с.
7. Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий / отв. ред. д-р филол. наук В.Н. Телия. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2006. 784 с. (Фундаментальные словари).
8. Жуков А.В. Словарь современной русской фразеологии / А.В. Жуков, М.Е. Жукова. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2015. 416 с. (Настольные словари русского языка).
9. Зимин В.И. Словарь-тезаурус русских пословиц, поговорок и метких выражений. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2015. 736 с. (Настольные словари русского языка).
10. Ильяхов А.Г. Этимологический словарь. Античные корни в русском языке / А.Г. Ильяхов. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2016. – 448 с. (Настольные словари русского языка).
11. Крысин Л.П. Современный словарь иностранных слов / Л.П. Крысин. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2014. 416 с. (Настольные словари русского языка).
12. Львов М.Р. Толковый словарь антонимов русского языка / М.Р. Львов. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2016. 512 с. (Настольные словари русского языка).
13. Соловьёва Ф.Е. Рабочая тетрадь к учебнику «Литература. 5 класс» (авт.-сост. Г.С. Меркин): в 2 ч. / Ф.Е. Соловьёва. М.: ООО «ТИД» Русское слово, 2013. 200 с. (ФГОС. Инновационная школа).
14. Соловьёва Ф.Е. Уроки литературы: методическое пособие к учебнику Г.С. Меркина «Литература» 6 класс / Ф.Е. Соловьёва; под ред. Г.С. Меркина. М.: ООО «Русское слово – учебник», 2014. 360 с. (ФГОС. Инновационная школа).

15. Соловьёва Ф.Е. Уроки литературы. К учебнику «Литература. 5 класс» (авт.-сост. Г.С. Меркин): методическое пособие / Ф.Е. Соловьёва; под ред. Г.С. Меркина. М.: ООО «ТИД» Русское слово, 2010. 320 с.

16. Сошина И.П. Лексикографическая компетенция и её роль в формировании у школьников УУД // Филологическое образование и современный мир: материалы XIV Всероссийской молодёжной научно-практической конференции с международным участием. Отв. ред. А. Э. Михина. Чита: Забайкальский государственный университет, 2018. С. 91–92.

17. Федеральная рабочая программа основного общего образования литература (для 5–9 классов образовательных организаций). М. 2022. 105 с.

**УДК 373.5.016:811.161.1**

## **СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ВЛАДЕНИЯ АКЦЕНТОЛОГИЧЕСКИМИ НОРМАМИ РУССКОГО ЯЗЫКА (МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)**

**Ланге Нина Витальевна**

Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования  
«Смоленский государственный медицинский университет»  
Министерства здравоохранения Российской Федерации  
г. Смоленск, Российская Федерация  
boew67@mail.ru

**Аннотация.** Акцентологические нормы входят в состав орфоэпических норм русского языка и являются наиболее сложным разделом языкознания. Соблюдение акцентологических норм в устной речи является показателем культурного человека, вызывает уважение окружающих и помогает достичь успеха в общественной жизни. Освоение орфоэпических (акцентологических) норм русского языка вызывают особые трудности в процессе изучения предметов «Русский язык» в школе, «Культура речи» в вузах, а также на курсах подготовки к сдаче ЕГЭ.

Недостаточность исследований и описания методологических приёмов определяет актуальность работы. В данном исследовании мы обращаем внимание на особенности подачи теоретического материала (запись и обсуждение с учениками тенденций русской акцентологии (грамматико-морфемный и грамматико-семантический принципы), запоминание стихотворений, чтение стихотворений классиков с проблемными словами, использование считалок, различных мнемонических приёмов: запоминание

слов по аналогии, запоминание пар однокоренных слов, подбор однокоренных слов для запоминания сложных случаев).

Практические задания, помимо традиционных подготовительных (чтение проблемных слов), могут включать игровые и соревновательные элементы. Ученики распределяют слова, продиктованные учителем, в соответствии со слоговыми схемами. Наиболее успешные в данном задании поощряются учителем (преподавателем). Использование видеофрагментов с неправильным ударением также помогает освоить акцентологические нормы с удовольствием. Пользу могут принести и интерактивные технологии: приложение «Орфоэпия» помогает с помощью игры в любимой современной детьми цифровой форме запомнить слова. И, конечно, преподаватель должен намеренно включать проблемные слова в собственную речь, что поможет обучающимся быстрее их запомнить.

**Ключевые слова:** акцентологические нормы, методика преподавания русского языка, оптимизация обучения, подготовительные, закрепительные, контрольные упражнения.

UDC 373.5.016:811.161.1

## **IMPROVING ACCENTOLOGICAL STANDARDS OF THE RUSSIAN LANGUAGE (METHODOLOGICAL ASPECT)**

Lange Nina Vitalievna  
Smolensk State Medical University  
Smolensk, Russian Federation

**Abstract.** Accentological norms are part of the orthoepic norms of the Russian language and are the most difficult section of linguistics. Compliance with accentological norms in oral speech is an indicator of a cultured person, causes the respect of others and helps to achieve success in a public life. The orthoepic (accentological) norms of the Russian language have always been and remain a section of the subjects «Russian Language» at school, «Culture of Speech» in universities, as well as in preparation courses for passing the Unified State Examination, which causes particular difficulties.

The lack of research and, in particular, the description of methodological techniques determines the relevance of the study. In this work, we pay attention to the peculiarities of the presentation of theoretical material (recording and discussing with

students the tendencies of Russian accentology (grammatical-morphemic and grammatical-semantic principles), memorizing poems, reading classic poems with problematic words, using counting rhymes, various mnemonic techniques: memorizing words by analogy, memorizing pairs of words with the same root, selecting words with the same root to memorize complex cases).

Practical tasks, in addition to traditional preparatory tasks (reading problematic words), may include game and competitive elements. Students distribute words dictated by the teacher in accordance with syllabic patterns. The most successful in this task are encouraged by the teacher (teacher). The use of video clips with the wrong accent also helps to master accentological norms with pleasure. Interactive technologies can also bring benefits: the Orthoepy application helps to memorize words with the help of a game in a digital form beloved by modern children. And, of course, the teacher should deliberately include problematic words in his own speech, which will help students remember them faster.

**Keywords:** accentological norms, methods of teaching the Russian language, learning optimization, preparatory, reinforcing, control exercises.

Акцентология является важнейшим разделом языкознания. Акцентологические нормы «позволяют литературной форме национального языка сохранить свою самобытность, целостность и общепонятность, а также защищают его от неоправданного использования нелитературных элементов – диалектизмов, жаргонизмов, просторечия» [3, с. 147]. Однако обучение нормам, совершенствование их в процессе изучения предметов «Русский язык» в школе, «Культура речи» в вузах, а также на курсах подготовки к сдаче ЕГЭ по русскому языку связано с определёнными трудностями. Трудности объясняются, во-первых, тем, что акцентологические нормы – наиболее подверженный временным изменениям пласт русского языка, а во-вторых, противоречиями в определении нормативного варианта в актуальных словарях на разных этапах развития языка [2].

Соблюдение акцентологических норм является показателем правильной речи, свойственной культурному человеку. Правильная речь в любой социальной обстановке вызывает уважение окружающих, помогает достичь успеха. Не случайно «Федеральный институт педагогических измерений» среди требований к результатам освоения основной образовательной программы среднего общего образования по русскому языку, проверяемым заданиями экзаменационной работы, указывает соблюдение в устной и письменной речи основных норм современного русского языка, в том числе орфоэпических

(акцентологических) [1]. Нужно отметить недостаточное количество методической литературы по данному вопросу.

Проанализировав последние исследования, отметим работы Козловой Л.В. [2] и Мистюк Т.Л. [3]. Козлова анализирует причины, которые вызывают трудности норм произношения и постановки ударения в русском языке: прежде всего, это изменчивость норм, а также противоречивость фиксации акцентологических норм в различных словарях. Несмотря на подробный анализ, исследователь не ставит своей целью методическое разрешение проблемы. Работа Мистюк включает методический материал, но он связан более с работой над нормами произнесения согласных и гласных звуков и их сочетаний. Исследователь выделяет традиционные группы упражнений по орфоэпии: подготовительные, закрепительные и контрольные, но отмечает, что многие из предложенных в методической литературе упражнений носят подготовительный характер [3, с. 148–149]. Актуальность нашей работы определяется недостаточной разработанностью различных типов упражнений при работе над обучением акцентологическим нормам и совершенствованием их.

Учитывая указанные особенности акцентологических норм, необходимо оптимизировать процесс обучения нормам и совершенствования их на занятиях по русскому языку, чем и определяется практическая значимость работы. Методы оптимизации на уроках и занятиях по русскому языку могут быть связаны с теоретической подачей материала и с практическим применением, т.е. выполнением определённых упражнений. В данной работе мы попытались описать возможные методы, которыми можно руководствоваться при обучении и совершенствовании акцентологических норм.

Начнём с особенностей подачи теоретического материала. Небольшой орфоэпический словарик или список слов, который, безусловно, даёт для запоминания каждый учитель (преподаватель), не позволяет обучающимся в полной мере запомнить правильное ударение. Обучающиеся, конечно же, знают, что в русском языке – подвижное ударение, поэтому установить акцентологические правила не получится, однако при возникновении сомнений в том или ином случае мы можем руководствоваться тенденциями русской акцентологии. При этом несоответствие тенденции в том или ином случае мы назовём исключением, однако надо понимать, что эти исключения не являются таковыми в традиционном смысле слова. В качестве примеров к тенденциям и «исключениям» мы взяли случаи, в которых наиболее часто носители русского языка допускают ошибки. Какие же тенденции можно выделить?

1. В глаголах прошедшего времени женского рода ударение чаще всего падает на окончание *-а*: брала, дала, взяла, начала. Исключения: слала,



стлАла, крАла, клАла. В этих глаголах ударение сохраняется в том же месте и при наличии приставок (прислАла, постлАла), кроме приставки *вы-* (данная приставка чаще всего «перетягивает» ударение на себя: вЫслАла). Сохраняется ударение в указанном месте и при наличии у глагола постфикса *-сь* (крАлась).

2. В глаголах, оканчивающихся на *-ить* (с ударением на *и*), при спряжении ударение будут сохраняться на личных окончаниях: звонИть – звонИт, звонЯт; сверлИть – сверлИт, сверлЯт, вручИть – вручИт, вручАт. Исключение: плодоносИть – плодоносЯт. Кроме того, нужно запомнить глаголы, в которых не падает ударение на *и* в неопределённой форме: принУдить, пЕрчить, опОшлить, освЕдомиться.

3. У глаголов, оканчивающихся на *-овать*, ударение падает на *а*: пломбирОВАть, премирОВАть, нормировОВАть, балОВАть. Исключения: дозИровать, бронИровать (закреплять за кем-нибудь определённое место, предмет), асфальТИровать.

4. У глаголов настоящего времени, образованных от глаголов на *-овать*, ударение падает на суффикс *-у-*: пломбирУю, балУешь, премирУем, нормирУем.

5. У причастий, образованных от глаголов, оканчивающихся на *-овать*, ударение будет падать на *-о-*: пломбирОВанный, премирОВанный, балОВанный. Исключение: блокИРОВанный, дипломИРОВанный, бронИРОВанный (о месте, предмете, закреплённом за кем-либо).

6. У действительных причастий настоящего и прошедшего времени очень часто ударение сохраняется в той же части слова, как и у глагола, от которого они образованы: кормИть – кормЯщий, кормИвший; молИть – молЯщий, молИвший; начАть – начАвший.

7. У деепричастий сохраняется ударение в той же части слова, как и у глаголов, от которых они образованы: начАть – начАв, отдАть – отдАв.

8. У страдательных причастий в краткой форме в женском роде ударение падает на окончание *-а*: начАта, залита, прожитА.

9. В кратких прилагательных в женском роде ударение также падает на окончание: ловкА, бодрА, вернА.

10. У существительных во множественном числе именительном падеже очень часто сохраняется ударение единственного числа: шАрф – шАрфы, бАнт – бАнты, тОрт – тОрты, аэропОрт – аэропОрты, шпрИц – шпрИцы, дрАйвер – дрАйверы, договОр – договОры. Исключение: гЕрб – гербЫ.

11. У существительных в родительном падеже единственном числе очень часто сохраняется ударение именительного падежа единственного числа: лОкоть – лОктя, нОготь – нОгтя. Исключения: бИнт – бинтА, бЛИн – блинА, кремЕнь – кремнЯ.

12. У существительных в родительном падеже множественном числе очень часто сохраняется ударение именительного падежа множественного числа: лЕкторы – лЕкторов, мЕстности – мЕстностей. Исключения: нОвести – новостЕй, лОкти – локтЕй.

Данные тенденции основаны на грамматико-морфемном принципе: связаны с грамматической принадлежностью слова и его морфемной структурой.

Можно выделить и тенденции, связанные с грамматико-сематическим принципом:

1. У прилагательных, образованных от существительных, обозначающих фрукты, сохраняется ударение в том же месте: слИва – слИвовый, грУша – грУшевый. Исключение: вИшня – вишнЁвый.

2. У прилагательных, образованных от существительных, называющих страны, сохраняется ударение в том же месте: УкраИна – украИнский, ИзрАиль – изрАильский.

3. У существительных с корнем *-вод-*, образованных от глагола водить/проводить ударение падает на гласный *о* в корне: водопровОд, газопровОд, нефтепровОд. Исключение: электропрОвод.

4. У существительных, обозначающих медицинское учреждение определённого профиля, ударение ставится на том же месте, как и у профессии врача, практикующего в данном учреждении: ветеринАр – ветеринАрия, ортопЕд – ортопЕдия.

5. У отглагольных прилагательных, образованных от глагола *гнуть*, ударение всегда падает на приставку: зАгнутый, сОгнутый, изОгнутый.

6. У приставочных глаголов с корнем *-купор-* ударение всегда падает на *у*: откУпорть, закУпорить.

7. У существительных французского происхождения ударение падает на последний слог: жалюзИ, диспансЕр, шассИ, фетИш.

8. У сложных и простых слов с корнем *-лог-* ударение чаще всего падает не на этот корень: археОлог, неврОлог. Исключения: каталОг, некролОг (безусловно, разное ударение связано с различным значением корня).

Оптимизации обучения и совершенствования акцентологических норм могут способствовать и стихотворные запоминалочки, иногда довольно бессмысленные, но помогающие запомнить ударение в слове. Вот наша небольшая коллекция:

1. На дворе стоит апрель,

И в саду зацвёл щАвель.

2. Меня мама баловАла:

Вместо супа торт давала.

3. Мы вчера у тѣти Фѣклы  
Ели борщ из свѣклы.
4. Нет! Вы только посмотрите:  
На стене опять граффИти.
5. Позову своих подруг,  
Вместе проведѐм досУг.
6. Чтобы вдруг не вышел спор –  
Заключите договОр.
7. ЗавсегдАтай заведенья  
Здесь всегда по воскресеньям.
8. Он исчЕрпал всё терпенье –  
Кто-то съел его варенье.
9. МозаИчный потолок  
Приводил его в восторг.

Помогают нам и классики. Можно вспомнить строчки из известных произведений, где ударение подсказывает рифма и ритм.

1. Любви все вОзрасты покорны.
2. В тот же день царица злая <...>  
Втайне зеркальце взяла  
И вопрос свой задалА. (А.С. Пушкин)
3. А у Толи и у Веры  
Обе мамы – инженЕры. (А.Л. Барто)
4. Погиб! К чему теперь рыданья,  
Пустых похвал ненужный хор  
И жалкий лепет оправданья?  
Судьбы свершился приговОр! (М.Ю. Лермонтов)

Для детей младших классов можно предложить считалки, которые используются, например, при выборе того, кто идёт работать у доски:

1. Раз лохматая горилла  
крокодилу позвонИла.  
Он с гориллой не дружил,  
сразу трубку положИл.  
Ему лучше не звонИть,  
Кто звонИт, тому водить.
2. Раз, два, три, четыре, пять.  
Чтобы нам игру начАть,  
встанем все по алфавИту:  
Ани, Вани, Коли, Риты.  
Кто не знает алфавИт,

Тот расчёт наш облегиТ. [4]

К другим мнемоническим приёмам относятся: запоминание слов по аналогии (дремОта – ломОта), запоминание пар однокоренных слов (дешевИзна – дороговИзна, зАсветло – зАтемно, задОлго – надОлго, дОверху – дОнизу, кулинАрия – кулинАр), подбор однокоренных слов для запоминания сложных случаев (вероисповЕдание – исповЕдовать, освЕдомиться – вЕдать).

Очень эффективны практические задания по орфоэпии с использованием игровых элементов. Например, на доске представлены две слоговые схемы: одна с ударением на втором слоге, другая на третьем. К доске приглашают двух обучающихся. Учитель диктует слова. Каждый должен написать слова, соответствующие только предложенной схеме. За каждое правильно записанное слово начисляется 1 балл, за неправильно записанное или пропущенное слово отнимается 1 балл. Выигрывает ученик, набравший большее количество баллов.

Подобные задания можно предлагать и для самостоятельной работы. Предлагается распределить предложенные слова по колонкам таблицы (в первый столбик слова с ударением на первом слоге, во второй – на втором, в третий – на третьем).

Можно провести конкурс на лучшего диктора/чтеца: предложить двум обучающимся проблемный текст (текст, насыщенный словами с проблемным ударением), а остальные обучающиеся оценят результат общим голосованием. Пример такого текста (проблемные слова выделены курсивом).

Однажды *августовским* вечером, когда еще было совсем *засветло*, километр за километром шёл с войны солдат. Он был *красивее* многих, имел косую *сажень* в плечах, был честным *христианином*. И сейчас он шёл, *мастерски* держа шаг, поправляя *ремень* и *цепочку* от ордена, полученного за героизм, проявленный в бою. Вдруг на фоне *изжелта-красного* заката он увидел девушку, на шее которой сияло ожерелье из *ракушек*. Она ловила *камбалу*. Солдат *кашлянул* от удивления, его сердце *защемило*, и он подошёл к девушке. А она сказала: «Ах, как долго я вас *ждала!*». На берегу реки они организовали вкусный ужин: жареную *камбалу* с печёной *свёклой*. Девушка *назвалась* Алиной. Она налила солдату *сливовый* сок в стакан. *Прозорливый* солдат понял, что девушка станет отличной женой и предложил выйти за него замуж. Алине понравились его *намерения*, и она согласилась.

Приведём и очень удачный текст для разыгрывания диалога, который включает в своё исследование Мистюк (проблемные слова также выделим курсивом):

– Добрый день, Ольга Ильинична! Вы в библиотеку?

– Здравствуйте, Тамара Никитична! Да, хочу поработать с *каталогами*. А вы что делаете?

– Я тоже занята: у меня много дел в компьютерном классе. Зайдём на минутку в *кулинарию*? Там есть *языковая колбаса, кета, творог* и сосиски.

– Давайте зайдём. Если есть фарш и *свёкла*, я приготовлю *тефтели* и салат.

– Выпьем кофе с бутербродами. Какой выбор *тортов*! [3, с. 150]

Исправление ошибок также помогает запомнить правильную постановку ударений. Мы собрали целую коллекцию видеофрагментов, где ведущие телевизионных программ или приглашённые гости не соблюдают акцентологические нормы. Задача обучающихся – найти ошибку и исправить.

Запомнить ударения помогают и современные интерактивные средства. В Google Play можно установить приложение «Орфоэпия». Оно рассчитано как на обычных пользователей, стремящихся совершенствовать орфоэпические нормы, так и на выпускников школ, готовящихся к сдаче ЕГЭ, и включает два режима: тренировка ударений и тренировка тестов ЕГЭ. Приложение позволяет в игровой форме запоминать орфоэпические нормы.

Интересное наблюдение, носящее методологический характер, приводит Т.Л. Мистюк: «На занятиях по орфоэпии преподавателю очень важно самому много говорить и чаще употреблять в собственной речи (намеренно, но как бы невзначай) проблемные слова и формы, чтобы аудитория воспринимала их на слух и быстрее запоминала» [3, с. 150].

Таким образом, оптимизация обучения акцентологическим нормам и их совершенствование позволяет обучающимся преодолеть возникшие трудности. Обычно при этом учеников пугает объём лексики, которую нужно запомнить и научиться употреблять. Методы теоретического осмысления проблемной лексики (выделение тенденций, стихотворные формы, мнемонические приёмы) помогают сделать изучение доступным.

Помимо традиционного чтения вслух проблемной лексики, выполнения тестов, учитель (преподаватель) должен предложить и другие задания для запоминания слов с трудным ударением. Задания должны включать игровые и соревновательные приёмы. Использование видеофрагментов с неправильным ударением также помогает освоить акцентологические нормы с удовольствием. Пользу могут принести и интерактивные технологии: приложение «Орфоэпия» помогает с помощью игры в любимой современными детьми цифровой форме запомнить слова. И конечно, преподаватель должен намеренно включать проблемные слова в собственную речь, что поможет обучающимся быстрее их запомнить.

## Библиография

1. Кодификатор ЕГЭ по русскому языку 2023 [Электронный ресурс]. URL: [https://synergy.ru/edu/ege/ege\\_2023/russkij\\_yazyik/demoversii\\_i\\_kimyi/kodifikator\\_ege\\_po\\_russk\\_omu\\_yazyiku\\_2023](https://synergy.ru/edu/ege/ege_2023/russkij_yazyik/demoversii_i_kimyi/kodifikator_ege_po_russk_omu_yazyiku_2023) (дата обращения: 17.06.2023).
2. Козлова Л.В. Трудности изучения норм произношения и постановки ударения в русском языке // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2017. № 17 (77): в 3-х ч. Ч. 2. С. 80–82.
3. Мистюк Т.Л. Орфоэпические нормы современного русского языка в научно-методическом аспекте // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2015. № 12 (54): в 4-х ч. Ч. IV. С. 147–151.
4. Считалочки-запоминалки (ударение) [Электронный ресурс]. URL: <https://www.liveinternet.ru/users/5117382/post253241332/> (дата обращения: 21.06.2023).

## УДК 5.8.2

### ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ НАБЛЮДЕНИЕ КАК ОСНОВА ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

**Машина Ольга Юрьевна**

Государственное областное автономное учреждение  
дополнительного профессионального образования  
«Региональный институт профессионального развития»  
г. Великий Новгород, Российская Федерация  
Olga.Mashina@novsu.ru

**Аннотация.** Метод лингвистического наблюдения широко используется в науке о языке. В школьном преподавании лингвистическое наблюдение – основной метод обучения языку и формирования исследовательских навыков обучающихся.

Актуальность темы статьи обусловлена необходимостью решения вопроса о методическом совершенствовании преподавания русского языка в современной школе.

Цель исследования – выявление эффективности метода лингвистического наблюдения в практике обучения русскому языку.

Методологической основой исследования является системно-деятельностный подход к обучению в современной школе. Методы исследования: изучение содержания школьных учебников по русскому языку,

анализ методических подходов и практики использования метода лингвистического наблюдения на уроке.

Научная новизна исследования состоит в выявлении эффективности метода лингвистического наблюдения при обучении русскому языку в школе.

Практическая значимость исследования определяется разработкой системы использования метода лингвистического наблюдения на уроке и в домашней работе ученика.

**Ключевые слова:** метод лингвистического наблюдения, подводящее, обучающее, контролирующее упражнение, исследование.

UDC 5.8.2

## LINGUISTIC OBSERVATION AS THE BASIS OF RESEARCH ACTIVITY OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Mashina Olga Yurievna  
State Regional Autonomous Institution  
Additional professional education  
«Regional Institute of Professional Development»  
Veliky Novgorod, Russian Federation  
Olga.Mashina@novsu.ru

**Abstract.** The method of linguistic observation is widely used in the science of language. In school teaching, linguistic observation is the main method of the language teaching and the formation of students' research skills. The relevance of the topic of the article is due to the need to address the issue of methodological improvement of teaching Russian in a modern school.

The purpose of the study is to identify the effectiveness of the method of linguistic observation in the practice of teaching for the Russian language.

The methodological basis of the research is a system-activity approach to teaching in a modern school. Research methods: study of the content of school textbooks in Russian analysis of methodological approaches and practice of using the method of linguistic observation in the classroom.

The scientific novelty of the study consists in identifying the effectiveness of the method of linguistic observation in teaching Russian at school.

The practical significance of the research is determined by the development of a system for using the method of linguistic observation in the classroom and in the student's homework.

**Keywords:** method of linguistic observation, summing up, training, controlling exercise, research.

Инновационные подходы к обучению школьников необходимы сегодня как способ активизации ученика на уроке и вне его. Они предполагают формирование такой личности ученика, которая будет готова самостоятельно добывать знания, действовать последовательно и эффективно.

В настоящей статье нами будет рассмотрено применение метода лингвистического наблюдения для осуществления исследовательской деятельности обучающихся. Цель – показать роль метода лингвистического наблюдения в проведении исследований школьников по русскому языку.

Для достижения этой цели нами решаются следующие задачи:

- изучить применение метода лингвистического наблюдения в школьных учебниках;
- рассмотреть использование этого метода на разных этапах урока;
- отметить роль лингвистического наблюдения в школьном исследовании по русскому языку.

Анализ содержания различных линий школьных учебников, изданий разных лет показал, что метод лингвистического наблюдения как способ обучения имеется в упражнениях всех этих учебников многих авторов: Бабайцевой В.В., Баранова М.Т., Бархударова С.Г., Быстровой Е.А., Гольцовой Н.Г., Львовой С.И. Наблюдение – это описание свойств лингвистической единицы в тексте или в словаре. Несомненно, такую работу ученики вместе с учителем проделывают на разных этапах урока: изучение нового, тренировка, контроль знаний.

Это задания следующего характера:

1. *Отметьте особенности лексики и синтаксиса текста.*
2. *Прочитайте текст. В чём заключается богатство русского языка? Запишите свой ответ.*
3. *Выпишите из текста примеры сложных предложений, простых побудительных предложений.*

Метод лингвистического наблюдения является эффективным на этапе объяснения нового материала, так как ученики, рассматривая свойства единицы языка в тексте или в словаре, уясняют те новые признаки, которые вынесены на изучение. Например, в учебнике русского языка под редакцией Н.М. Шанского для изучения образования форм повелительного наклонения глагола предлагается рассмотреть таблицу.

Задание сформулировано так:



*Рассмотрите таблицу. От основы каких форм глагола образуется повелительное наклонение? Какой суффикс образует это наклонение глагола? Какие окончания имеют глаголы в повелительном наклонении?* [2, с. 185]

Наблюдая над составом глаголов в повелительном наклонении, ученики обретают знание о том, как образуется форма повелительного наклонения глагола.

Упражнения для тренировки навыка включают элементы лингвистического наблюдения. Например, задание по орфографии русского языка отправляет учеников к наблюдению над буквами и звуками в словах:

*Спишите, ставя пропущенные знаки препинания и подчёркивая в корнях буквы, которые не совпадают с произношением.* [2, с. 352]

Несомненно, задания на различные виды разборов предполагают развитие навыков лингвистического наблюдения, через которые формируется знание языка, то есть умение выделять единицу в тексте или в словаре и описывать её свойства. Например, задание на синтаксический разбор в учебнике для 10–11 класса:

*Прочитайте отрывок из рассказа «Матрёнин двор». Спишите выделенное предложение, выполните его синтаксический разбор, объясните постановку знаков препинания.* [4, с. 172]

Контрольные задания также основаны на умении ученика наблюдать лингвистические явления в тексте. Здесь важно отметить, что в материалах ОГЭ и ЕГЭ такие задания широко применяются. Например:

*Замените книжное слово «питомцы» из предложения 9 стилистически нейтральным синонимом. Напишите этот синоним.*

*Как и другие работники Дворца пионеров, она, только недавно выписанная из госпиталя, шла по сохранившимся адресам, чтобы найти своих питомцев.* [8]

*В одном из приведённых ниже предложений НЕВЕРНО употреблено выделенное слово. Исправьте лексическую ошибку, подобрав к выделенному слову пароним. Запишите подобранное слово.*

- *Отправляясь на охоту, он надел ветровку БОЛОТНОГО цвета.*
- *Зимой в ЛЕДЯНОМ дворце часто проходят соревнования по фигурному катанию.*
- *Петр – человек мягкий, тонкий, весьма ДИПЛОМАТИЧНЫЙ.*
- *Вон уж в окно смотрит ВЫСОКИЙ месяц.*
- *ЛИЧНОСТНЫЙ рост – это процесс, который позволяет развивать свою личность в направлении самореализации и самопознания.* [9]

Анализ содержания школьных учебников, экзаменационных материалов показывает, что метод лингвистического наблюдения активно применяется на

всех этапах обучения: объяснение новой темы, тренировка, формирование навыка, закрепление, контроль знаний.

Кроме того, в ряде учебников (Быстрова Е.А., Гольцова Н.Г., Львова С.И.) есть специальный раздел «Лингвистическое наблюдение». Эта группа заданий направлена на самостоятельную работу учеников в конце изучения темы, когда им предлагается выполнить небольшое исследование по русскому языку. Конечно же, чтобы справиться с этим заданием, школьникам необходимо провести лингвистическое наблюдение. Оно состоит из трёх этапов: выделение единицы языка, описание её свойств, формулирование выводов.

Например, в учебнике Львовой С.И. есть задание из рубрики мини-исследование:

*Прочитайте тот же текст, изменяя темп речи (медленно, немного быстрее, совсем быстро). Какой вариант чтения, на ваш взгляд, больше всего соответствует содержанию стихотворения? Сделайте выводы. [6, с. 111]*

При выполнении этого исследования ученик наблюдает устную речь, он активно действует с материалом языка, что формирует у него навыки выразительного чтения, знания роли темпа речи в оформлении смысла высказывания.

Лингвистическое наблюдение сочетается с поисковой работой школьника, когда надо что-либо выделить в тексте. Например, в учебнике Гольцовой Н.Г., в рубрике «Лингвистическое исследование» дано задание на поиск единиц языка соответствующих характеристик:

*Из изучаемых вами произведений художественной литературы подберите бессоюзные сложные предложения, соответствующие схемам.*

1. [ ], [ ].
2. [ ]; [ ]; [ ], [ ].
3. [ ]: [ ].
4. [ ] – [ ]. [4, с. 176]

Задания подобного типа формируют метапредметные результаты обучения, так как ориентированы на интеграцию курсов русского языка и литературы в школе. Проблемам развития метапредметных навыков посвящена книга Дроздовой О.Е. «Методика преподавания русского языка. Метапредметное обучение». Один из её параграфов говорит об исследовательской деятельности школьников как средстве формирования метапредметных результатов обучения. Автор пишет: «На уроках, и во внеклассной работе... на успешность метапредметного обучения русскому языку положительно влияют такие методические факторы, как связь в обучении русскому языку и иностранным языкам, специальное внимание к фактам

отражения жизни народа и отдельного человека в языке, обращение в учебном процессе к собственному языковому опыту учащихся (или языковому опыту близких людей)» [5, с. 95].

Несомненно, в основе исследования лежит сопоставление единиц языка, наблюдение и описание их свойств, функций. По этой причине лингвистическое наблюдение как метод обучения русскому языку развивает не только основные навыки работы с языковым материалом, но и формирует умение исследовать единицы языка, проявляя интерес, испытывая удовлетворение от решённых задач, изучения языковых явлений.

Исследовательские задания встречаются в учебниках нескольких авторов: Е.А. Быстровой, Н.Г. Гольцовой, С.И. Львовой. Они направлены на самостоятельную работу ученика с языковым материалом, умения выделять единицы языка в тексте или рассматривать свойства единиц языка в словаре. Например, в учебнике Е.А. Быстровой для 7 класса дана исследовательская работа следующего характера:

*В последние годы происходят изменения в нашем языке – и иногда не в лучшую сторону. Как сохранить наш язык, его красоту?*

*Придумайте «Программу сохранения нашего языка». В ней должны быть отражены такие вопросы:*

- *Какие законы нужно принять, чтобы беречь русский язык?*
- *Что допустимо и недопустимо на радио, телевидении?*
- *Какие книги нужно написать и издать?*
- *Какие конкурсы можно провести?*
- *Как нужно поощрять тех, кто соблюдает нормы языка, и нужно ли порицать тех, кто их нарушает?*

– *Придумайте, какие ещё вопросы можно включить в «Программу».*  
*Работайте над проектом всем классом [3, с. 43].*

Выполняя такую сложную исследовательскую работу, ученики изучают несколько вопросов, связанных с языковой ситуацией в современном обществе. Лингвистическое наблюдение здесь необходимо как метод выполнения поставленных задач исследования. Особенно при ответе на вопрос «Что допустимо и недопустимо на радио, телевидении?» Несомненно, эта работа включает творческую часть, не только исследование фактов языка.

Таким образом, метод лингвистического наблюдения – это способ активизации деятельности школьников на уроке и дома. Этот метод обучения русскому языку в средней школе используется на всех этапах: объяснение нового, формирование навыка, контроль знаний; самостоятельная работа школьников над исследованиями в области русского языка. Эффективность этого метода очевидна, так как с его помощью создаются предметные

результаты обучения русскому языку, метапредметные и личностные. Развитие навыков наблюдения над языковым материалом воспитывает любознательную, активную личность, готовую к самостоятельной исследовательской работе.

### Библиография

1. Бабайцева В.В. Русский язык и литература. Русский язык. Углублённый уровень. 10–11 кл.: учебник / В.В. Бабайцева. – 6-е изд., стереотип. М.: Дрофа, 2018. 446 с.
2. Баранов М.Т., Григорян Л.Т., Кулибаба И.И., Ладыженская Т.А., Тростенцова Л.А. / под ред. Н.М. Шанского. Русский язык: учебник для 5–6 классов. М., «Просвещение», 1974. 383 с.
3. Быстрова Е.А., Кибирева Л.В. и др. Русский язык: учебник для 7 класса общеобразовательных организаций в 2 ч., Ч. 1 / Е.А. Быстрова, Ю.Н. Гостева, Л.В. Кибирева, Т.М. Воителива; под редакцией Е.А. Быстровой. – 5-е изд. М.: ООО «Русское слово – учебник», 2017. 304 с.
4. Гольцова Н.Г. Русский язык и литература. Русский язык: учебник для 10–11 классов общеобразовательных организаций. Базовый уровень: в 2 ч. Ч. 2 / Н.Г. Гольцова, И.В. Шамшин, М.И. Мищерина. – 5-е изд. М.: ООО «Русское слово – учебник», 2018. 360 с.
5. Дроздова О.Е. Методика преподавания русского языка. Метапредметное обучение: учебник и практикум для среднего профессионального образования. М.: Юрайт, 2021. 194 с.
6. Львова С.И. Русский язык. 5 класс: учеб. Для общеобразоват. учреждений. В 3 ч. Ч. 1 / С.И. Львова, В.В. Львов. – 10-е изд., стер. М.: Мнемозина, 2013. 182 с.
7. Русский язык: Учеб. для 8 кл. сред. шк. / С.Г. Бархударов, С.Е. Крючков, Л.Ю. Максимов, Л.А. Чешко. – 15-е изд., испр. И доп. М.: Просвещение, 1989. 192 с.
8. Решу ОГЭ [Электронный ресурс] URL: <https://rus-oge.sdamgia.ru/test?theme=139> (дата обращения: 28.06.2023).
9. Решу ЕГЭ [Электронный ресурс] URL: <https://rus-ege.sdamgia.ru/test?theme=203> (дата обращения: 28.06.2023).
10. Русский язык: Учеб. для 8 кл. сред. шк. / С.Г. Бархударов, С.Е. Крючков, Л.Ю. Максимов, Л.А. Чешко. – 15-е изд., испр. И доп. М.: Просвещение, 1989. 192 с.

## ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ КВАНТИТАТИВНОЙ ФИЛОЛОГИИ В ШКОЛЬНОМ КУРСЕ СЛОВЕСНОСТИ

**Болдырева Эля Валерьевна**

Государственное автономное учреждение  
дополнительного профессионального образования  
«Смоленский областной институт развития образования»  
max\_lest@mail.ru

**Аннотация.** В статье рассматривается новый, современный подход к преподаванию русского языка и литературы, который базируется на использовании компьютерного анализа текста и Национального корпуса русского языка. Такой подход поможет заинтересовать обучающихся в изучении гуманитарных предметов и послужит стимулом к прочтению анализируемого материала.

Использование точных методов способствует развитию навыков постановки вопроса и выявления проблемы, функциональной грамотности и исследовательских компетенций. Использование на занятиях знаний из филологических дисциплин, информатики, математики и статистики способствует реализации неочевидных межпредметных связей.

В материале даны рекомендации и показаны способы работы с Национальным корпусом русского языка, частотными словарями и программами статистических исследований текста (в частности, с программным обеспечением «AntConc» и «Гипертекстовый поиск слов-спутников в авторских текстах»). Курс, который возможно реализовать в рамках кружка по квантитативной филологии и во время внеурочных занятий, рекомендуется выстраивать с опорой на «углубление» и усложнение: корпус – частотный словарь – лексическая комбинация.

Статья может быть полезна преподавателям русского языка и литературы общеобразовательных школ и учреждений профессионального образования.

**Ключевые слова:** методика преподавания русского языка, методика преподавания литературы, стратегии обучения, функциональная грамотность, Национальный корпус русского языка, частотный словарь, квантитативная филология, Гипертекстовый поиск слов-спутников в авторских текстах, AntConc.

## **THE POSSIBILITIES OF APPLYING QUANTITATIVE PHILOLOGY IN SCHOOL TEACHING OF LITERATURE AND THE RUSSIAN LANGUAGE**

Boldyreva Elya Valerevna

State autonomous Institution

of additional professional Education

«Smolensk Regional Institute of Education Development»

Smolensk, Russian Federation

**Abstract.** The article goes over the new, modern approach to teaching Russian language and Literature at school, based on the results and conclusions of computer analysis performed on the Russian National Corpus. This new approach allows us to foster greater interest in humanities, and directs students to read up on their material.

Use of precision methods helps with better question statement and problem identification, develops real research skills and functional literacy – the ability to utilise skills mentioned. Greater use of mathematics, statistics and computer science in philology and its disciplines allows for non-obvious cross-curricular connections to emerge.

This material gives recommendations and shows ways to make best use of Russian National Corpus, frequency dictionaries, literature statistical analysis suites (such as «AntConc» and «Hypertextual Search for Companion-Words in Author's text»).

The described quantitative philology elective course can and should be best set to provide more complex, deeper knowledge with each step, and can follow the «Corpus – Frequency Dictionary – Companion Words» path.

This article can prove useful to all teachers of Russian language and literature in general and vocational education.

**Keywords:** Russian language teaching methodology, literature teaching methodology, learning strategies, functional literacy, The Russian National Corpus, frequency dictionary, quantitative philology, Hypertextual Search for Companion-Words in Author's text, AntConc.

За учителями-словесниками давно и в значительной степени безосновательно закрепился стереотип о том, что они находятся в поле абстрактных исследований и неубедительных интерпретаций. Так называемый

синдром поиска глубинного смысла выражается в иронизировании современных школьников над апофенией абстрактного учителя-литератора, толкующего о синих занавесках [6; 12].

Тем не менее, современная филология (а вместе с ней и методика преподавания словесности) стоит на новом витке развития и стремительно движется в направлении информатизации и цифровизации. В данный момент мы уже обладаем теми инновационными ресурсами, которые способны заинтересовать школьников в изучении школьной литературы и русского языка.

К современным ученикам необходим современный подход. Демонстрируя им новые возможности изучения текста (в том числе с использованием компьютерного анализа) мы прививаем культуру научного исследования, базой которого является доказательность, проверяемость и воспроизводимость результатов. Мы считаем, что гибкий ищущий подростковый ум способен самостоятельно получить ответы на филологические вопросы посредством собственного исследования. Нам нужно всего лишь дать ему инструмент.

Образование с каждым годом делает всё больший упор на soft skills, уделяя внимание не заучиванию, а умению учиться, и поощряет самостоятельные изыскания школьников в процессе учебной деятельности.

В рамках развития «мягких навыков» (конкретнее: развитие самостоятельных поисковых и исследовательских навыков) на уроках русского языка и литературы в качестве факультативных занятий ученикам возможно предложить точные методы исследования текста. Бинарные и интегрированные уроки (в нашем случае сочетаются информатика, математика с литературой и русским языком) с привлечением школьных компьютерных классов подогреют интерес учеников к исследованию языка, поскольку, как мы отмечали выше, продемонстрируют им совершенно новый подход к его изучению.

В качестве целевого ориентира мы предполагаем, что такие занятия будут рассчитаны на одарённых детей старших классов, но в целом не стоит ограничивать диапазон реализации курса, поскольку обнаружить заинтересованность в точных методах и найти талант к ним можно в самых «неожиданных» учениках.

Несомненным достоинством таких уроков будет полноценная реализация неочевидных межпредметных связей.

### **Работа с Национальным корпусом русского языка**

Один из блоков-модулей должен познакомить учеников с Национальным корпусом русского языка (сокращено – НКРЯ) и его основными возможностями. Согласно определению, «национальный корпус русского

языка – представительная коллекция текстов на русском языке общим объемом более 2 млрд. слов, оснащенная лингвистической разметкой и инструментами поиска» [8].

Предварительно с учениками важно оговорить, что в НКРЯ тексты отбираются с целью наиболее полно продемонстрировать всё разнообразие русского языка, поэтому данный сайт не может являться опорой в вопросах орфографических, грамматических и иных норм. Этот момент в школьном преподавании очень важно учитывать.

В помощь учителю-словеснику будут идти упражнения, которые предлагаются в Обучающем корпусе. В нём можно устанавливать темы и классы, для которых подойдет то или иное мини-исследование.

Для педагогов, реализующих данный подход, на сайте размещен раздел «Национальный корпус русского языка в школе», который предлагает упражнения на основе корпуса, образцы школьных заданий с использованием корпуса и примеры исследовательских работ, а также методические материалы и развёрнутые инструкции с подробным объяснением, как правильно пользоваться корпусом.

Интересным может стать работа с разделом «Портрет слова». При помощи поиска коллокаций (слов, часто сопутствующих друг другу), можно расширять фоновые знания обучающихся.

Например, если мы посмотрим портрет слова «осёл», то в графе «скетчи» (англ. sketch – набросок, эскиз) в качестве самого распространённого определения увидим «буриданов». Далее наступает момент проблематизации: что такое «буриданов осёл»? Необходимо посмотреть примеры контекстного употребления понятия и попытаться найти ответ на данный вопрос.

Основываясь всего на нескольких примерах употребления данного словосочетания (см. рис. 1), можно практически безошибочно определить значение фразеологизма.

Такое камерное исследование развивает умение мыслить логически, понимать значения слов и их употребления, расширяет лексический запас, даёт представление о лексической сочетаемости.



### 1. Павел Кузнецов. Русский Феникс, или Что такое философия в России // «Звезда», 2001 ↩

Философ в принципе органически не способен к выбору, и позиция "*буриданова осли*", умирающего от голода между двумя идентичными охапками сена, является глубоко метафизической. 🗣️ ↔️

### 2. В. Я. Тучков. Русский холод. Надуманное // «Волга», 2016 ↩

Вчера пришел покупать колбасу и застыл перед прилавком, как *Буриданов осел* с двадцатью двумя степенями свободы. 🗣️ ↔️

### 3. Татьяна Леонтьева. Измена // «Октябрь», 2013 ↩

Коваленко встал между нами, как *буриданов осел*, и не может никого выбрать. 🗣️ ↔️

### 4. Дмитрий Бавильский, Игорь Манцов. Инте-инте-интерес, выходи на букву «с» // «Частный корреспондент», 2011 ↩

Это напоминает басню про *буриданова осли*, околевшего от голода меж двух копён, а ещё рассказ Ушинского из «Родной речи» про смену погодных сезонов или песенку «А мне всегда чего-то не хватает: зимою лета, зимою лета, осенью весны». 🗣️ ↔️

*Рис. 1. Контексты, в которых употребляется фразеологизм «буриданов осёл»*

Дополнительно обучающихся возможно приобщать и к литературной классике, и к современным авторам. Например, по тому же сочетанию «буриданов осёл» корпус предлагает примеры стихотворений из поэтического корпуса: Ф.И. Тютчева «В которую из двух влюбиться...», С.П. Боброва «Бессонница! Неумолимо...» (1910–1915), И.В. Чиннова «Уйти? Остаться? Сердце мается...» (1981), Н. Байтова «Что ты, что ты, да разве ты не знаешь?...» (2007).

Работа с корпусом таким образом формирует и развивает интерес к языку, исследовательские навыки, функциональную грамотность, умение анализировать и учитывать контекст, прививает культуру использования справочных ресурсов, даёт понимание особенностей функционирования слова в художественном тексте и представление об истории его развития.

Следует оговорить, что идея использования НКРЯ на уроках словесности не нова: её разрабатывала Анна Иосифовна Левинзон (статья «Корпусное преподавание в российской школе») [4]. Задания, связанные с НКРЯ, автор предлагает применять в практике преподавания РКИ для детей, русского как второго родного языка, использовать при подготовке к ЕГЭ и ОГЭ и на уроках развития речи, уроках литературы, олимпиадах по словесности и в школьных исследовательских проектах.

Также в контексте опоры на корпус в школьной практике необходимо упомянуть труды Нины Роландовны Добрушиной, разрабатывавшей задания

для знакомства и работы с корпусом («Как использовать Корпус в образовании?» «Корпусные методики обучения русскому языку») [1; 2] и Александра Васильевича Матюшкина («Вслед за словом. Анализ художественного текста с использованием Национального корпуса русского языка») [7], труды которого представляют большую практико-теоретическую базу и дают развёрнутые рекомендации по использованию возможностей корпуса на уроках литературы.

В качестве «мостика» к следующему модулю и предмета для размышлений можно предложить обучающимся ответить на следующие вопросы:

- *Какие слова наиболее частотные в русском языке? Чаще употребляются самостоятельные части речи или служебные?*
- *Какой ТОП-5 существительных в русском языке по частоте употребления? (год, человек, время, дело, жизнь)*
- *Как вы думаете, почему?*
- *Какая буква русского языка чаще всего встречается в речи?*

Ответы на эти вопросы переместят нас в иную, но смежную область: в поле частотных словарей (близость НКРЯ и данного направления помогает нам обеспечить тематическую преемственность).

### **Работа с частотными словарями и программами статистической разметки текста**

Советуем обратить внимание на «Новый частотный словарь русской лексики» (О.Н. Ляшевская, С.А. Шаров) [5], созданный на основе НКРЯ, который поможет ответить на ранее упомянутые вопросы. Он содержит большое количество разделов, начиная от словаря значимой лексики художественной литературы и заканчивая алфавитным списком собственных имен и аббревиатур с указанной частотой употребления в русском языке.

Для изучения творчества автора на уроках литературы возможно использование частотного словаря лексики автора. Вводное занятие этого модуля следует посвятить демонстрации технологии составления и интерпретации частотной лексики.

Работа с частотными словарями может применяться и в контексте работы с национальным корпусом, но, вероятнее всего, обучающимся было бы интереснее совместно с учителем создать свой собственный корпус для анализа.

Для составления собственного частотного словаря мы рекомендуем бесплатную мультиплатформенную программу для статистических исследований текстов AntConc. Она несколько более академична, чем того

требует школа, содержит много функций языковой разметки, но вполне пригодна и для базовых функций, которые можно применить в школьном обучении. ПО разработано профессором Лоуренсом Антони (Laurence Anthony), директором Центра обучения английскому языку в науке и технике Школы науки и техники университета Васеда (Япония).

Для демонстрации возможностей программы возьмём «Преступление и наказание» Достоевского. Приложение даёт возможность составить частотный словарь и осуществить поиск по тексту.

На изображении ниже представлен поиск по лемме «улыбка», цветами выделены ближайшие контексты. Мы можем перейти на вкладку N-граммов и увидеть, что среди биграммов трижды улыбка «выдавливается» (яркое слово!). Помимо прочего она, например, «змеится» и нередко искривляет лицо, появляется «улыбка отчаяния». На основании таких малых деталей уже возможно раскрывать и трактовать психологическое состояние героев, поскольку сопутствующие слова нередко дают широкое поле для интерпретаций.

The screenshot shows the AntConc application window. The main area displays a table of search results for the query 'улыбка'. The table has columns for Cluster, Rank, Freq, and Range. The first result is 'улыбка выдавилась' with Rank 1 and Freq 3. Other results include 'улыбка бродила', 'улыбка а', 'улыбка его', 'улыбка ее', 'улыбка змеилась', 'улыбка искривила', 'улыбка к', 'улыбка медленно', 'улыбка на', 'улыбка не', 'улыбка обращенная', 'улыбка опять', and 'улыбка отчаяния', all with Rank 3 and Freq 1.

Cluster	Rank	Freq	Range
1 улыбка выдавилась	1	3	1
2 улыбка бродила	2	2	1
3 улыбка а	3	1	1
4 улыбка его	3	1	1
5 улыбка ее	3	1	1
6 улыбка змеилась	3	1	1
7 улыбка искривила	3	1	1
8 улыбка к	3	1	1
9 улыбка медленно	3	1	1
10 улыбка на	3	1	1
11 улыбка не	3	1	1
12 улыбка обращенная	3	1	1
13 улыбка опять	3	1	1
14 улыбка отчаяния	3	1	1

Search Query:  Words  Case  Regex Cluster Size: 2 Min. Freq: 1 Min. Range: 1  
 улыбка Start  Adv Search  
 Sort by: Frequency  Invert Order Search Term Position:  On Left  On Right  On Left/Right  
 Progress: 100%  
 Time taken (creating plot results): 0.043 sec

Рис. 2. Результаты поиска по лемме «улыбка»

Далее возможно проследить сюжетную разметку, где видно, в каких частях сюжета персонажи улыбаются. Для «Преступления и наказания» этот признак равномерный, но для иных произведений он может быть весьма значимым.

На изображении ниже (см. рис. 2, графа Plot) мы видим, как с приближением к сюжетной развязке всё чаще упоминается слово «преступление». Это символично, поскольку сам Раскольников только в близости к раскаянию осознаёт преступность своего деяния. В начале же произведения «...он решил, что с ним лично, в его деле, не может быть подобных болезненных переворотов, что рассудок и воля останутся при нем, неотъемлемо, во всё время исполнения задуманного, единственно по той причине, что задуманное им – “не преступление”» [3].

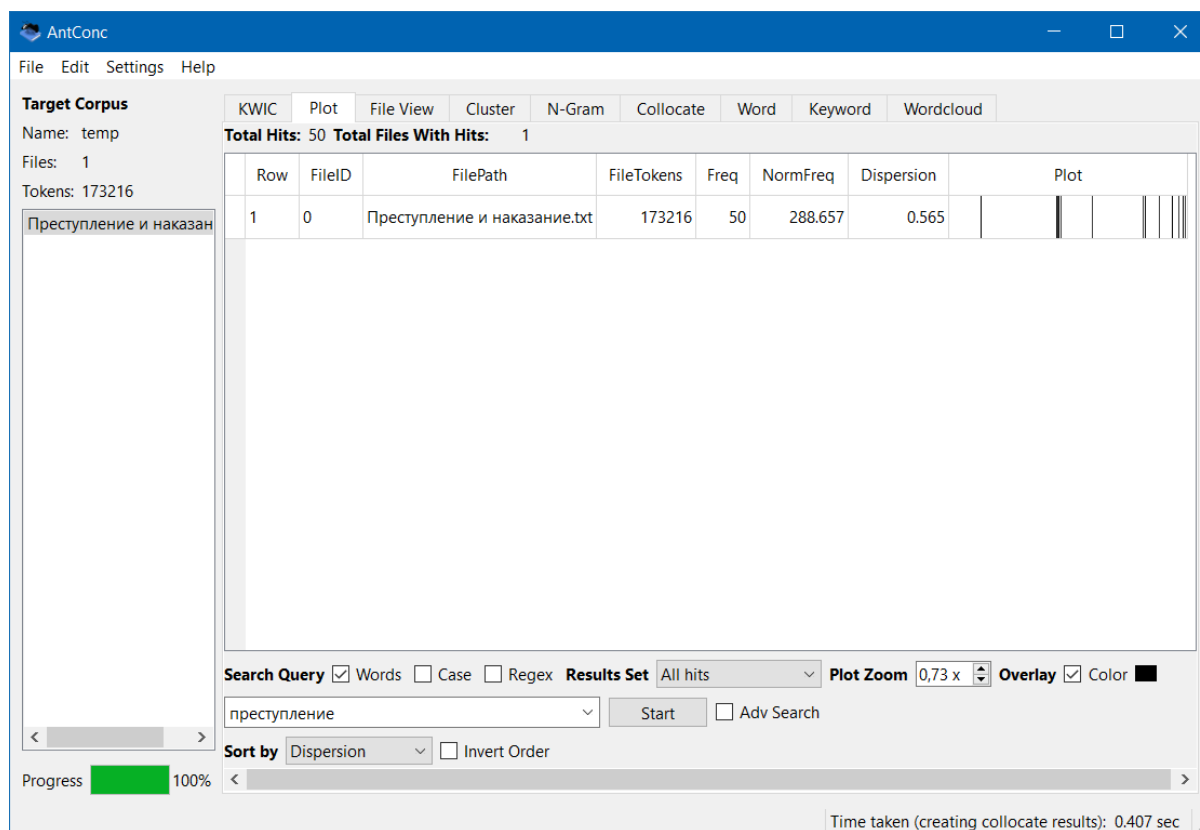


Рис. 3. Сюжетная разметка по лемме «преступление»

### Работа с лексическими комбинациями

Один из модулей возможно посвятить поиску и разбору лексических комбинаций. Для этого на основании составленного корпуса поэтических текстов можно провести анализ при помощи программы «Гипертекстовый поиск слов-спутников в авторских текстах», разработанной на кафедре литературы Смоленского государственного университета Л.В. Павловой, И.В. Романовой и Т.А. Самойловой.

Под лексической комбинацией принято понимать неоднократно повторяющееся соседство слов в разных текстах, даже если между этими словами нет очевидных грамматических и семантических связей [9; 10].

Устойчивые комбинации лексем являются важным аспектом идиостиля. Наибольшую результативность программа показывает в поэтических текстах ввиду «тесноты стихового ряда». Данное понятие вводится Ю.Н. Тыняновым в «Проблеме стихотворного языка» [13, с. 39]: он пишет о том, что слова в стихотворной строке имеют более сильную связь, нежели в прозаическом тексте; это объясняется тем, что между словами дополнительно возникает соотношение по положению.

Некоторые лексические комбинации «притягиваются» на основании легко объяснимых ассоциаций (например, комбинации *земля – небо, ночь – сон – тихо* и т.д.).

Другие же нельзя логически объяснить без непосредственного сопоставления стихотворных текстов, в которых они встречаются (так, например, у Бориса Поплавского пять раз в текстах встречается комбинация *зуба – ад*).

Важно отметить, что разные авторы имеют разную тенденцию к образованию лексических комбинаций, поэтому такой способ исследования подойдёт не для всей классической поэзии.

Особенный интерес представляют авторы, чьи стихотворения склонны к многокомпонентным лексическим комбинациям. В корпусе текстов Бориса Поплавского мы встретим шестикомпонентную комбинацию *ад – ангел – дирижабль – зелёный – ночь – петь* (она встречается в стихотворениях «Звёздный ад» и «Мистическое рондо II»).

Обнаружив подобные нетривиальные сходства в произведениях одного или нескольких авторов, целесообразно сравнить поэтические тексты, найти в них сходства и различия, проследить, в какие связи вступает каждый из компонентов комбинации и т.д. Данное задание может стать для школьников отличным упражнением для развития навыка сопоставительного анализа, который так важен, например, при написании ЕГЭ по литературе.

### **Заключение**

Результатом работы с точными методами исследования текста в школе может стать защита небольших индивидуальных или групповых исследовательских проектов по выбранным учениками тематикам.

Предложенное тематическое наполнение рекомендуется выстраивать в логике от общего к частному, от более простого к более сложному: Корпус – Словарь – Комбинация. Развитие исследовательских навыков в данной

последовательности идет на углубление. Очень важным моментом в процессе является выработка у обучающихся навыков правильной постановки вопроса и выявления проблемы.

По итогам работы курса, который можно реализовать, например, в рамках школьного кружка квантитативной филологии, ученики будут знать азы работы с программами исследования текста, разбираться в актуальных тенденциях компьютеризации гуманитарных наук, а также иметь исследовательские проекты, которые возможно реализовать на школьных, городских и региональных конференциях высокого уровня. Подобная практика развивает у обучающихся умение давать развернутый и аргументированный ответ, логически мыслить.

В рамках курса предполагается задействование минимум четырёх дисциплин: русского языка, литературы, информатики и математики. Также в рамках занятий нередко придется обращаться к базовым понятиям статистики. Представленные практические задания могут стать эффективнейшим инструментом для развития функциональной грамотности.

Сам подход несколько усложнён тем, что прямо не дает готовых ответов, но он создаёт богатую почву для размышлений. И Национальный корпус, и частотный словарь, и лексические комбинации изначально «не наполнены», особенно если не прочитан текст, но они могут стать *стимулом* к его прочтению.

Очень важный аспект, о котором говорил Матюшкин: «[Корпус] дает возможность учителю *проблематизировать* текст и наметить пути решения возникающих проблем».

Для подготовки к работе и мотивации учащихся необходимо перед началом исследования придумать и обсудить возможные вопросы к тексту.

Самое важное – включить постоянную обратную связь и микроконтроль за пониманием учениками процесса, не «переусложнить», обязательно учитывать индивидуальные способности и возможности старшеклассников и группы.

Несомненно, работа с программами исследования текста требует от учителя определенных компетенций: навыка правильной формулировки задачи, которую возможно решить, только прибегая к точным методам; ясного понимания последовательности действий для решения проблемного вопроса и умения доступно описать данный алгоритм для обучающихся; понимания, как правильно интерпретировать полученные результаты (в том числе в рамках учебного процесса и педагогической задачи).

## Библиография

1. Добрушина Н.Р. Как использовать Корпус в образовании? [Электронный ресурс] URL: <https://ruscorpora.ru/media/uploads/2022/04/21/s12.pdf> (дата обращения: 10.08.2023)
2. Добрушина Н.Р. Корпусные методики обучения русскому языку [Электронный ресурс] URL: <https://ruscorpora.ru/media/uploads/2022/04/21/s11.pdf> (дата обращения: 10.08.2023)
3. Достоевский Ф.М. Собрание сочинений в 15-ти томах. Л.: Наука, 1989. Том 5.
4. Левинзон А.И. Корпусное преподавание в российской школе / Труды института русского языка им. В.В. Виноградова. 2015. № 6. С. 64—658.
5. Ляшевская О.Н., Шаров С.А. Частотный словарь современного русского языка (на материалах Национального корпуса русского языка). М.: Азбуковник, 2009. [Электронный ресурс] URL: <http://dict.ruslang.ru/freq.php> (дата обращения: 09.08.2023)
6. Мандельштам и синие занавески [Электронный ресурс] URL: <http://lit.sochisirius.ru/mandelstam> (дата обращения: 11.08.2023)
7. Матюшкин А.В. Вслед за словом. Анализ художественного текста с использованием Национального корпуса русского языка. Учебно-методическое пособие. СПб: ГБУ ДПО «СПбЦОКОиИТ», 2017. 56 с.
8. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс] URL: <https://ruscorpora.ru/> (дата обращения: 09.08.2023).
9. Павлова Л.В., Романова И.В. Неочевидные структуры текста. Применение программных комплексов для нужд филологического анализа текста: монография. Смоленск: Свиток, 2015.
10. Павлова Л.В., Романова И.В. Точные методы в исследовании авторского стиля // Стиль и текст: научная монография / под ред. Л.М. Ньюбиной. Смоленск: Издательство СмолГУ, 2018. С. 99–205.
11. Поплавский Б.Ю. Собр. соч.: В 3 т. Т. 1: Стихотворения / сост., вступит. ст., коммент. Е. Менегальдо; подгот. текста А.Н. Богословского, Е. Менегальдо. М.: Книжница; Русский путь; Согласие, 2009. 560 с.
12. Синие занавески [Электронный ресурс] URL: [https://wikireality.ru/wiki/%D0%A1%D0%B8%D0%BD%D0%B8%D0%B5\\_%D0%B7%D0%B0%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%B8](https://wikireality.ru/wiki/%D0%A1%D0%B8%D0%BD%D0%B8%D0%B5_%D0%B7%D0%B0%D0%BD%D0%B0%D0%B2%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%B8) (дата обращения: 03.08.2023)
13. Тынянов Ю.Н. Проблема стихотворного языка / Ленинград: Academia, 1924. 140 с.

**ОСОБЕННОСТИ ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
В ЖЕНСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ  
КОНЦА XIX – НАЧАЛА XX ВВ.**

**Макова Елена Николаевна**

Управление образования и молодежной политики  
Администрации города Смоленска  
г. Смоленск, Российская Федерация  
elena.bavrina@mail.ru

**Петров Константин Григорьевич**

Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования  
«Смоленский государственный университет»  
г. Смоленск, Российская Федерация  
konstantin-petro@mail.ru

**Аннотация.** Вопрос подготовки педагогических кадров является одним из ключевых в структуре системы образования. От качества подготовки учителя, грамотности и целостности формирования и развития необходимых профессиональных компетенций, развития необходимых личностных качеств напрямую зависит и успешность деятельности педагога, и уровень образования его учеников. В плане профессионального становления учителя немаловажным является не только освоение комплекса необходимых методологических и психологических знаний, но также воспитание в нем стремлений и мотиваций к профессиональному и культурному саморазвитию, поскольку именно эти требования выдвигаются современным образованием к выпускнику учебного заведения. Разумеется, научить учиться и развиваться в течение всей жизни способен только тот человек, для которого самосовершенствование является одной из ведущих целей и ценностей в жизни. На протяжении всего процесса обучения педагог выступает ориентиром для учащихся, и авторитет его слов не будет иметь должного влияния, если самому учителю чужды познание и интерес происходящим культурным событиям.

Программы воспитания молодых педагогов в настоящее время сконцентрированы в основном на освоении методик, форм и средств преподавания, иногда в ущерб личностному гуманитарному развитию. В целях оптимизации подготовки учителей будет иметь смысл обращение к опыту



педагогического образования конца XIX – начала XX веков, поскольку данный период характеризуется масштабными изменениями в политической и социальной жизни российского государства и значительным подъемом общественной и педагогической мысли. Изучаемый опыт, в контексте эпохи и новых требований времени, может быть полезен для осмысления.

Данное исследование базируется на теоретических методах изучения и анализа психолого-педагогической литературы, а также архивных данных о деятельности ряда учебных заведений, не только педагогической направленности, учитывая преемственность образования на разных этапах. Анализ будет касаться преимущественно методик организации образовательного процесса. Содержательной основой исследования выступят материалы Государственного архива Смоленской области.

Научная новизна исследования состоит в обобщении и выделении передовых педагогических практик, касающихся методик преподавания учебных дисциплин гуманитарной направленности, а также прочих дисциплин.

**Ключевые слова:** методика преподавания, гуманитарное образование, женские учебные заведения, преподавание русского языка и литературы.

UDC 37.01

## **FEATURES OF HUMANITARIAN EDUCATION IN WOMEN'S EDUCATIONAL INSTITUTIONS LATE XIX – EARLY XX CENTURIES**

Makova Elena Nikolaevna  
Department of Education and Youth Policy  
of the Administration of the city of Smolensk  
Smolensk, Russian Federation  
elena.bavrina@mail.ru

Petrov Konstantin Grigorievich  
Federal State Budgetary Educational  
Institution of Higher Education  
«Smolensk State University»  
konstantin-petro@mail.ru

**Abstract.** The issue of teacher training is one of the key issues in the structure of the education system. The quality of teacher training, literacy and integrity of the formation and development of the necessary professional competencies, the

development of the necessary personal qualities directly affect both the success of the teacher and the level of education of his students. In terms of the professional development of a teacher, it is important not only to master the complex of necessary methodological and psychological knowledge, but also to cultivate in him aspirations and motivations for professional and cultural self-development, since these are the requirements put forward by modern education to a graduate of an educational institution. Of course, only the person for whom self-improvement is one of the leading goals and values in life is capable of teaching to learn and develop throughout life. Throughout the entire learning process, the teacher acts as a guide for students, and the authority of his words will not have the proper influence if the teacher himself is alien to knowledge and interest in ongoing cultural events.

Education programs for young teachers are currently focused mainly on the development of methods, forms and means of teaching, sometimes to the detriment of personal humanitarian development. In order to optimize teacher training, it would make sense to turn to the experience of teacher education in the late 19th and early 20th centuries, since this period is characterized by large-scale changes in the political and social life of the Russian state and a significant rise in social and pedagogical thought. The studied experience, in the context of the era and the new requirements of the time, can be useful for understanding.

This study is based on theoretical methods for studying and analyzing psychological and pedagogical literature, as well as archival data on the activities of a number of educational institutions, not only pedagogical, taking into account the continuity of education at different stages. The analysis will concern mainly methods of organizing the educational process. The content of the study will be the materials of the State Archives of the Smolensk Region.

The scientific novelty of the study lies in the generalization and identification of advanced pedagogical practices relating to the methods of teaching humanitarian disciplines, as well as other disciplines.

**Keywords:** teaching methodology, humanitarian education, women's educational institutions, teaching of Russian language and literature.

Во многих женских гимназиях Смоленской губернии, Гжатской, Вяземской, Рославльской и других, особая роль отводилась качеству образования, в связи с чем роль педагога, его профессионализм играли важную роль в становлении личности учителя.

Ярким примером передовой педагогической мысли является профессиональная деятельность педагога-новатора, учителя Вяземской женской гимназии Марии Александровны Рыбниковой. Будущий педагог

родилась в 1885 году в Рязанской области. Зарождение ее творческого пути происходило в детстве, которое она провела в купеческом имении Горбово Гжатского уезда Смоленской губернии, в сельской местности, где и формируется интереса и любви к природе, к русскому языку и народной культуре [3, Л. 11].

Окончив Мариинское училище, в котором она уже вела преподавательскую деятельность среди младших классов, Мария Александровна решает продолжить педагогическое образование на историко-филологическом факультете Московских высших женских курсов. В полной мере педагогический талант учителя раскрывается в Вяземской женской гимназии.

Мария Александровна большое количество работ посвятила методике преподавания литературы в школе. Находясь под влиянием своих педагогов-филологов, а также педагогического кружка, проповедовавшего идеи Л.Н. Толстого о свободном воспитании, Рыбникова пересматривает подходы к изучению литературных произведений. Она отмечает возможность в педагогической практике отступления от учебной программы, а также свободного отбора педагогами произведений для изучения и проведения анализа. Среди авторов, предлагаемых для изучения, Рыбникова выводила на первое место таких писателей, как Г.Р. Державин, Н.В. Гоголь, Ф.М. Достоевский, поэтов К.Д. Бальмонта и А. Белого, считая их работу со словом наиболее интересной и полезной для постижения всех секретов русского языка.

Из всех дидактических приемов М.А. Рыбникова отдавала предпочтение стилистическим упражнениям, а также сопоставлению, видя в этом основы развития критического и аналитического мышления учеников. Также в ее педагогических трудах и преподавательской практике прослеживается интерес к разбору композиции произведений, изучению литературных произведений в контексте современной эпохи, большому значению внеклассных занятий в раскрытии способностей учащихся и обеспечении их гармоничного развития. В плане повышения качества изучения литературы педагогом предлагались так называемые методы «медленного чтения и длительной остановки на одной творческой личности», позволяющие полноценно исследовать все тонкости произведения, а также перенять некоторые языковые и стилистические приемы, применяя их при написании сочинений.

Одним из новаторских предложений Рыбниковой был отказ от учебных пособий, взамен которых предлагались разработанные ей вопросники, содержащие задания для самостоятельной работы учеников по изучению художественных произведений.

Большая роль системной внеурочной деятельности, неотрывно связанной с учебными занятиями в единый комплекс, отмечалась многими педагогами начала XX века: С.Т. Шацким, В.Н. Сорока-Росинским, В.П. Вахтеровым и др. Т.А. Рыбникова выводит внеклассные занятия на один уровень с уроками, особенно в отношении изучения литературы, поскольку именно с помощью внеклассной работы, предоставляющей дополнительное, неограниченное жесткими рамками время на изучение произведения, реализуется весь спектр воспитательных целей учебного процесса, глубокое осмысление всех тонкостей и граней мастерства автора.

Актуальным в наше время является видение Рыбниковой воспитательного аспекта образовательного процесса как ведущего в школьной практике. Основной целью преподавания она называла «рост юной души на восприятиях гармонических и ярких; эти впечатления даются с наибольшей силой живой литературой XIX и XX века. Я даю моему ученику чтение «Евгения Онегина», он читает и учится читать вместе со мною. Я сделаю свое дело хорошо, если он после десятка таких чтений, пройдя и Тургенева и Толстого, получит вкус к литературе классической..., если он без помощи критика почувствует в новом для него произведении яркость или бесталанность» [9, с. 16–17]. Данная цель достигалась, в первую очередь, занятиями по литературному чтению, способствовавшими развитию образного мышления, обогащавшими лексикон и, как следствие, позитивно влиявшими на эмоционально-волевое развитие учениц, их эстетическое воспитание.

Неоднократно в своих работах М.А. Рыбникова обращается к важности системного подхода в процессе обучения для достижения всех поставленных перед образованием задач. Именно при наличии целостной системы учебных занятий, внеклассных мероприятий, экскурсий и прочих форм достигается полноценное понимание учеником изучаемого предмета. Системность понимается Рыбниковой также в единстве педагогики с методикой, возрастной психологией, физиологией, поскольку преподавание без учета личностных способностей учеников не может достичь успеха. Знакомство с литературными произведениями будет осуществляться либо в повышенном темпе, без внимания к усвоению учебного материала, либо в замедленном темпе, вызывая отторжение к предмету и к процессу обучения в целом.

Говоря о системности изучения литературы, основанной на специфике ее восприятия учениками разного возраста, Мария Александровна выводит четыре главных правила ее преподавания:

- 1) обучение должно воздействовать комплексно на учащихся, затрагивать различные органы чувств и сферы познания, однако, в то же время, эта полнота не должна быть избыточной и утомительной для восприятия. Раскрывая данное

правило, Рыбникова приводит в качестве примера многообразии различных приемов чтения и работы с художественным текстом, чередующихся на уроках;

2) учащиеся на уроке должны максимально полно и точно понимать учебную задачу, а также знать вклад учителя и собственный в достижение данной задачи. Данное правило становится основой для грамотной и педагогически обоснованной организации образовательного процесса, в том числе и во время внеклассных занятий, поскольку без четкого распределения ролей и обязанностей трудно достичь предполагаемого результата, равно как и сопровождать личностное творческое развитие учеников;

3) третье правило М.А. Рыбниковой во многом согласуется с дидактическими принципами Я.А. Коменского и гласит, что искусство педагога заключается в умении говорить просто о сложном, а также грамотно связывать новый материал с изученным ранее;

4) систематичность учебных занятий, продуманность структуры и комплексного содержания каждого способствуют воспитанию у учащихся сознательного подхода к жизни, установлению связи изучаемой теории с практикой. Реализация данного правила обеспечивается, по мнению Рыбниковой, с помощью сочетания методов индукции и дедукции в процессе образования.

Оптимизация образовательного процесса и повышение его эффективности отражены в интересе Рыбниковой к проектным методам, получившим распространение в отечественной педагогике уже в 20-е годы XX века. Такая комплексная работа позволяла проявить всю свободу творчества, уйти от шаблонности мышления и формулировки выводов. В поисках новых, активных форм организации учебного процесса педагогом был учрежден ученический журнал, содержащий тексты докладов, с которыми ученицы Вяземской женской гимназии выступали на литературных собраниях. Также на постоянной основе действовал литературный кружок, проводившийся во внеурочное время. Как писала о его работе сама Рыбникова, «темы у нас объявлялись заранее, писались докладчики, причем на одну и ту же тему не менее двух, чаще трех-четырёх человек; доклады подавались дня за два до собрания, заранее намечался докладчик, лица, писавшие на ту же тему, знакомились с намеченной работой и приготавливались возражать» [4, Л. 23]. Неофициальная обстановка и свободная форма высказываний значительно способствовали сплочению ученического коллектива, развитию навыков общения и межличностной коммуникации. И к середине учебного года, по воспоминаниям Рыбниковой, дружба возникала даже среди гимназистками из разных классов и разных гимназий.

Весь комплекс педагогических идей М.А. Рыбниковой касательно изучения гуманитарных дисциплин был изложен в ее основном труде «Очерки по методике литературного чтения».

В педагогической практике Рыбниковой личностное развитие учащихся неразрывно связывалось с общением с природой, являвшейся не только объектом для творческих работ, но и важным фактором культурного и эстетического воспитания. Так, многие проекты и сочинения о природных объектах и пейзажах, об их отражении в произведениях различных авторов, выполнялись на основе личных впечатлений учениц, полученных в ходе экскурсий. Необходимость такого общения для полноценного и гармоничного развития человека отмечалась М.А. Рыбниковой: «Пора пробуждения чувства природы, эстетического восприятия мира – это пора 12–13 лет, – пишет М.А. Рыбникова. – Если в эти годы, в третьем, четвертом, пятом классе, не помочь подростку в развитии его умения видеть и чувствовать, – результаты могут быть очень плачевные. 15–16-летние девушки могут обнаружить совершенную невосприимчивость, полную глухоту и слепоту – что может быть ужаснее и печальнее» [9, с. 21].

Опыт работы в Вяземской женской гимназии был обобщен и развит в книгах «Кружки учащихся», «История одного провинциального кружка», «На распутье» и других. О М.А. Рыбниковой упоминал Н.В. Волков-Муромцев в своих воспоминаниях, говоря о том энтузиазме, с которым педагог подходила к разговорам о литературе, писателях и поэтах, мотивируя своим отношением к предмету всех учеников, которые между собой даже соревновались в качестве и скорости выучивания наизусть стихотворений А.С. Пушкина, Ф.И. Тютчева и других [2, Л. 9]. Особый подход к преподаванию предмета в педагогике всегда являлся показательным и давал хороший результат.

Практика преподавания в учебных заведениях Смоленской губернии и подготовки педагогических кадров в учительских семинариях и гимназиях демонстрирует высокую важность гуманитарного образования, осуществляемого как при подготовке будущих учителей, так и при обучении детей. Значимость изучения русского языка и литературы, добавление гуманитарного компонента в прочие учебные предметы способствует комплексному формированию грамотной, культурно-образованной, просвещенной личности, несущей все себе и пропагандирующей сложившуюся в обществе систему ценностей. Несомненно, данный подход коррелирует с современной системой образования, уделяющей первоочередное внимание именно воспитательному аспекту образовательного процесса.

## Библиография

1. Вязьма // Смоленский вестник. 1903. № 151. С. 312.
2. Вяземская жизнь // Смоленский вестник. 1903. № 70. С. 163.
3. Вязьма / сост. Маковский Д.П., Орлов В.С. См., 1953. С. 169 с.
4. Вязьма // Д.П. Маковский. Смоленск. 1955. С. 100.
5. ГАСО. Ф. 45. Оп. 1. Д. 2220. Переписка Министерства народного просвещения с попечительским советом Вяземской женской гимназией.
6. ГАСО. Ф.1. Оп. 4. Д. 87. 1859. Переписка главы Вяземского уезда с губернатором Смоленской губернии.
7. ГАСО. Ф.1. Оп. 4. Д. 815. 1859. Переписка Вяземского штатного смотрителя с губернатором Смоленской губернии.
8. ГАСО. Ф.1. Оп. 4. Д. 827. 1859. Отчет о состоянии Вяземского уезда.
9. Рыбникова, М.А. Избранные труды / М.А. Рыбникова. М., 1958. 256 с.

# РУССКИЙ ЯЗЫК В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ

УДК 372.881.161.1

## ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О РУССКОМ ЯЗЫКЕ КАК РОДНОМ ЯЗЫКЕ РУССКОГО НАРОДА

**Воителева Татьяна Михайловна**

Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования  
«Государственный университет просвещения»  
г. Москва, Российская Федерация  
voitelev@yandex.ru

**Марченко Ольга Николаевна**

Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования  
«Государственный университет просвещения»  
г. Москва, Российская Федерация  
march\_on@mail.ru

**Аннотация.** Цель исследования заключается в выявлении задачи учебного предмета «Родной язык (русский)», преподавание которого относительно недавно введено в учебный план общеобразовательных школ Российской Федерации при сохранении обязательного учебного предмета «Русский язык».

Основными методами исследования стали изучение и анализ целей и задач освоения учебного предмета «Родной язык (русский)», сформулированных в «Примерной рабочей программе основного общего образования “Родной язык (русский)” для 5–9 классов образовательных организаций», одобренной решением Федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол 3/21 от 27.09.2021 г.), содержания раздела «Язык и культура» учебников «Русский родной язык» для 5–9 классов, выпущенных издательством «Русское слово», и соответствующих разделам рабочей программы к данным учебникам.

В ходе исследования выявлено, что понятие «родной язык», долгое время употребляемое в нормативно-правовых документах в сфере образования и в методике преподавания языка в значении «национальный язык одного из народов, ранее проживавших в СССР, а позднее – на территории России», с



2018 года стало использоваться и при характеристике особенностей русского языка как родного языка русского народа. Русский язык для обучающихся, представителей русского народа, является языком их родины – России. Он усваивается ими в раннем детстве путем подражания окружающим его взрослым, является языком их первичной социализации. Именно поэтому изучение русского родного языка как обязательного учебного предмета включено в учебный план школ Российской Федерации. Его изучение носит характер поддерживающего курса, дополняющего основной учебный предмет «Русский язык». Предметными результатами освоения содержания программы и разделов учебников «Язык и культура» направлено на понимание взаимосвязей языка, культуры и истории русского народа.

Выводы: одной из задач преподавания русского родного языка является формирование у учащихся представления о русском языке как родном языке русского народа, языке-хранителе историко-культурных ценностей русского народа.

**Ключевые слова:** русский родной язык, предметные результаты освоения учебного предмета, язык и культура.

UDC 372.881.161.1

## **FORMATION OF THE IDEA OF THE RUSSIAN LANGUAGE AS THE NATIVE LANGUAGE OF THE RUSSIAN PEOPLE**

Voiteleva Tatiana Mikhailovna  
State University of Education,  
Moscow, Russian Federation  
voitelev@yandex.ru

Marchenko Olga Nikolaevna  
State University of Education,  
Moscow, Russian Federation  
march\_on@mail.ru

**Abstract.** The purpose of the study is to identify the task of the subject «Native language (Russian)», the teaching of which has been relatively recently introduced into the curriculum of secondary schools of the Russian Federation while maintaining the mandatory curriculum «Russian language».

The main research methods were the study and analysis of the goals and objectives of mastering the subject «Native language (Russian)», formulated in the «Approximate work program of basic general education “Native language (Russian)” for grades 5–9 of educational organizations», approved by the decision of the Federal Educational and Methodological Association for General Education (Protocol 3/21 of 27.09.2021), the content of the section «Language and culture» of the Program and textbooks for grades 5–9, published by the publishing houses «Enlightenment» and «Russian Word».

The study revealed that the concept of «native language», which has long been used in legal documents in the field of education and in the methodology of teaching language in the sense of «the national language of one of the peoples who previously lived in the USSR, and later in Russia», began to be used in characterizing the features of the language of the Russian people. The Russian language for students, representatives of the Russian people, is the language of their homeland – Russia. It is acquired by them in early childhood by imitating the adults around him, and is the language of their primary socialization. That is why the study of the Russian native language as a compulsory subject is included in the curriculum of schools of the Russian Federation. Its study is in the nature of a supportive course, complementing the main academic subject «Russian language». The objective results of mastering the content of the program and sections of textbooks «Language and culture» are aimed at understanding the interrelationships of the language, culture and history of the Russian people.

Conclusions: one of the tasks of teaching the Russian native language is to form students' ideas about the Russian language as the native language of the Russian people, the language-custodian of the historical and cultural values of the Russian people.

**Keywords:** Russian native language, subject results of learning the subject, language and culture.

В инвариантной части базисного учебного плана российских школ есть два учебных предмета: «Русский язык» и «родной язык (русский)». Первый традиционно изучается с первых лет формирования российского образования, второй введён относительно недавно. На первый взгляд, предметы посвящены одному и тому же: изучению русского языка. Какова цель введения второго предмета? В чём заключаются задачи его преподавания? На эти вопросы вполне определённого ответа до сих пор нет у части учителей. Возникают они и у студентов, будущих учителей русского языка. Это определило актуальность исследования и его цель: выявление задачи преподавания учебного предмета

«Родной язык (русский)» в общеобразовательной школе наряду с преподаванием обязательного учебного предмета «русский язык».

Основным методом исследования стал анализ соответствующих нормативно-правовых документов в сфере образования (федеральных государственных образовательных стандартов основного общего образования, федеральной образовательной программы основного общего образования), а также «Примерной рабочей программы основного общего образования “Родной язык (русский)” для 5–9 классов образовательных организаций», одобренной решением Федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол 3/21 от 27.09.2021 г.), учебников «Русский родной язык» (издательство «Русское слово») и рабочей программы к учебникам.

Одним из ключевых направлений в области образования, позволяющих заложить прочный фундамент нравственного развития личности и её социального роста, является изучение родных языков. Язык выступает не только в качестве средства человеческого общения, но и в качестве основы национального самосознания человека. Именно поэтому изучение родного языка в школах Российской Федерации входит в учебные планы начального, основного и среднего общего образования.

Российское общество характеризуется как многонациональное, многоязычное. Учёные-лингвисты насчитывают на ее территории около 150 языков<sup>1</sup>. Это и язык негидальцев, на котором говорят всего 622 человека, живущие на реке Амур, и язык 185 человек – энцев, проживающих на полуострове Таймыр, и языки народов Дагестана, Ингушетии, Калмыкии, Республики Коми и др. Русским языком как родным в России владеют 97,72 % населения.

Понятие «родной язык» часто заменяют выражениями «материнский язык», «язык первичной социализации», связывая его с представлениями о национальном самосознании, национальной гордости, национальном достоянии. В современных словарях в этом понятии выделяют несколько значений: 1) язык родины, усваиваемый ребенком в раннем детстве путем подражания окружающим его взрослым; 2) основной язык обучения и учебный предмет, который направлен на усвоение учащимися сведений о фонетических особенностях, словарном составе, грамматическом строе родного языка, на формирование умений свободного владения языком в устной и письменной форме, развитие культуры, речи и мышления учащихся.

Исторически сложилось так, что в методической литературе, освещающей вопросы преподавания родных языков в российских школах,

---

<sup>1</sup> В разных источниках приводятся разные данные о количестве родных языков в Российской Федерации.

понятие «родной язык» традиционно относили к языкам народов России. Связано это с тем, что в нормативно-правовых материалах, отражающих суть языковой образовательной политики Российской Федерации, прилагательное «родной» применялось, когда речь шла о национальных школах. Термин «национальная школа» использовался в сфере образования в СССР и Российской Федерации для наименования такого типа общеобразовательного учебного заведения, в котором понятия «национальный язык» и «родной язык» были взаимозаменяемыми, поэтому и в названиях образовательных учреждений «школа с родным языком обучения» прилагательное *родной* означало *национальный*. Помимо изучения родного языка, в программу национальной школы входило изучение родной литературы, обычаев своего народа, его истории, истории родного края. Базисный учебный план образовательных учреждений Российской Федерации для начального общего образования всегда содержал учебный предмет «Родной язык и литература», который относился к региональному (национально-региональному) компоненту и компоненту образовательных учреждений, ведущих преподавание на русском (неродном) и родном (нерусском) языке. Как видим, в сфере образования понятие «родной язык» традиционно относилось ко всем языкам народов России, кроме русского.

14 августа 2018 года вступил в силу Федеральный закон от 3 августа 2018 г. № 317-ФЗ «О внесении изменений в статьи 11 и 14 Федерального закона “Об образовании в Российской Федерации”», который предусматривает обеспечение возможности получения образования на родных языках из числа языков народов Российской Федерации, изучения государственных языков республик Российской Федерации, родных языков из числа языков народов Российской Федерации, в том числе и русского как родного. Приказами Министерства образования и науки Российской Федерации от 31.12.2015 №№ 1576, 1577, 1578 во ФГОСы начального общего, основного общего, среднего общего образования внесены изменения, предусматривающие выделение отдельных предметных областей по русскому языку и литературе, родному языку и родной литературе с целью реализации в полном объеме прав обучающихся на изучение родного языка, включая русский. С этого времени, когда речь заходила о родных языках, стали добавлять уточнение «в том числе и русский».

Федеральный учебный план, который как учебно-методический документ наряду с федеральными рабочими программами учебных предметов входит в федеральную образовательную программу основного общего образования, утверждённую приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 16 ноября 2022 г. № 993, обеспечивает изучение родного языка из числа языков

народов Российской Федерации, в том числе русского языка как родного: «Федеральный учебный план обеспечивает преподавание и изучение государственного языка Российской Федерации, а также возможность преподавания и изучения родного языка из числа языков народов Российской Федерации, в том числе русского языка как родного языка, государственных языков республик Российской Федерации» (см. п. 27.3). В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования учебный предмет «Родной язык (русский)» входит в предметную область «Родной язык и родная литература» и является обязательным для изучения.

Учебный предмет «русский язык» изучается в школах не как национальный язык русского народа, а скорее как государственный язык Российской Федерации, язык межнационального общения народов России, потому что он является средством коммуникации всех народов Российской Федерации, основой их социально-экономической, культурной и духовной консолидации.

Какова же функция учебного предмета «Родной язык (русский)»? Согласно пояснительной записке программы по учебному предмету «Родной язык (русский)», преподавание этого учебного предмета направлено на сопровождение и поддержку обязательного для изучения во всех школах Российской Федерации основного курса русского языка. Эта же функция отмечена и в аннотации к учебникам «Русский родной язык».

Выясним задачи преподавания учебного предмета «Родной язык (русский)», функция которого определена как поддержка и сопровождение обязательного учебного предмета «Русский язык».

Среди основных целей освоения программы по «Родному языку (русскому)» выделим те, которые условно можно назвать «воспитательными»:

- воспитание гражданина и патриота;
- формирование представления о русском языке как духовной, нравственной и культурной ценности народа;
- осознание национального своеобразия русского языка;
- формирование познавательного интереса, любви, уважительного отношения к русскому языку, а через него – к родной культуре;
- воспитание ответственного отношения к сохранению и развитию родного языка, формирование волонтерской позиции в отношении популяризации родного языка;
- воспитание уважительного отношения к культурам и языкам народов России;
- овладение культурой межнационального общения и др.

Соответственно, важнейшими задачами учебного предмета «Родной язык (русский)» как предмета, имеющего характер сопутствующего предмету «Русский язык», являются приобщение обучающихся к фактам русской языковой истории в связи с историей русского народа, формирование представлений школьников о сходстве и различиях русского и других языков в контексте богатства и своеобразия языков, национальных традиций и культур народов России и мира; расширение представлений о русской языковой картине мира, о национальном языке как базе общезначимых нравственно-интеллектуальных ценностей, поведенческих стереотипов и т.п., что способствует воспитанию патриотического чувства, гражданственности, национального самосознания и уважения к языкам и культурам других народов нашей страны и мира [3]. Именно поэтому в программе по «родному языку (русскому)» выделены три блока: «Язык и культура», «Культура речи» и «Речь. Речевая деятельность. Текст».

Первый содержательный блок позволит учащимся раскрыть взаимосвязь языка и истории, языка и материальной и духовной культуры русского народа, осознать национально-культурную специфику русского языка, овладеть нормами русского речевого этикета в различных сферах общения, выявить общее и специфическое в языках и культурах русского и других народов России и мира, овладеть основами культуры межнационального общения. Предметные результаты освоения этого блока можно определить как понимание взаимосвязи языка, культуры и истории народа, говорящего на нём. Достичь указанных предметных результатов помогают учебники «Русский родной язык» издательства «Русское слово». Содержание учебников ориентировано на воспитание патриотизма и уважения к русскому языку как основе русской культуры и литературы, расширение представлений учащихся об отражении в русском языке истории, материальной и духовной культуры русского народа; о русской языковой картине мира; о закономерностях и основных тенденциях развития русского языка [4].

В рамках обозначенной темы статьи выделим среди предметных результатов освоения курса русского родного языка те, которые характеризуются дефинициями «понимание» и «истолкование»:

- 1) понимание и истолкование значения слов с национально-культурным компонентом, правильное употребление их в речи;
- 2) понимание особенностей употребления слов с суффиксами субъективной оценки в произведениях устного народного творчества и произведениях художественной литературы разных исторических эпох;
- 3) понимание слов с живой внутренней формой, специфическим оценочно-характеризующим значением;

4) понимание и истолкование значения фразеологических оборотов с национально-культурным компонентом; комментирование истории происхождения таких фразеологических оборотов, уместное употребление их в современных ситуациях речевого общения;

5) понимание и истолкование значения пословиц и поговорок, крылатых слов и выражений; знание источников крылатых слов и выражений; правильное употребление пословиц, поговорок, крылатых слов и выражений в современных ситуациях речевого общения;

6) понимание процессов заимствования лексики как результата взаимодействия национальных культур;

7) понимание роли заимствованной лексики в современном русском языке; распознавание слов, заимствованных русским языком из языков народов России и мира;

8) понимание причин изменений в словарном составе языка, перераспределения пластов лексики между активным и пассивным запасом слов;

9) понимание роли старославянского языка в развитии русского литературного языка;

10) понимание национально-культурного своеобразия диалектизмов;

11) понимание внешних и внутренних факторов языковых изменений;

12) понимание национальной специфики русского речевого этикета по сравнению с речевым этикетом других народов.

Понимание – это универсальная операция мышления, связанная с усвоением нового содержания и включением этого содержания в систему устоявшихся идей и представлений. Методика обучения языку при формировании данной мыслительной операции предлагает, во-первых, усваивать содержание нового материала не только в теоретических сведениях учебника, но и в текстах упражнений, во-вторых, формировать понимание системой вопросов и заданий, связанных с усвоением нового содержания. Например, «Как вы думаете, что такое родной язык? Сформулируйте своё определение этого понятия»; «Как вы понимаете слова *бережно относиться к языку?*»; «Прочитайте слова и расскажите, как они отражают национальную культуру нашего народа: *будьте здоровы, прялка, Илья Муромец, Иван Купала, кисель, три богатыря, Рюрик, Невская битва, Ладога, за тридевять земель*»; «Рассмотрите картину В. Сурикова «Взятие снежного городка», на которой изображена традиционная забава во время Масленицы. Опишите эту картину. Расскажите, воспользовавшись энциклопедиями или ресурсами Интернета, в чём заключалась эта забава. Опишите изображённых на картине героев, что они делают, каково их настроение» и т.п.

В целях формирования у обучающихся представления о русском языке как родном языке русского народа, важно научить их внимательно относиться к слову как единице языка. С этой позиции следует научить характеризовать лексику с точки зрения её происхождения (лексика исконно русская и заимствованная), а заимствованные слова с точки зрения языка-источника (из славянских и неславянских языков) и времени вхождения в систему русского языка (самые древние и более поздние); научить давать стилистическую характеристику старославянизмов (стилистика нейтральные, книжные, устаревшие) и неологизмов (по сфере употребления и их стилистической окраске).

Например, для того чтобы учащиеся научились распознавать старославянизмы, можно предложить следующие задания: «Запишите слова и определите их значение. Укажите, какой признак старославянизмов присутствует в слове. *Агнец, одежда, млад, крест, краткий, надежда, азбука, освещение*»; «Прочитайте фразеологизмы. Найдите в них старославянизмы и выпишите. *Посыпать главу пеплом. Бить челом. Витать в облаках. Денно и ночью. Сулить золотые горы. Глас вопиющего в пустыне*».

Чтобы ученики научились определять значения лексических заимствований последних десятилетий или значения устаревших слов с национально-культурным компонентом; современных неологизмов, можно предложить следующие задания: «Прочитайте заимствованные слова и уточните их значение в любом словаре иностранных слов. *Радио, шпион, жюри, компьютер, on-line, секьюрити, TV, e-mail, парашют, брейк-данс, спагетти, кэшбэк, оазис, кутюрье, барбекю, IQ, креативный, портфолио, фан-клуб, фастфуд, фитнес, тинейджер, нон-стоп, ноутбук, пазл, папарацци, роуминг, никнейм*»; «Распределите языковые неологизмы в группы по сферам употребления: *флайбóрд, геймпáд, хэндмéйкер, мультиплéкс, тóппинг, спам, интервьюéр, прíквел, бизибóрд*».

Формирование представления о русском языке как родном языке русского народа связано с проблемой преподавания русского родного языка в культуроведческой парадигме, которая обусловлена сложившимися социальными условиями, особенностями исторического развития страны. В межкультурном диалоге язык выступает и как форма культурного поведения, при которой люди разных национальностей, общаясь друг с другом, должны стараться понять друг друга, уважительно относиться к своеобразию и уникальности культуры каждого народа. Огромная роль в межкультурном диалоге принадлежит русскому родному языку как языку межнационального общения. Именно благодаря русскому языку мир узнал целое созвездие имен – Чингиза Айтматова, Расула Гамзатова, Кайсына Кулиева, Давида



Кугультинова, Фазу Алиевой, Нодара Думбадзе, Мустая Карима, Мусы Джалиля и многих других.

Культуроведческий аспект изучения русского языка предполагает знакомство детей с особенностями русского речевого этикета при обучении диалогической речи: для выражения просьбы в реплике-стимуле употребляются такие слова и выражения, как: *пожалуйста, будьте добры, можно тебя (вас) попросить, можно к вам обратиться* и т.д., а в ответной реплике-реакции слова: *конечно, хорошо, с удовольствием* и т.д.; для выражения извинения в реплике-стимуле употребляются такие слова и выражения, как: *извини (извините) меня, пожалуйста, прости (простите) меня, пожалуйста* и т.д. Учащимся можно предложить задания на подбор возможных ответных реплик к предъявленным репликам-стимулам, на замену в диалоге одной реплики другой, редактирование диалога, интонирование различных реплик, составление собственного диалога, чтение по ролям диалогов и т.п.

Работа над развитием диалогической речи с использованием правил русского речевого этикета способствует пониманию и освоению русской национальной культуры. Благопожелания, общепринятые речевые формулы приветствия, одобрения, похвалы и т.п. имеют большое значение для социализации личности в многонациональном государстве, для установления между людьми разных национальностей добрососедских, дружеских отношений. Лингвисты, изучая происхождение речевых формул, восстанавливают их первоначальный смысл: русское слово *спасибо* образовалось от выражения «*спаси Бог*», слово *прощай* связано с «*прости*», английское *Goodbye* («*До свидания*») является сокращённой формулой фразы *Godbewithyou* («*Да будет с вами Бог*»). Предполагают, что это связано с древними представлениями человека о магической природе языка: пожелание должно иметь особую силу.

Русский родной язык для русского народа выступает средством миропонимания, формой человеческой жизнедеятельности, обеспечивая развитие интеллектуальных и творческих способностей личности. Как национальный феномен, русский язык отражает характер исторического и духовного развития русского народа, являясь способом знакомства обучающихся с родной культурой, средством формирования нравственных норм, ценностных ориентиров, к которым относятся не только материальные сооружения, но и представления о добре и зле, традициях гостеприимства, литературные произведения. Академик Д.С. Лихачев писал: «Самая большая ценность народа – его язык, язык, на котором он пишет, говорит, думает. Думает! Это надо понять досконально, во всей многозначности и многозначительности этого факта. Ведь это значит, что вся сознательная жизнь

человека проходит через родной ему язык. Эмоции, ощущения только окрашивают то, о чем мы думаем, или подталкивают мысль в каком-то отношении, но мысли наши все формулируются языком» [2, с. 31].

Учебный предмет «Родной язык (русский)» позволяет сформировать у учащихся представления о русском языке как родном языке русского народа, что в свою очередь поможет решить одну из актуальных проблем общества – возрождение культурно-нравственных ценностей русского народа, будет способствовать осознанию учащимися 1) роли русского родного языка в жизни общества и государства, в современном мире; 2) роли русского родного языка в жизни человека; 3) языка как развивающегося явления, взаимосвязи исторического развития языка с историей общества; 4) национального своеобразия, богатства, выразительности русского родного языка; 5) национального своеобразия общеязыковых и художественных метафор, народных и поэтических слов-символов, обладающих традиционной метафорической образностью; 6) диалектов как части народной культуры; 7) изменений в языке как объективного процесса. Такой круг изучаемых вопросов позволит сформировать у учащихся представления о русском языке как родном языке русского народа.

Таким образом, основное отличие учебного предмета «Родной язык (русский)» заключается в его практико-ориентированном характере, который выражается «в особом внимании к реализации знаний учащихся в речевой деятельности; в расширении сведений, способствующих осмыслению языковой практики; в разнообразном культурно-историческом материале, посвящённом языковым и речевым аспектам; в повышенном внимании к заданиям творческим и проектным, позволяющим актуализировать знания учащихся в их речевой деятельности» [1, с. 4].

Государственная языковая политика исходит из того, что вопросы сохранения и развития русского и других языков народов нашей страны важны для гармонизации межнациональных отношений, обеспечения гражданского единства народов России, укрепления государственного суверенитета и целостности Российской Федерации. Эта идея заложена в примерной программе учебного предмета «Родной язык (русский)»: «Русский язык является родным языком русского народа, основой его духовной культуры. Он формирует и объединяет нацию, связывает поколения, обеспечивает преемственность и постоянное обновление национальной культуры. Изучение русского языка и владение им – могучее средство приобщения к духовному богатству русской культуры и литературы, основной канал социализации личности, приобщения её к культурно-историческому опыту человечества» [3].

## Библиография

1. Воителева Т.М. Методическое пособие к учебнику Т.М. Воителевой, О.Н. Марченко, Л.Г. Смирновой, И.В. Шамшина «Родной язык (русский)» для 8 класса общеобразовательных организаций / Т.М. Воителева, О.Н. Марченко, Л.Г. Смирнова, И.В. Текучева, Е.А. Жилиева. Москва: ООО «Русское слово – учебник», 2022. 64 с.
2. Лихачев Д.С. Земля родная: Книга для учащихся. М.: Просвещение, 1983. 256 с.
3. Примерная рабочая программа основного общего образования «Родной язык (русский)» для 5–9 классов образовательных организаций», одобренной решением Федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол 3/21 от 27.09.2021 г.)
4. Русский родной язык. 5 класс: учебник для общеобразовательных организаций [О.М. Александрова и др.]. Москва: Просвещение, 2020.
5. Русский родной язык: учебник для 5 класса общеобразовательных организаций / Т.М. Воителева, О.Н. Марченко, Л.Г. Смирнова, И.В. Текучева. Москва: ООО «Русское слово» – учебник», 2021.

УДК 378.2

## ФОРМИРОВАНИЕ КОНЦЕПТНОЙ КАРТИНЫ МИРА КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЗАДАЧА

**Шерстобитова Ирина Анатольевна**

Государственное образовательное учреждение  
дополнительного профессионального образования  
Санкт-Петербургская академия  
постдипломного педагогического образования  
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация  
irina-sherstobitova@yandex.ru

**Аннотация.** Актуальность темы статьи обусловлена необходимостью решения проблемы проектирования образовательной среды на основе психодидактики. Поэтому важно использовать содержание обучения, технологии, которые позволят осуществить личностную самоидентификацию, сформировать мировоззренческие установки обучающегося, а значит формировать картину мира.

Цель исследования – выявление теоретико-методологических предпосылок применения концепта как образовательного объекта для формирования концептной картины мира обучающихся.

Методологической основой исследования являются концепции понимания картины мира (М. Хайдеггер); лингвоконцептология (С.Г. Воркачев,

В.И. Карасик, Н.Л. Мишати́на). Методы исследования: анализ и синтез дидактического материала, эксперимент.

Научная новизна исследования состоит в выявлении теоретических предпосылок формирования картины мира обучающихся; педагогических условий успешности формирования картины мира на основе концептов и решения концептно-ориентированных задач.

Практическая значимость исследования определяется разработкой моделей уроков-штудий на основе концептов, которые позволяют представить содержание разных дисциплин и личный опыт ученика интегративно. Методология концепта как образовательного объекта на примере концепта «Человек и его картина мира» и технология концептного анализа учебного текста могут быть применены в практической деятельности учителя на интегрированных уроках.

**Ключевые слова:** концепт, концептный анализ, концептно-ориентированная задача, концептная картина мира, студии, интеграция.

UDC 378.2

## **THE FORMATION OF THE CONCEPTS PICTURE OF THE WORLD AS A PEDAGOGICAL PROBLEM**

Sherstobitova Irina Anatolyevna,  
State Educational Institution of Additional  
Professional Education St. Petersburg Academy  
of Postgraduate Pedagogical Education  
St. Petersburg, Russian Federation  
irina-sherstobitova@yandex.ru

**Abstract.** The relevance of the topic of the article is due to the need to solve the problem of designing an educational environment based on psychodidactics. Therefore, it is important to use the content of training, technologies that will allow for personal self-identification, to form the worldview of the student, and therefore to form a picture of the world.

The purpose of the study is to identify the theoretical and methodological prerequisites for the use of the concept as an educational object for the formation of a conceptual picture of the world of the students.

The methodological basis of the research is the concepts of understanding the picture of the world (M. Heidegger); linguoconceptology (S.G. Vorkachev, V.I.

Karasik, N.L. Mishatina). Research methods: analysis and synthesis of didactic material, experiment.

The scientific novelty of the research consists in identifying the theoretical prerequisites for the formation of a picture of the world of the students; pedagogical conditions for the success of the formation of a picture of the world based on concepts and solving concept-oriented tasks.

The practical significance of the research is determined by the development of the models of lessons-studies based on concepts that allow presenting the content of different disciplines and the student's personal experience integratively. The methodology of the concept as an educational object on the example of the concept «Man and his picture of the world» and the technology of conceptual analysis of the educational text can be applied in the practical activities of teachers in integrated lessons.

**Keywords:** concept, conceptual analysis, linguistic and cultural task, conceptual picture of the world, studies, integration.

В современном образовании стоит задача проектирования образовательной среды на основе психодидактики. Поэтому важно использовать содержание обучения, технологии, которые позволят осуществить личностную самоидентификацию, сформировать мировоззренческие установки обучающегося.

Адаптация человека в реальном мире происходит тогда, когда он создаёт свою картину мира.

М. Хайдеггер так характеризует отношения человека и картины мира:

- человек изображает мир как картину;
- человек понимает мир как картину;
- мир превращается в картину;
- человек покоряет мир как картину [17, с. 227–228].

Качество формирования субъективной (наивной) картины мира человека в том числе является педагогической задачей. Сформированная картина мира – это базовая культура личности, система взглядов на природу, общество и человека. Значит, у современного ученика «должна быть целостная система представлений об общих свойствах, уровнях, закономерностях реальной действительности» [13, с. 8].

Для формирования картины мира необходима новая методология, которая позволит осуществить в характере мышления человека столь необходимый поворот от фрагментарного к целостному восприятию мира в широком культурном контексте. Такой методологией может стать методическая

лингвоконцептология, тесно связанная с научной школой петербургского профессора Н.Л. Мишатиной [10, с. 5–6].

В основе методической лингвоконцептологии лежит технология освоения концептов культуры. Цель применения технологии – формирование «целостно-духовной личности, сопрягающей познавательную мощь разума с отвечающей уровню общественного бытия в новом тысячелетии системой ценностей, которая сможет остановить человека на пути дальнейшего самоуничтожения – и в экологическом конфликте с природой, и в социальных конфликтах с себе подобными, и в психологических конфликтах с самим собою» [7, с. 672].

Концепт (*лат.* *conceptus* – мысль, представление) как интегративный феномен [1, с. 153], как «многомерная и дискретная целостность смысла, существующего тем не менее в непрерывном культурно-историческом пространстве и поэтому предрасположенная к культурной (и культурогенной) трансляции из одной предметной области в другую» [9, с. 20] позволит формировать концептную картину мира как целостную систему интегрированных знаний о мире: о природе, культуре и человеке.

Освоение учащимися методологии концепта – это предмет исследования, а учебный процесс, в рамках которого исследуются концепты, – объект исследования.

В настоящее время создание целостной картины мира представляется невозможным без объединения её частных фрагментов в рамках единой картины мира культуры: «структура картины мира задается через систему так называемых категорий культуры (универсалий культуры)» [6, с.15–16]. Под концептами-универсалиями мы будем понимать те концепты, которые могут быть сформированы на основе интеграции естественно-научного и гуманитарного образования: «природа – наука – техника – общество – человек» («природа – культура – человек») [2, с. 6]. Технология работы с концептами представлена в авторской трактовке [18, с. 12].

Приведем фрагмент урока-концепта «Человек и его картина мира». Урок проводится в формате решения системы концептно-ориентированных задач и реализуется в рамках штудий, созданных по аналогии с анатомическими (ботаническими) штудиями Леонардо да Винчи [18, с. 15].

#### *Штудия 1 «Мир ассоциаций»*

Первый этап технологии концептного анализа – ассоциативно-образный – позволяет проанализировать восприятие концепта учащимися, образное и ассоциативное поля концепта, т.е. провести анализ прошлых знаний, ассоциаций.

#### *КЗ 1.1. Приём «ассоциативный эксперимент»*

Известно, что человек, с одной стороны, существо природное, биологическое, с другой стороны, человек живет в культуре. Подберите ассоциации-примеры к картине мира человека как существа биологического, так и социального. В чем главное отличие Ваших ассоциаций?

### КЗ 1.2. *Приём «ассоциативный эксперимент»*

М. Хайдеггер излагает следующее понимание отношения человека и картины мира:

- человек изображает мир как картину;
- человек понимает мир как картину;
- мир превращается в картину;
- человек покоряет мир как картину [17, с. 227–228].

Объясните, как Вы понимаете мысли М. Хайдеггера.

### *Штудия 2 «В начале было Слово...»*

На словарном этапе происходит анализ определений в различных словарях, выделение тех личностных смыслов, которые актуальны для обучающихся. На основе культурологического анализа определений происходит «открытие» нового знания.

### *КЗ 2. Приём «диалог "человек-словарь"»*

Выделите ключевые слова в словарных определениях. Соотносятся ли то, что Вы выделили, с пониманием картины мира М. Хайдеггера? Есть ли в определениях отсылки к картине мира человека как существа биологического, так и социального?

«Древнерусское человекъ; общеславянское (праславянское) *celovek* – дитя рода; потомок семьи (восходит к индоевропейскому корню *cel-* в значении «род», «клан», «стая») и общеславянскому *vekъ* (восходит к индоевропейскому корню в значении «жизненная сила») [8, с. 67]; «Человек» – человек, человечье, по-человечески, сверхчеловек, очеловечить, бесчеловечно и др.» [11, с. 45]; «Человек – высшая ступень живых организмов на Земле, субъект общественно-исторической деятельности и культуры» [4, с. 87].

### *Штудия 3 «Диалог культур»*

Этап «диалога культур» – это анализ и последующая интериоризация текстов культуры.

### *КЗ 3.1. Приём «диалог с концептом»*

Прочитайте медленно отрывок из романа Л.Н. Толстого «Воскресение», ведя диалог с текстом: в тех местах, где есть знак //, сделайте паузу, смоделируйте то, о чём может писать Л.Н. Толстой далее. После своих размышлений прочитайте авторский вариант. Совпали ли ваши точки зрения? Стилиевой чертой прозы Л.Н. Толстого является показ изменчивости, «текучести» человека. Зачем человек сравнивается с рекой? Как связаны

концепты «человек – природа» у Л.Н. Толстого? Отражается ли в связи концептов «человек – природа» картина мира человека?

«Одно из самых обычных и распространенных суеверий то, что каждый человек имеет одни свои определенные свойства, что бывает человек добрый, злой, умный, глупый, энергичный, апатичный и т.д. Люди не бывают такими ... Мы можем сказать про человека, что он //чаще бывает добр, чем зол, чаще умен, чем глуп, чаще энергичен, чем апатичен, и наоборот; но будет неправда, если мы скажем про одного человека, что он добрый или умный, а про другого, что он злой или глупый. А мы всегда так делим людей. И это неверно. Люди как реки: //вода во всех одинаковая и везде одна и та же, но каждая река бывает то узкая, то быстрая, то широкая, то тихая, то чистая, то холодная, то мутная, то теплая. Так и люди. Каждый человек носит в себе зачатки всех свойств людских и иногда проявляет одни, иногда другие и бывает часто совсем непохож на себя, оставаясь все между тем одним и самим собою» [15, с. 74].

### *КЗ 3.2. Приём «диалог концептов культур»*

«Природа не храм, а мастерская, и человек в ней работник», – слова Базарова из романа И.С. Тургенева «Отцы и дети» [16, с. 74].

Почему в XXI века мы стали замечать, что жить в мастерской Базарова довольно неуютно? В чем особенности картины мира Базарова?

### *КЗ 3.3. Приём «бит знаний»*

В книге И. Пригожина «Краткий миг торжества» нарисован образ современного человека: «Установившееся в результате успехов науки, ставшее для европейцев традиционное видение мира – взгляд со стороны. Человек ставит опыты, ищет объяснение их результатам, но сам себя частью изучаемой природы не считает. Он – вне её, выше. Теперь же начинает изучать природу изнутри, учитывать и наше личное присутствие во Вселенной, принимать во внимание наши чувства и эмоции» [12, с. 50].

Как Вы думаете, «краткий миг торжества» кого над кем может быть описан в книге И. Пригожина? Обоснуйте свой ответ. Как связаны в отрывке концепты «человек – природа – наука»? Почему в XXI веке изменился взгляд человека на природу, на её изучение? Почему изменилась картина мира человека?

### *КЗ 3.4. Приём «анализ причинно-следственных связей в структуре концепта-суждения»*

В романе-эпопее «Война и мир» для Л.Н. Толстого важны мысли о роли человека в истории. Как писатель связывает концепты «человек – общество»? Какой Л.Н. Толстой видит картину мира современного ему человека?

«Человек сознательно живет для себя, но служит бессознательным орудием для достижения исторических, общечеловеческих целей.



Совершенный поступок невозвратим, и действие его, совпадая во времени с миллионами действий других людей, получает историческое значение...» [14, с. 89].

#### *Штудия 4 «Ценности и смыслы»*

На этапе формирования ценностей и смыслов происходит открытие как «мнение», «моральная уверенность» (Р. Декарт).

#### *КЗ 4.1. Приём «диалог культур»*

Прочитайте монолог Сатина из пьесы М. Горького «На дне». Используя дефиницию «картина мира», продолжите фразу «Человек – это ...»

«...Че-ло-век! Это – великолепно! Это звучит ... гордо! Че-ло-век! Надо уважать человека! Не жалеть ... не унижать его жалостью ... уважать надо!» [5, с. 56].

#### *КЗ 4.2. Приём «диалог культур».*

Прочитайте монолог Е. Базарова (эпизод «Разговор приятелей под стогом», роман И.С. Тургенева «Отцы и дети»). Сформулируйте основную мысль отрывка. Используя дефиницию «картина мира», продолжите фразу «Человек – это ...»

«– А я думаю: я вот лежу здесь под стогом... Узенькое местечко, которое я занимаю, до того крохотно в сравнении с остальным пространством, где меня нет и где дела до меня нет; и часть времени, которую мне удастся прожить, так ничтожна перед вечностью, где меня не было и не будет ... А в этом атоме, в этой математической точке кровь обращается, мозг работает, чего-то хочет тоже... Что за безобразия! Что за пустяки!» [16, с. 89].

#### *КЗ 4.3. Приём «диалог культур»*

Рассмотрите иллюстрацию «Витрувианский человек» Леонардо да Винчи. Известно, что автор в одной из книг называл человека «микрокосмом Вселенной». Зачем Леонардо «вписал» человека в круг и квадрат? Можно ли человека, подобно Леонардо, назвать микрокосмом Вселенной?

#### *КЗ 4.4. Приём «диалог культур»*

Прочитайте отрывок из книги Е.И. Богата «Леонардо да Винчи»: «Он видел в себе универсального человека, потому что видел мир универсально: в единстве и разнообразии. Умение видеть сосредоточенно и обдуманно, охватывать всю бесконечность бытия было для него решающим условием универсальности» [3, с. 6].

Что значит быть универсальным человеком, по Леонардо да Винчи? Какой должна быть картина мира универсального человека?

#### *КЗ 4.5. Приём «диалог с концептом»*

Вернитесь к началу своих размышлений. Изменилось ли Ваше мировоззрение, Ваша картина мира после выполнения заданий? Как связаны

человек и его картина мира, от чего зависит формирование картины мира человека?

Для выявления степени сформированности картины мира в рамках создания концепта «Человек и его картина мира» обучающимся было дано задание написать небольшое (5–10 предложений) эссе, ответив на вопросы КЗ 4.5.

Эссе – личностно-ориентированный жанр, нацеленный на формирование взаимосвязи между понятиями и концептами в картине мира личности. Таким образом, «индивидуальность жанра хорошо корреспондирует с «природой» концепта – его принадлежностью сознанию субъекта» [10, с. 350–355]. В ходе контент-анализа концепт-эссе (опыт концептной саморегуляции, построения собственной концептосферы) (термин И.А. Шерстобитовой) обучающихся были разработаны критерии оценивания, эссе проанализированы с точки зрения этих критериев.

Таблица 1

Контент-анализ концепт-эссе

Критерии оценивания концепт-эссе	% выполнения задания
1. Выраженность авторской научной позиции (непротиворечивость концепции), наличие авторского концепта (концептов) «человек», воплощённого (-ых) в картине мира, есть ответы на все вопросы	45,5%
2. Выраженность авторской научной позиции (непротиворечивость концепции), есть ответы на все вопросы	32%
3. Ответ отсутствует или содержит противоречивые формулировки, свидетельствующие о несформированности концепта	12,5 %

Как видно из приведённых данных в таблице 1, обучающиеся на основе решения концептно-ориентированных задач штудий в целом формируют свою мировоззренческую концепцию, а вместе с ней и картину мира.

Таким образом, картина мира ученика, сформированная на основе междисциплинарной интеграции на основе концептов, выступает как исследовательская программа, которая определяет возможности самостоятельного управления собственным развитием, указывает на наличие мировоззрения как личностной характеристики, как совокупности представлений, взглядов, убеждений, в которых проявляется отношение человека к реальной действительности.

### Библиография

1. Алексашина И.Ю., Шерстобитова И.А. Концепт как дидактическая единица интегрированного курса «Естествознание»//Физика в школе. М. Издательство ООО «Школьная пресса», 2016. 153–155 с, С. 51.

2. Алексашина И.Ю. Развитие интегративного подхода в естественно-научном образовании / И.Ю. Алексашина. СПб., 2004. 21 с.
3. Богат Е.И. Леонардо да Винчи / Е.И. Богат. М., 2008.
4. Большой энциклопедический словарь / Под ред. В.И. Бородулина, А.П. Горкина, А.А. Гусева. И.М. Ланда и др. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2005. 912 с: ил.
5. Горький М. На дне / М. Горький. М.: Мир книги, 2007.
6. Гуревич А.Я. Категории средневековой культуры. М.: Искусство, 1984. С. 15–16.
7. Каган, М.С. Избр. труды в VII томах. Том III. Труды по проблемам теории культуры. [Текст] / М.С. Каган. – СПб.: ИД «Петрополис», 2007. 756 с.
8. Карантиров С.И. Этимологический словарь / С.И. Карантиров. М.: Славянский дом книги, 2001. 437 с.
9. Ляпин С.Х. Концептология: к становлению подхода / С.Х. Ляпин // Концепты: Научные труды Центроконцепта. Вып.1. Архангельск, 1997. С.37.
10. Мишатиная Н.Л. Антропологическая лингвометодика: в поисках смысла, содержания и оценивания: под ред. Н.Л. Мишатиной / Н.Л. Мишатиная, И.П. Цыбулько. М.: Изд-во «Национальное образование», 2016. 232 с.
11. Новый словообразовательный словарь русского языка для всех, кто хочет быть грамотным / А.Н. Тихонов. Москва: АСТ, 2014. 639, [1] с.
12. Пригожин И. «Краткий миг торжества» / И. Пригожин. М, 1989. 336 с.
13. Тестов В.А. Методология педагогики и научная картина мира // Педагогическая наука сегодня: философско-методологические проблемы: сб. науч. ст. М., 2011.
14. Толстой Л.Н. Война и мир. Л.Н. Толстой. Собрание сочинений в восьми томах. Т. 3, ч. 1, гл. 1). М.: Лексика, 1996.
15. Толстой Л.Н. Воскресение / Л.Н. Толстой. Собрание сочинений в 22 т. – Т. 13. М.: Художественная литература, 1983.
16. Тургенев И.С. Отцы и дети / И.С. Тургенев – Библиотека всемирной литературы. Серия вторая. Том 117. М.: Художественная литература, 1971. 237 с.
17. Хайдеггер М. Время картины мира / М. Хайдеггер. М., 1985. С. 227–228.
18. Шерстобитова, И.А. Концепты как средство раскрытия интеграционного содержания образования. Монография. [Текст]: / И.А. Шерстобитова. Издательство Ламберт, 2017.

**ИЗУЧЕНИЕ РУССКОГО И СТАРОСЛАВЯНСКОГО ЯЗЫКОВ  
КАК ВАЖНЕЙШИЙ ФАКТОР ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ  
В ТРАДИЦИИ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ**

**Алферова Анна Николаевна**

Федеральное государственное учреждение  
высшего профессионального образования  
«Смоленский государственный медицинский университет»  
Минздрава России  
г. Смоленск, Российская Федерация  
analferova@gmail.com

**Ущеко Вера Егоровна**

Федеральное государственное учреждение  
высшего профессионального образования  
«Смоленский государственный медицинский университет»  
Минздрава России  
г. Смоленск, Российская Федерация  
v.e.uscheko@gmail.com

**Аннотация.** Перед педагогами высшей школы России на современном этапе стоит проблема сохранения и укрепления традиционных российских духовно-нравственных ценностей, обучения студенческой молодёжи высокому уровню владения русским литературным языком.

Актуальность темы статьи обусловлена задачами организации воспитания, образования и формирования духовных и ценностных ориентиров обучающихся.

Цель исследования – определение теоретико-методологических предпосылок для расширения мировоззренческой и гуманитарно-просветительской составляющей академической подготовки и формирования общего гражданского, культурного, образовательного пространства.

В работе предпринята попытка провести исторический дискурс и оценку сложившейся ситуации изучения дисциплины «Русский язык и культура речи» в медицинском вузе в рамках учебного плана по специальности 37.05.01 «Клиническая психология».

Научная новизна. В исследовании идёт опора на работы ученых из Института когнитивной психологии и нейрофизиологии имени Макса Планка, а

также ведущих филологов и философов XIX–XXI веков. В поддержку необходимости изучения старославянского (церковнославянского) языка в вузе на современном этапе приводятся тезисы доктора филологических наук, профессора Д.С. Лихачева, советского и российского лингвиста-литературоведа, историка-медиевиста, Председателя правления Российского фонда культуры.

**Практическая значимость.** В статье рассматриваются возможности работы с учебником Е.В. Орловой «Русский язык и культура речи для медицинских вузов». В нём представлены упражнения, нацеленные на формирование и развитие у будущего медицинского специалиста комплексной коммуникативной компетенции, духовно-нравственного и культурного фундамента развитой и цельной личности.

Е.В. Орлова вводит в учебник исторический экскурс об истории русского и старославянского языков, предлагает несколько лингвистических упражнений на обнаружение и определение специфики языковых проявлений.

**Выводы.** Авторы статьи считают необходимым углубить и акцентировать внимание на фактах старославянского языка. С этой целью предлагаются упражнения разного уровня сложности как репродуктивного, так и поискового, творческого характера.

**Ключевые слова:** высшее образование, воспитание, образование и формирование духовных и ценностных ориентиров обучающихся, старославянский язык, церковнославянский язык.

UDC 811.161.1(07.07)

## **THE STUDY OF RUSSIAN AND OLD SLAVONIC AS THE MOST IMPORTANT FACTOR IN THE EDUCATION OF TRADITIONAL RUSSIAN SPIRITUAL AND MORAL VALUES**

Alferova Anna Nikolaevna  
Federal State Institution  
of Higher Professional Education  
«Smolensk State Medical University»  
of the Ministry of Health of the Russian Federation  
Smolensk, Russian Federation  
analferova@gmail.com

Ushcheko Vera Egorovna  
Federal State Institution  
of Higher Professional Education  
«Smolensk State Medical University»  
of the Ministry of Health of the Russian Federation  
Smolensk, Russian Federation  
v.e.uscheko@gmail.com

**Abstract.** Teachers of the higher school of Russia at this moment have the problem of preserving and strengthening traditional Russian spiritual and moral values, teaching students a high level of proficiency in the Russian literary language.

The relevance of the topic of the article is caused by the task of organizing upbringing, education and the formation of spiritual and value orientations of the students.

The purpose of the study is to identify theoretical and methodological prerequisites for expanding the ideological and humanitarian–educational component of academic training and the formation of a common civic, cultural, educational space.

The paper attempts to conduct a historical discourse and an assessment of the current situation of a studying the discipline «Russian language and culture of speech» at a medical university within the framework of the curriculum in the specialty 37.05.01 «Clinical Psychology».

Scientific novelty. The facts of scientific work of scientists from the Max Planck Institute of Cognitive Psychology and Neurophysiology, as well as the main philologists and philosophers of the XIX–XXI centuries. In support of the need to study the Old Slavonic (Church Slavonic) language at the university at the present stage, the theses of Doctor of Philology, Professor D.S. Likhachev, Soviet and Russian linguist-literary critic, historian-medievalist, Chairman of the Board of the Russian Cultural Foundation are given.

Practical significance. The article discusses the possibilities of working with the textbook by E.V. Orlova «Russian language and speech culture for medical universities». It presents exercises aimed at the formation and development of a future medical specialist's complex communicative competence, spiritual, moral and cultural foundation of a developed and integral personality.

E.V. Orlova introduces a historical digression into the textbook about the history of the Russian and Old Slavic languages, offers several linguistic exercises to detect and determine the specifics of language manifestations.

Summary. The authors of the article consider that it is necessary to deepen and focus on the facts of the Old Slavic language. For this purpose, exercises of different levels of complexity are offered, both of a reproductive and search, creative nature.

**Keywords:** higher education, upbringing, education and formation of spiritual and value orientations of students, Old Slavonic language, Church Slavonic language.

В ноябре 2022 года Указом Президента России были утверждены Основы государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей.

На заседании Совета по межнациональным отношениям 19 февраля 2013 года Президент РФ В.В. Путин подчеркнул: «Фундаментальной основой единства страны, безусловно, является русский язык, наш государственный язык, язык межнационального общения. Именно он формирует общее гражданское, культурное, образовательное пространство. И знать его, причём на высоком уровне, должен каждый гражданин Российской Федерации» [16].

Высокая оценка значимости владения русским литературным языком для каждого человека, проживающего в России, особенно для молодёжи, продолжает ряд высказываний ведущих филологов и философов XIX, XX и XXI веков.

Цель настоящего исследования – определение теоретико-методологических предпосылок для расширения мировоззренческой и гуманитарно-просветительской составляющей академической подготовки и формирования общего гражданского, культурного, образовательного пространства.

Методологической основой исследования являются научные труды, посвященные проблеме изучения русского языка как иностранного, содержащие оценку сложившейся ситуации изучения дисциплины «Русский язык и культура речи» в медицинском вузе в рамках учебного плана по специальности 37.05.01 «Клиническая психология».

Гипотеза об определяющем влиянии родного языка на мыслительные процессы и активность головного мозга была экспериментально подтверждена группой ученых из Института когнитивной психологии и нейрофизиологии имени Макса Планка в Лейпциге (публикация на сайте bioRxiv от 21.04.2023 г.). Итогом исследования стал вывод о том, что когнитивные функции развиваются параллельно с нейропластичностью мозга: «Cognitive functions develop in parallel with the plastic adaptation of the brain» [3; 22].

Родной язык является мощным инструментом формирования мировоззрения человека, его культуры и ценностей. Меткое народное слово

позволяет не только описать и передать структурно-логические связи, но и выразить личное и общественное отношение к миру. Записи фактов истории, философской мысли и лучшие образцы художественного слова становятся содержательными элементами духовно-нравственных ценностей. Человек, в полной мере овладевший языком, может присваивать научные знания, логически их осмысливать, выражать обоснованную точку зрения, проводить анализ собственных и чужих поступков.

Русский язык на протяжении нескольких столетий остаётся хранителем и средством передачи научного знания, высоких духовных ценностей и моральных законов. Однако куда более важным оказывается взаимодействие и взаимообогащение русского и старославянского языков. Современный человек, воспитанный в культурной традиции русского народа, владеющий языками, получает богатый дар – мир русской духовной культуры [1].

Книжный старославянский (древнеболгарский, церковнославянский, южнославянский), созданный для перевода Священного Писания, обладал «строгой системностью, выразительностью и отточенностью грамматических форм, и богатством словаря» [4, с. 226]. Обучение грамоте и последующее глубокое знакомство с библейской литературой приобщало человека к духовному миру нравственных ценностей Православной культуры. Дальнейшее становление славянских языков происходило с очевидным влиянием старославянского языка, что можно проследить при анализе лексики, грамматики, синтаксиса и стилистики.

Опасность утраты церковнославянского языка подчёркивал Д.С. Лихачев: «Колоссальный удар русскому языку, а следовательно, и русскому понятийному миру принесло после революции запрещение преподавания Закона Божия и церковнославянского языка. Стали непонятными многие выражения из псалмов, богослужения, Священного Писания (особенно из Ветхого Завета) и т.д. Этот огромный урон русской культуре еще придется изучать и осмысливать. Двойная беда, что вытесненные понятия были к тому же понятиями в основном именно духовной культуры» [6, с. 15].

В России до революции в классических гимназиях церковнославянский язык входил в число обязательных учебных предметов, продолжалось его изучение на кафедре богословия в университетах, наряду с изучением философии, логики, психологии, Закона Божия, словесности и древних языков [18; 19].

Эти дисциплины содействовали формированию логического мышления и гуманистического мировоззрения обучающихся.

Отсутствие гуманитарной направленности в высшем образовании, особенно в медицинской отрасли, приводит к многочисленным издержкам. Медицина перешла в разряд сервисного обслуживания, врач



трансформировался в поставщика медицинских услуг. Профессиональное выгорание стало частой проблемой.

На наш взгляд, включение элементов изучения церковнославянского языка в курс изучения дисциплины «Русский язык и культура речи» является логически обоснованным и необходимым компонентом для формирования гуманной личности молодого врача, обладающего широким кругозором и хорошо развитым логическим мышлением. По меткому замечанию Д.С. Лихачева, старославянский язык «предполагает определенный уровень нравственной культуры» [7].

Учебник Е.В. Орловой предусматривает включение элементов старославянского языка в курс изучения дисциплины «Русский язык и культура речи» [9].

В первой теме «Культура речи как языковая дисциплина. Основные понятия» приводится историческая справка о происхождении славянских языков. Автор учебника подчеркивает историческое единство восточнославянских языков. Особо оговаривается становление и роль старославянского языка как первого «книжного, литературного», «переводов с греческого языка христианских богослужебных книг» [9, с. 9].

В учебнике представлено описание научного подвига святых равноапостольных братьев Кирилла и Мефодия, которые смогли составить славянскую азбуку, перевести Библию и богослужебные тексты на славянский язык, а также краткий экскурс в историю реформирования русского алфавита в XVIII в. и позднее [9, с. 10].

В разделе «Практикум» первой темы в задании «Выберите понравившееся вам высказывание. Аргументируйте свое согласие или несогласие с ним» представлены высказывания выдающихся писателей, филологов и философов о роли русского и старославянского языков. При выполнении данного задания студенты знакомятся с определениями языков, вырабатывают и аргументируют собственную точку зрения.

В разделе «Лексика. Лексическая норма. Основные лексические понятия» в ряду основных лексических понятий представлены старославянизмы, указаны их лингвистические приметы в сопоставлении с русскими. Например, с неполногласными сочетаниями:

<i>старославянские слова</i>	<i>русские слова</i>
<i>враг</i>	<i>ворог</i>
<i>злато</i>	<i>золото</i>
<i>плен</i>	<i>полон</i>

В рубрике «Это интересно» объясняется, как возник фразеологизм «Без соли не сладко, без хлеба не сытно», приводятся формы «сладкий –

старославянское слово, исконно русская форма – солодкий, оба они образованы от индоевропейского слова *solidъ*» [9, с. 58].

Практикум данной темы предлагает следующие типы упражнений:

– *определите старославянское и русское слово в каждой паре, укажите приметы;*

– *напишите старославянские соответствия исконно русским прилагательным* [9, с. 60–61].

В разделе «Фразеология. Пословицы, поговорки, афоризмы» прямо не называются, но приводятся фразеологические единства старославянского происхождения; так, среди материала для анализа и упражнений представлены библеизмы «око за око», «сорок сороков», которые являются фразеологизмами церковного происхождения [12].

На наш взгляд, работу с фразеологическими единствами библейского происхождения можно усилить, предложив студентам следующие типы заданий.

Лингвистическая работа по установлению семантики и сферы употребления речевой единицы. Например: *«Объясните значение фразеологизма-библеизма “вавилонская башня”. Включите данное выражение в контекст».*

Работу над семантикой можно продолжить, используя метод сравнения. Задание выглядит следующим образом: *«Найдите в представленном фрагменте фразеологизм, определите его значение. Подберите синонимичный фразеологизм из латинского языка. Определите, насколько синонимичны эти фразеологизмы, каковы стилистические особенности их употребления и сфера существования в современном русском литературном языке».*

Задания творческого характера отличаются несколько повышенной сложностью. Они призваны расширить лингвистический кругозор, стимулировать развитие навыков логического мышления, аргументации. Например: *«Напишите эссе на основе фразеологизма: познакомьтесь с фразеологизмами, представленными в упражнении; определите их значение; выберите один из фразеологизмов и выразите собственную точку зрения на данную тему».* Предполагается, что студент выберет фразеологизм, например, «отдать первородство за чечевичную похлебку», напишет эссе, где в свободной форме представит своё видение этой проблемы.

Студентам необходимо самостоятельно подобрать фрагмент текста на русском языке, найти в нём фразеологическое единство старославянского происхождения и подготовить ответы на вопросы: каково значение, с какой целью используется в тексте, какого эффекта пытается достичь автор, каков общий характер повествования (текста); если возможно, назовите точный

источник происхождения данного фразеологизма, приведите синонимичное и антонимичное выражение.

На семинарских занятиях анализируются фрагменты художественных произведений, в которые авторы вводят фразеологизмы библейского происхождения. Студентам предлагается найти такое неделимое словосочетание в тексте, уточнить семантику, а также цель использования и степень эффективности включения в текст.

Например, фрагмент романа М.Е. Салтыкова-Щедрина «Господа ташкентцы»: «Напрасно вы будете доказывать, что просветительная деятельность, на которую он ссылается, не есть просветительная деятельность, а пародия на нее; что он же, Митрофан, должен быть обвинен в том, что из всех плодов западной цивилизации успел вкусить только от самого гнилого и притом давно брошенного под стол, – он ответит на ваши доказательства другим анекдотом, еще более пахучим, и будет действовать таким образом до тех пор, пока вы не убедитесь в совершенном бессилии каких бы то ни было доказательств перед силою анекдота и уподобления» [15, с. 17].

Студенты должны определить церковнославянский фразеологизм «вкусить от плода». Он употребляется в книге Бытия: «И заповедал Господь Бог человеку, говоря: от всякого дерева в саду ты будешь есть; а от дерева познания добра и зла, не ешь от него; ибо в день, в который ты вкусишь от него, смертью умрешь» (Быт.2:16)», на церковнославянском языке: «И заповѣда Господь Богъ Адаму, глаголя: от всякаго дрѣва, еже въ рай, снѣдию снѣси (Быт.2:16-17) [2].

Во «Фразеологическом словаре русского литературного языка» представлено значение «вкусать плоды»: «Получать результаты достигнутого; пользоваться ими», присутствует указание на книжный характер [21].

В тексте М.Е. Салтыкова-Щедрина фразеологизм «вкусить от плода» подвергается операции анализа и по лексеме «плод» формирует в тексте дополнительные синтаксические связи и семантику:

- вкусить от плодов,
- вкусить от плодов западной цивилизации,
- от самого гнилого <плода>,
- от <плода>, брошенного под стол.

Появление словосочетания «гнилой плод» может быть обусловлено следующим. В Библии на церковнославянском языке (и в синодальном переводе на русский язык) находим о неплодоносящей смоковнице сочетание с лексемами «смѡкѡви злыѡ», «смѡкѡвы хѡдыѡ» [11]:

– «и ꙗкоже смѡкѡви злыѡ, ихже ꙗсти не возмѡжно за хѡдость ихъ, сѡм рече гдѣь, такъ предѡмъ седекиѡ царѡ ѡдина и начальники егѡ и

вста́нокъ ѿ іерѣ́ліма, иже́ вста́ша во гра́дѣ се́мь и иже́ вбита́ють во землі е́гѣпетстѣй» («а о худых смоквах, которых и есть нельзя по негодности их, так говорит Господь: таким Я сделаю Седекию, царя Иудейского, и князей его и прочих Иерусалимлян, остающихся в земле сей и живущих в земле Египетской») (Иер 24:8),

– «та́кѡ глѣть гдѣ́ Вседержитель: се́, азъ послю́ на нѧ́ мечъ и глѣдь и́ моръ, и́ положѹ́ ѧ́ ꙗ́кѡ смѡ́квы хѣды́ѧ, и́хже немо́щно ꙗ́сти, понѣже сѣлѡ́ хѣды́ бы́ша» («так говорит о них Господь Саваоф: вот, Я пошлю на них меч, голод и моровую язву, и сделаю их такими, как негодные смоквы, которых нельзя есть по негодности их») (Иер 29:17) [2].

В Послании апостола Павла к Ефессянам определение «гнилой» продолжает цепочку негативной коннотации:

«вса́ко сло́во гни́ло да не исхо́дитъ изъ оу́сть ва́шихъ, но то́чію е́же е́сть бл́го къ создáнію вѣры, да да́стъ бл́гѣть слы́шащымъ», «никакое гнилое слово да не исходит из уст ваших, а только доброе для назидания в вере, дабы оно доставляло благодать слушающим» (Еф 4:29) [8].

Представляется интересным наблюдение из истории употребления «плод» с зависимым словом в форме родительного падежа. Круг сочетаемости лексемы широк, она встречается у многих авторов, например:

– 1781 г. в комедии Д.И. Фонвизина «Недоросль» Стародум произносит фразу: «Вот злонравия достойные *плоды!*» [20];

– 1825 г. – И.А. Крылов в басне «Ворона»: «Какой же вышел *плод* её *высокомерья?*» [5];

– 1829 г. – широкий круг сочетаемости вводит А.С. Пушкин в поэме «Полтава»: «*плоды страстей, войны, трудов, болезни*» и в 1832 г. – в поэме «Евгений Онегин»: «*плод забав*», «*плоды трудов*», «*плоды сердечной полноты*», «*плоды мечтаний*», «*плоды наук*», «*учености плоды*» [13; 14];

– 1865 г. – А.Н. Островский использует в драме «Пучина» словосочетание «*плоды цивилизации*»: «Патриархальность-то хороша под кущами, а в городах нужно пожинать *плоды цивилизации*» [10];

– наконец, в 1873 г. М.Е. Салтыков-Щедрин использует словосочетание: «вкусить от *плодов западной цивилизации*» [15];

– в 1890 г. Л.Н. Толстой выносит в заголовок комедии «*Плоды просвещения*» [17].

Лингвистическая работа студентов по изучению русского и старославянского в рамках изучения дисциплины «Русский язык и культура речи» напрямую связана с чтением лучших произведений русской художественной литературы, их анализом, лингвистическим поиском, осмыслением философской позиции автора и норм морали, нравственной

оценкой и рефлексией. Всё это в комплексе помогает воспитывать личность молодого врача, прививать основы духовно-нравственной культуры.

### Библиография

1. Абрамова Г.А., Бабина Л.Л. Язык и слово – основа формирования нравственности и культуры // Достижения науки и образования. 2020. №12 (66). С. 83–84.
2. Ветхий Завет. [Электронный ресурс] URL: <https://azbyka.ru/biblia> (дата обращения: 26.06.2023).
3. Гарипова Г.Р. О роли языка в формировании мышления (к постановке проблемы) // Вестник Башкирск. ун-та. 2009. № 4. С. 1484–1486.
4. Карпенко Л.Б. Славянизмы в русском языке как отражение книжной традиции // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. 2016. С. 224–229.
5. Крылов И.С. Ворона [Электронный ресурс] URL: <https://www.culture.ru/poems/45090/vorona> (дата обращения: 26.06.2023).
6. Лихачев Д.С. Русская культура. М.: Институт наследия, 2017. 203 с.
7. Лихачев Д.С. Русский язык в богослужении и в богословской мысли // Русское возрождение. 1997(II-III). № 69-70. [Электронный ресурс] URL: <https://spbda.ru/publications/d-s-lihachev-russkiy-yazyk-v-bogosluzhenii-i-v-bogoslovskoy-mysli/> (дата обращения: 26.06.2023).
8. Новый Завет. Деяния святых Апостолов. Послание Апостола Павла к ефесянам. [Электронный ресурс] URL: <https://azbyka.ru/biblia/?Eph.1&r> (дата обращения: 26.06.2023).
9. Орлова Е.В. Русский язык и культура речи для медицинских вузов. Ростов н/Д.: Феникс, 2011. 462 с. С. 10.
10. Островский А.Н. Пучина [Электронный ресурс] URL: [http://az.lib.ru/o/ostrowskij\\_a\\_n/text\\_0100.shtml](http://az.lib.ru/o/ostrowskij_a_n/text_0100.shtml) (дата обращения: 26.06.2023).
11. Полный церковнославянский словарь. М.: Отчий дом, 2004. [Электронный ресурс] URL: <https://azbyka.ru/otechnik/Spravochniki/polnyj-pravoslavnyj-tserkovnoslavjanskij-slovar> (дата обращения: 26.06.2023).
12. Портал Православие. [Электронный ресурс] URL: <https://pravoslavie.ru/33084.html> (дата обращения: 26.06.2023).
13. Пушкин А.С. Евгений Онегин [Электронный ресурс] URL: <https://www.culture.ru/poems/4481/evgenii-onegin> (дата обращения: 26.06.2023).
14. Пушкин А.С. Полтава [Электронный ресурс] URL: <https://www.culture.ru/books/798/poltava> (дата обращения: 26.06.2023).
15. Салтыков-Щедрин М.Е. Собрание сочинений: в 20 т. Господа ташкентцы. Дневник провинциала. В больнице для умалишенных. М.: Худ. лит., 1970. 839 с.
16. Стенографический отчёт о заседании Совета по межнациональным отношениям. [Электронный ресурс] URL: <http://www.kremlin.ru/events/councils/by-council/28/17536> (дата обращения: 26.06.2023).
17. Толстой Л.Н. Плоды просвещения. [Электронный ресурс] URL: [https://rvb.ru/tolstoy/01text/vol\\_11/01text/0270.htm](https://rvb.ru/tolstoy/01text/vol_11/01text/0270.htm) (дата обращения: 26.06.2023).
18. Университетский Устав (18 июня 1863) [Электронный ресурс] URL: <http://letopis.msu.ru/documents/2760> (дата обращения: 26.06.2023).
19. Устав гимназий и прогимназий ведомства Министерства народного просвещения 19 ноября 1864 г. [Электронный ресурс] URL: [https://ruskline.ru/opp/2017/noyabr/27/zakon\\_bozhij\\_v\\_dorevolucionnoj\\_gimnazii](https://ruskline.ru/opp/2017/noyabr/27/zakon_bozhij_v_dorevolucionnoj_gimnazii) (дата обращения: 26.06.2023).

20. Фонвизин Д.И. Недоросль. Санкт-Петербург: Азбука-классика, 2008. 313 с. С. 214
21. Фразеологический словарь русского литературного языка: около 13000 фразеологических единиц / А.И. Федоров. М.: АСТ : Астрель, 2008. 878 с. С.80
22. Xuehu Wei, Thomas C. Gunter, Helyne Adamson, Matthias Schwendemann, Angela D. Friederici, Tomás Goucha, Alfred Anwander White matter plasticity during second language learning within and across hemispheres. [Электронный ресурс] URL: <https://www.biorxiv.org/content/early/2023/04/21/2023.04.21.537810> (дата обращения: 26.06.2023).

**УДК 378**

**ВОЗМОЖНОСТИ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА  
В РЕШЕНИИ ЗАДАЧ ПОДГОТОВКИ  
ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА  
КАК ИНОСТРАННОГО В СОВРЕМЕННОМ КИТАЕ**

**Соловцова Ирина Афанасьевна**

Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования  
«Волгоградский государственный  
социально-педагогический университет»  
Волгоград, Российская Федерация  
irina\_solovcova@mail.ru

**Си Чжэньсинь**

Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования  
«Волгоградский государственный  
социально-педагогический университет»  
Волгоград, Российская Федерация  
1666420551@qq.com

**Аннотация.** Актуальность темы статьи определяется потребностью в научном знании о специфике реализации культурологического подхода в специфических условиях, сложившихся к настоящему времени в вузах КНР, осуществляющих подготовку преподавателей русского языка как иностранного.

Цель исследования, результаты которого отражены в статье, – выявление возможностей одного культурологического подхода, являющегося инновационным для китайской системы высшего образования, в решении задач

подготовки преподавателей русского языка как иностранного в вузах современного Китая.

Методами исследования являются анализ концептуальных положений, составляющих содержание культурологического подхода, и синтез полученной информации; установление соответствия между понятиями, обозначающими названия разных модификаций культурологического подхода; систематизация положений, выводов и рекомендаций, представленных в трудах разработчиков культурологического подхода; конкретизация идей культурологического подхода применительно к социокультурной и образовательной ситуации, сложившейся в современном Китае; обобщение, позволившее сформулировать выводы исследования.

В результате проведённого исследования установлено, что возможности культурологического подхода в решении задач подготовки преподавателей русского языка как иностранного в КНР обусловлены его соответствием гуманитарной природе исследуемого процесса; потенциалом в создании условий для понимания студентами взаимосвязи и взаимообусловленности языка и культуры; наличием условий для учёта культурных и психологических особенностей китайских студентов как субъектов учебной деятельности, а также для учёта специфики социокультурной и образовательной среды, в которой осуществляется подготовка преподавателей русского языка как иностранного.

Научная новизна результатов исследования состоит в дополнении и конкретизации представлений о возможностях культурологического дидактического подхода в решении задач подготовки преподавателей русского языка как иностранного с учётом социокультурных особенностей и образовательных традиций Китая. Практическая ценность результатов исследования обусловлена возможностью их использования для совершенствования национальных систем подготовки преподавателей русского языка как иностранного.

**Ключевые слова:** дидактический подход, культурологический подход, русский язык как иностранный, система высшего образования КНР, принцип обучения, метод обучения.

**POSSIBILITIES OF A CULTURAL APPROACH IN SOLVING THE  
PROBLEMS OF TRAINING TEACHERS OF RUSSIAN AS A FOREIGN  
LANGUAGE IN MODERN CHINA**

Solovtsova Irina Afanasevna  
Volgograd State Social-Pedagogical University  
Volgograd, Russian Federation  
irina\_solovcova@mail.ru

Xi Zhenxin  
Volgograd State Social-Pedagogical University  
Volgograd, Russian Federation  
1666420551@qq.com

**Abstract.** The relevance of the topic of the article is determined by the need for scientific knowledge about the specifics of the implementation of the cultural approach in the specific conditions that have developed to date in the universities of the People's Republic of China, which train teachers of Russian as a foreign language.

The purpose of the study, the results of which are reflected in the article, is to identify the possibilities of culturological approach, which is innovative for the Chinese higher education system, in a solving the problems of training teachers of Russian as a foreign language in the universities of modern China.

The research methods are the analysis of the conceptual provisions that make up the content of the culturological approach and the synthesis of the information received; the establishment of correspondence between the concepts denoting the names of different modifications of the culturological approach; systematization of the provisions, conclusions and recommendations presented in the works of the developers of the culturological approach; concretization of the ideas of the culturological approach in relation to the socio-cultural and educational situation prevailing in modern China; generalization, which allowed to formulate the conclusions of the study.

As a result of the conducted research, it was found that the possibilities of the cultural approach in a solving the problems of training teachers of Russian as a foreign language in China are due to its compliance with the humanitarian nature of the process under study; the potential in creating conditions for students to understand the relationship and interdependence of language and culture; the presence of conditions for taking into account the cultural and psychological characteristics of Chinese students as subjects of educational activity, as well as for



taking into account the specifics of the socio-cultural and educational environment in which teachers of Russian as a foreign language are trained.

The scientific novelty of the research results consists in supplementing and concretizing the ideas about the possibilities of a culturological didactic approach in solving the problems of training teachers of Russian as a foreign language, taking into account the socio-cultural characteristics and educational traditions of China. The practical value of the research results is due to the possibility of their use to improve national systems of training teachers of Russian as a foreign language.

**Keywords:** didactic approach, cultural approach, Russian as a foreign language, the system of higher education of the People's Republic of China, the principle of teaching, the method of teaching.

Сегодня в Китае быстро меняется ситуация с изучением русского языка. После длительного периода безусловного доминирования английского языка как наиболее популярного и востребованного наблюдается рост интереса к изучению русского языка. Хотя английский язык по-прежнему занимает ведущие позиции, после достаточно длительного периода «охлаждения» [16] отчётливо прослеживается тенденция к повышению популярности русского языка. Эта тенденция вызвана качественным изменением политических, экономических, культурных отношений между Китайской Народной Республикой и Российской Федерацией, их переходом на уровень интеграции, что проявляется в реализации масштабных экономических проектов (среди которых наиболее значимым и известным является проект «Один пояс – один путь»), в согласованности действий на международной арене, в расширении диапазона культурного сотрудничества и взаимодействия в сфере образования. Данная тенденция поддерживается на государственном уровне: в школах открываются классы по изучению русского языка, при этом школьники, изучающие русский язык, получают ряд преимуществ при начислении рейтинговых баллов, при сдаче экзаменов и т.п.; аналогичные процессы происходят и в системе высшего образования.

Особое внимание в КНР уделяется подготовке специалистов-русистов в системе высшего образования. В частности, увеличение количества общеобразовательных школ и классов, где изучается русский язык, направлено на решение остро стоящей в современном Китае проблемы недостаточного количества абитуриентов для вузов, где русский язык изучается в качестве профильного предмета. Параллельно должна решаться и проблема подготовки квалифицированных кадров (в первую очередь кадров высшей научно-педагогической квалификации), способных обеспечить качественную

подготовку как специалистов-русистов, так и специалистов квалификации «специальность плюс русский язык», обучающихся в технических, экономических и других вузах. Анализ современной образовательной ситуации в Китае, нашедшей отражение в работах китайских (Ань Ли, Бо Гуань, Ван Миньюй, Ван Линлун, Лу Чуньюэ, Юе Хунну и др.) и российских (А.А. Антиповский, А.Л. Верченко, И.П. Егорова, Т.П. Матюшкина, С.М. Петрова А.А. Скляренко, Л.З. Тенчурина и др.) исследователей, а также изучение образовательной практики позволяют утверждать, что подготовка преподавателей русского языка как иностранного становится одним из важных направлений в деятельности вузов КНР – языковых вузов, многопрофильных университетов, педагогических университетов. Такая подготовка должна осуществляться на качественно новой основе, что обусловлено стоящими перед системой подготовки преподавателей русского языка задачами.

Согласно нормативным документам [9; 13], в процессе подготовки преподавателей русского языка акцент смещается с приобретения фундаментальных академических знаний (в первую очередь в области грамматики и лексики) на формирование языковых и речевых умений, а также на расширение культурного и научного кругозора, которые составляют неотъемлемую часть развития личности будущего профессионала. Однако в настоящее время в системе подготовки преподавателей русского языка в Китайской Народной Республике существует целый ряд проблем дидактического и методического характера, которые препятствуют решению этих задач.

Самой важной из этих проблем, на наш взгляд, является недостаточное внимание к разработке и реализации в системе подготовки преподавателей русского языка как иностранного инновационных дидактических подходов. Следует отметить, что в российских вузах такие подходы успешно применяются, на их основе разработаны эффективные методики и технологии преподавания русского языка как иностранного [11]. Однако их механический перенос в практику деятельности китайских вузов нецелесообразен в силу существенных различий между Россией и Китаем в области образовательных традиций и культуры в целом. Гораздо более продуктивным нам представляется путь выявления возможностей современных дидактических подходов в решении задач подготовки преподавателей русского языка как иностранного с учётом специфики существующей в настоящее время в вузах КНР образовательной ситуации, в том числе её культурно обусловленной составляющей. При этом под дидактическим подходом мы понимаем целостный педагогический феномен, объединяющий в себе философско-мировоззренческие, теоретические и нормативные идеи и содержащий научно

обоснованный педагогический инструментарий, позволяющий успешно решать задачи в сфере обучения [14]. Дидактический подход рассматривается нами как основа для разработки методов, методик, технологий в сфере преподавания русского языка как иностранного.

Целью исследования, результаты которого отражены в данной статье, является выявление возможностей одного из современных дидактических подходов – культурологического подхода – в решении задач подготовки преподавателей русского языка как иностранного в вузах современного Китая. Для достижения данной цели использовались теоретические методы, адекватные сущности и специфике исследования: анализ концептуальных положений, составляющих содержание культурологического подхода, и синтез полученной информации; установление соответствия между понятиями, обозначающими названия разных модификаций культурологического подхода; систематизация положений, выводов и рекомендаций, представленных в трудах разработчиков культурологического подхода; конкретизация идей культурологического подхода применительно к социокультурной и образовательной ситуации, сложившейся в современном Китае; обобщение, позволившее сформулировать выводы исследования.

Теоретическую базу исследования составили философские положения о единой основе законов развития языка и законов развития культуры (Ю.М. Лотман), о диалоге культур и его ценностно-смысловом характере (М.М. Бахтин, В.С. Библер, С.Л. Братченко, Д.А. Леонтьев), идеи системно-целостного подхода, разработанного в педагогической науке (И.В. Блауберг, В.С. Ильин, В.В. Краевский, Э.Г. Юдин), научно-педагогические концепции культурологического характера (Е.В. Бондаревская, А.Ф. Закирова, Л.М. Лузина, В.И. Попова, Н.Е. Щуркова), направления в методике преподавания русского языка как иностранного, базирующиеся на культурологическом подходе (А.В. Банарцева, Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, Н.Е. Кузовлёва, Е.И. Пассов, А.Н. Щукин).

Научная новизна результатов проведённого исследования состоит в дополнении и конкретизации научных представлений о возможностях культурологического дидактического подхода в решении задач подготовки преподавателей русского языка как иностранного с учётом социокультурных особенностей и образовательных традиций Китая. Практическая ценность результатов исследования обусловлена возможностью их использования для совершенствования национальных систем подготовки преподавателей русского языка как иностранного.

Анализ философской, педагогической, методической литературы, а также практики подготовки преподавателей русского языка как иностранного в

российских вузах свидетельствует о том, что наибольшими возможностями в решении названных выше задач подготовки преподавателей-русистов обладает культурологический дидактический подход. Для обоснования данного тезиса считаем целесообразным рассмотреть основные положения культурологического подхода в соответствии со структурой дидактического подхода, включающей методологический, теоретический, нормативный и технологический компоненты. Но для корректного описания перечисленных компонентов необходимо прежде определить, какими понятиями обозначается культурологический подход в трудах российских исследователей (с сожалением приходится констатировать, что в Китае почти не проводится исследований, в которых данный подход был бы представлен на уровне, достаточном для реализации в образовательной практике).

В результате анализа научно-педагогической литературы удалось установить соответствие между понятиями «культурологический подход» (Е.В. Бондаревская, Н.Е. Щуркова), «философско-антропологический подход» (Л.М. Лузина), «антропоцентрический подход» (В.И. Попова), «ценностно-смысловой подход» (Д.А. Леонтьев), «герменевтический подход» (А.Ф. Закирова). Концепции, разрабатываемые в рамках перечисленных подходов, объединяют следующие *методологические положения*.

Первое из них состоит в том, что ведущим ориентиром в образовательном процессе выступают ценности культуры, которые должны быть с помощью преподавателя выявлены, поняты и освоены обучающимися. Это позволит обучающимся понять глубинные основания культуры, закономерности её развития, её уникальные особенности. Поскольку ядро любой культуры составляет язык, а законы языка подобны законам культуры (Ю.М. Лотман), только понимание культуры страны изучаемого языка позволяет глубоко понять сам язык на уровне закономерностей и сделать его изучение осмысленным, исключив из процесса обучения механическое запоминание, которое является основой широко распространённого в Китае грамматико-переводного подхода, обладающего целым рядом серьёзных недостатков. В.С. Библер отмечает, что «главное в культуре – не предметы и знания, а ценности и нормы, способы мышления и творчество» [2, с. 247]. Таким образом, наряду с присвоением ценностей будущий преподаватель русского языка как иностранного осваивает не только русский язык как основу культуры, но и характерные для русской культуры способы мышления, что позволяет ему понять логику построения оригинальных русскоязычных текстов и логику развёртывания отражённых в них размышлений.

Второе методологическое положение заключается в том, что присвоение ценностей культуры осуществляется на основе механизмов понимания

(Л.М. Лузина) и смыслопорождения (Д.А. Леонтьев), а процесс познания (в том числе учебно-познавательная деятельность) регулируется не только принципом научной рациональности, но и иррациональными механизмами. Следует отметить, что именно такое представление о процессе постижения мира и человека характерно для китайской культуры. С точки зрения китайцев, в основе познания лежит «понимание, а не доказательство, следовательно, на Востоке развивалась мудрость, которая является высшей формой постижения человека и мира и включает в себя знания, достигаемые с помощью интеллекта, но ими далеко не исчерпывается, поскольку целостная истина познается также с помощью духовного опыта, веры, интуиции и других методов» [15]. Поэтому мы считаем культурологический подход адекватным китайской образовательной традиции.

Согласно третьему методологическому положению, культурологический подход позволяет преодолеть разрыв между объективной реальностью и внутренней, субъективной реальностью человека. Это становится возможным благодаря тому, что явления и тексты культуры являются результатом трансляции вовне внутреннего духовного мира человека, что, в свою очередь, делает возможной ситуацию, когда «не человек может быть понят через мир, а мир – через человека» [8, с. 186]. Внутренний мир человека, объективированный в явлениях и текстах культуры, становится объектом изучения. Поняв человека как представителя определённой культуры (в данном случае – русской), можно понять и саму культуру, и закономерности языка, особенности словообразования и словоупотребления, правильно использовать паралингвистические и экстралингвистические средства. С позиций данного положения, культурологический подход позволяет успешно применять ситуационную методiku в преподавании русского языка как иностранного, планируя и реализуя ситуации, имитирующие реальное взаимодействие в разных условиях, с учётом культурного контекста.

Четвёртое методологическое положение раскрывает роль диалога культур (М.М. Бахтин, В.С. Библер) в постижении иной культуры и иного языка. Диалог культур предполагает глубокое понимание ценностных основ, символики и смыслов иной культуры и понимается как взаимодействие разных культур мышления, что чрезвычайно важно для процесса подготовки преподавателей русского языка как иностранного, и как обмен содержанием разных культур (в данном случае – русской и китайской) при сохранении их уникальности, самобытности [1; 2]. Организуя диалог культур, преподаватель должен обращать внимание как на сходство между русской и китайской культурами, так и на различия между ними, а также на то, что один и тот же образ может по-разному интерпретироваться в разных культурах.

Перечисленные положения по-разному акцентируются в разных модификациях культурологического подхода. Так, первое и второе методологические положения разрабатываются главным образом в рамках ценностно-смыслового и герменевтического подходов, третьему уделяется преимущественное внимание в рамках философско-антропологического и антропоцентрического подходов, а положение о диалоге культур – в рамках классического культурологического подхода.

*Теоретический компонент* культурологического подхода включает такие составляющие, как цели обучения русскому языку как иностранному, содержание обучения и закономерности обучения. Общей целью обучения с позиций культурологического подхода является включение студентов в контекст культуры – как национальной (благодаря чему можно лучше понять иную культуру), так и культуры страны изучаемого языка. Достижение данной цели при подготовке преподавателей русского языка в Китае сопряжено с большими трудностями, поскольку требует пересмотра самых основ образовательного процесса. Данная цель не достигается увеличением количества культурологических дисциплин в учебном плане и/или часов на их изучение; требуется принципиально иная организация процесса обучения русскому языку. Такая организация учебного процесса предполагает, во-первых, определение ценностей, которые являются ключевыми в русской культуре и находят наиболее яркое отражение в текстах культуры, во-вторых, определение закономерностей развития культуры, соответствующих закономерностям развития русского языка, и, в-третьих, реализацию принципа «изучение языка через культуру, изучение культуры через язык».

Содержание обучения в рамках культурологического подхода составляют так называемые «тексты культуры», к которым относятся не только собственно тексты, но и произведения искусства, нормы, правила, символы, обычаи, традиции, разнообразные события в жизни страны, народа или отдельного человека и т.п. [1; 6]. В системе подготовки преподавателей русского языка как иностранного на первом плане находятся собственно тексты – художественные, публицистические, научные, а также различные упражнения. В системе подготовки преподавателей русского языка в Китайской Народной Республике используются также такие «тексты культуры», как художественные, документальные и анимационные фильмы, произведения изобразительного искусства, музыкальные произведения, однако их потенциал реализуется далеко не в полной мере из-за недостаточно тщательного отбора и слабой разработанности методики их использования. Кроме того, актуальной и пока не решённой задачей является использование текстов современной культуры, в том числе текстов, представленных в сети Интернет.

При реализации культурологического подхода работа с содержанием обучения опирается на разные механизмы интерпретации явлений культуры. В качестве основных механизмов А.Ф. Закирова и Л.М. Лузина рассматривают смыслообразование, понимание и рефлексию [5; 8], которые позволяют присвоить ценности культуры. Такое понимание механизмов присвоения студентами содержания обучения базируется на доказанном в культурологии и лингвистике представлении о том, что смысловое содержание текста шире и богаче тех представлений, которые складываются у студентов в результате традиционного «когнитивного» анализа текста. Так, Ю.М. Лотман указывает на то, что «усложнённая художественная структура, создаваемая на материале языка, позволяет передавать такой объём информации, который совершенно недоступен для передачи средствами элементарной собственно языковой структуры» [6, с. 112]. Однако в китайских вузах в процессе подготовки преподавателей русского языка как иностранного данные механизмы практически не используются.

Дидактические закономерности в рамках культурологического подхода базируются на законах герменевтики. К ним относятся: закономерная связь между оптимальным соотношением сходства и различий между взаимодействующими культурами, с одной стороны, и результативностью понимания «текстов культуры» – с другой; закон герменевтического круга, раскрывающий механизм понимания культуры «от целого – к частям и от части – к целому»; закон понимания «текстов культуры» в логике «знак – значение – смысл».

Содержание *нормативного компонента* культурологического подхода составляет принцип культуросообразности. Содержание данного принципа отличается многогранностью и предполагает реализацию нескольких направлений, наиболее важными из которых являются следующие:

1. Учёт культурных характеристик обучающихся. К культурным характеристикам китайских студентов обычно относят:

– склонность к работе с символами (например, к разгадыванию ребусов и графических головоломок, что обусловлено наличием в китайской культуре множества загадок, связанных с написанием, прочтением и значением иероглифов, а также с преобладанием у большинства представителей китайской культуры образного мышления), привычка к работе с историческими и литературными аллюзиями;

– способность, с одной стороны, с лёгкостью адаптироваться к новым, непривычным условиям, легко воспринимать всё новое, в том числе особенности другой культуры, с другой – сохранять устойчивую приверженность собственной национальной культуре, её ценностям и нормам.

Данная особенность является благоприятной для реализации механизма понимания при работе с текстами русской культуры и для организации диалога культур;

– конкретно-символический характер мышления, вследствие чего предоставление информации в виде символов, образов, разнообразных знаков и схем позволяет инициировать диалог культур;

– «социальный инфантилизм»: студенты предпочитают слушать преподавателя или воспринимать материал из учебника, нежели проявлять активность, самостоятельность, инициативу и творчество. Эта особенность может затруднять включение студентов в ценностно-смысловой диалог, содержанием которого являются «тексты культуры»; однако, если созданы благоприятные условия для диалога, студенты работают охотно, проявляют активность и действуют на творческом уровне;

– преобладание зрительного и зрительно-моторного типов памяти, вследствие чего китайские студенты испытывают трудности при аудировании и нуждаются в зрительном сопровождении звучащего текста.

2. Учёт культурного контекста. Данное направление реализации принципа культуросообразности акцентирует внимание на важности того, где осуществляется подготовка учителей русского языка как иностранного – в России (в иноязычной среде) или в Китае, где профессиональная подготовка не предполагает «погружения» в языковую среду. В первом случае, разумеется, открываются более широкие возможности для знакомства с культурой России, которые не ограничиваются стенами университета; возможно включение в образовательный процесс явлений культуры «вживую». Во втором случае необходимо специально отбирать явления русской культуры, наиболее значимые для подготовки преподавателей русского языка, моделировать и проектировать элементы культуросообразной среды.

3. Знакомство с «иной» культурой не только на уровне знаков и значений, но и на уровне смыслов. Процесс смыслообразования, по мнению А.Ф. Закировой, актуализирует роль языка как «катализатора творческого понимания жизненных реалий» [5, с. 120], что позволяет студентам более успешно овладевать лексикой, фонетикой и грамматикой русского языка.

4. Объективность при характеристике «иной» культуры. К сожалению, в современных учебниках русского языка, применяемых в китайских вузах, характеристики культуры России, типичных национальных качеств её представителей не всегда отличаются объективностью. Об этом свидетельствуют исследования российских учёных. Так, Л.Е. Веснина и И.В. Кириллова на основе анализа учебника Ши Течан, У Суцзюань «Чтение на русском языке», изданного в Пекине в 2006 г. и рекомендованного для



применения в языковых вузах, делают вывод о том, что данный учебник не только не является «культуроцентричным», но входящие в него материалы и разработанные авторами тестовые задания способствуют созданию негативного образа России и русского человека, акцентируя внимание на социальных и экономических проблемах в стране [3]. На дефицит качественных учебников русского языка, адекватно отражающих динамику развития русского языка и российской культуры, обращают внимание и китайские исследователи [7].

Рассматривая *технологический компонент* культурологического подхода как дидактического феномена, следует обратить внимание в первую очередь на методы обучения. Поскольку при реализации культурологического подхода к организации обучения на первый план выходят процессы смыслообразования, смыслопоиска, смыслотворчества, при освоении студентами содержания обучения используются в первую очередь герменевтические методы. К ним относятся:

1) интеллектуальный диалог с автором «текста культуры» и выражение его результатов в знаковой форме;

2) «конфликт интерпретаций» (в основе данного метода лежит метод дискуссии, но та или иная проблема, тот или иной текст рассматриваются на уровне смыслов, с позиции ценностей, составляющих их основу);

3) этимологический анализ научных терминов, позволяющий выявить всё многообразие заключённых в них смыслов;

4) соотнесение терминов и метафор, выполняющих аналогичные предыдущему методу функции;

5) создание разнообразных по жанровым и стилевым характеристикам текстов, в том числе педагогических;

б) соотнесение научного и вненаучных (философских, художественных и пр.) способов описания явления культуры, объекта исследования [5; 8].

Важную группу составляют рефлексивные методы, к которым относят:

1) написание сочинений-эссе, направленных на осмысление собственного учебного и профессионального опыта;

2) ситуации выбора, стимулирующие студентов к осмыслению своей профессионально-личностной позиции;

3) анализ педагогических ситуаций и решение педагогических задач.

При культурологическом подходе возможно использование методов, разработанных в рамках других дидактических подходов. Так, для выявления смыслов явлений культуры целесообразно использовать методы проблемного обучения такие, как проблемный вопрос, проблемное задание, проблемная ситуация. Например, ответы на проблемные вопросы «Почему...?», «В чём причины...?», «Каковы последствия...?», «Можно ли утверждать, что...

Почему?» и др. направлены на выявление смыслов «текстов культуры», а проблемные задания на полное и неполное сравнение, на выделение главного, на классификацию позволяют лучше понять сущность культуры России и закономерности русского языка, выявить сходство и различия между культурами России и Китая. Многие исследователи отмечают, что такие задания непривычны для китайских студентов [10; 15], поэтому их введение в учебный процесс на начальном этапе требует инструктирования на основе чётких и понятных студентам алгоритмов, желательно визуализированных.

При реализации перечисленных методов обучения преподаватель выступает не только в качестве посредника между студентом и культурой – он «создаёт условия и предлагает задания, способствующие раскрытию и подтверждению активности учащихся, образующей новые смыслы» [4, с. 9].

Проведённый анализ концептуальных положений культурологического подхода позволяет утверждать, что данный подход позволяет преодолеть объективные сложности преподавания и возникающие у студентов субъективные проблемы, обусловленные существенными различиями между культурами Китая и России [10].

Применение положений культурологического подхода в практике преподавания русского языка как иностранного в вузах Китая должно способствовать обогащению словарного запаса студентов, формированию у них выразительной, образной устной и письменной речи за счёт глубокого понимания смысла пословиц и поговорок, метафор, фразеологизмов, образов русского фольклора и т.п.

Культурологический подход позволит также преодолеть противоречие между китайской образовательной традицией и другими инновационными дидактическими подходами, такими как личностно ориентированный, деятельностный и другие. Культурологический подход не противоречит традиционному дидактическому подходу, поскольку в его рамках признаётся безусловная ценность знаний, но существенно углубляет его, смещая акценты в процессе приобретения знаний на ценности и смыслы. Таким образом, благодаря реализации культурологического подхода в практике подготовки преподавателей русского языка в вузах Китайской Народной Республики может быть достигнуто оптимальное сочетание традиций и инноваций.

Следует согласиться с мнением В.И. Поповой, которая обосновывает тезис об особой роли культурологического подхода в системе языкового педагогического образования, утверждая, что «стратегия языкового образования состоит в приобщении студентов к ценностям культуры (приобретение черт человека культуры), овладение коммуникативно-ролевым

опытом “присвоения” общечеловеческих норм нравственности и индивидуальности (самобытности)» [12, с. 260].

Подводя итог сказанному, можно сделать вывод о том, что возможности культурологического подхода в решении задач подготовки преподавателей русского языка как иностранного в Китайской Народной Республике обусловлены следующими его особенностями:

– соответствием гуманитарной природе процесса подготовки преподавателей русского языка как иностранного и гуманитарной сущности их будущей профессиональной деятельности;

– большими возможностями для понимания студентами взаимосвязи и взаимообусловленности языка и культуры, для повышения качества языковой и речевой подготовки;

– наличием условий для учёта культурных и психологических особенностей китайских студентов как субъектов учебной деятельности, а также для учёта специфики социокультурной и образовательной среды, в которой осуществляется подготовка преподавателей русского языка как иностранного;

– учётом внутренних (смысловых) механизмов саморазвития включённых в образовательный процесс субъектов – преподавателей и студентов;

– высоким потенциалом не только в плане профессиональной подготовки преподавателей русского языка, но и в плане их личностного развития, расширения культурного кругозора;

– возможностью интеграции как с традиционным, так и с современными дидактическими подходами, в частности, с личностно ориентированным;

– наличием условий для применения современных методик обучения русскому языку как иностранному – коммуникативной, ситуационной и других.

Перспективы дальнейших исследований связаны с более детальной разработкой содержания каждого из компонентов культурологического подхода, обусловленного спецификой социокультурной и образовательной среды, в которой осуществляется решение задач подготовки преподавателей русского языка как иностранного в современном Китае.

### **Библиография**

1. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979. 452 с.
2. Библер В.С. Культура. Диалог культур: Опыт определения // Вопросы философии. 1989. № 6. С. 31-43.

3. Веснина Л.Е., Кириллова И.В. Образ России в китайских учебных материалах по русскому языку как иностранному: аксиологический аспект // Филологический класс. 2019. № 1(55). С. 83–88.
4. Евдокимова Е.Г. Герменевтические методы в педагогическом инструментарии. Ч. 1. Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2017. 53 с.
5. Закирова А.Ф. Концептуальные основания герменевтического подхода в педагогике // Евразийский Союз Ученых. 2014. № 5–2. С. 119–121.
6. Лотман Ю.М. Культура и взрыв. М.: Гнозис; Прогресс, 1992. 271 с.
7. Лу Чуньюэ. Преподавание русского языка в контексте проекта «Один пояс – один путь»: проблемы и решения. На примере университета в провинции Цзилинь // Преподавание русского языка в Китае. 2019. № 4(38). С.77–83 (на кит. яз.)
8. Лузина Л.М. Человек в проблемном поле воспитания. Псков: Изд. ПГПУ, 2008. 288 с.
9. Национальный стандарт качества преподавания иностранных языков и литературы (2018). URL: [https://www.sohu.com/a/227935754\\_507486](https://www.sohu.com/a/227935754_507486) (дата обращения: 30.06.2023) (на кит. яз.)
10. Новикова А.К. Преподавание русского языка в Китае: этнометодические и этнокультурные особенности // Вестник РУДН. Серия «Вопросы образования: языки и специальность». 2011. № 1. С. 68–75.
11. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования. М.: Русский язык. Курсы, 2010. 568 с.
12. Попова В.И. Антропоцентрический подход к подготовке студента педвуза в условиях межкультурной коммуникации // Актуальные проблемы аккультурации в контексте преподавания русского языка как иностранного: сб. м-лов межд. науч.-практ. конф. М., 2022. С. 258-265.
13. Программа бакалавриата по специальности «Русский язык» (2022). URL: <https://www.docin.com/p-2319743146.html> (дата обращения: 30.06.2023) (на кит. яз.)
14. Си Чжэньсинь. Понятие «дидактический подход» в современной педагогической науке: содержательные и структурно-функциональные характеристики // Известия ВГПУ. 2023. № 1. С. 15–19.
15. Таирова А.В., Качалова А.А. Знание национально-психологических и психолингвистических особенностей китайских учащихся и их учёт в процессе обучения РКИ [Электронный ресурс]. URL: [http://www.rusnauka.com/29\\_NIOXXI\\_2012/Philologia/1\\_118407.doc.htm](http://www.rusnauka.com/29_NIOXXI_2012/Philologia/1_118407.doc.htm) (дата обращения: 29.04.2022).
16. Хуан Тинтин. История изучения русского языка в вузах Северо-Востока Китая (1949-2018 гг.): дис. ... канд. ист. наук. Владивосток, 2022. 194 с.

## ОБОГАЩЕНИЕ КУЛЬТУРНОГО ФОНДА УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

**Долбик Елена Евгеньевна**

Белорусский государственный университет

г. Минск, Республика Беларусь

dolbikee@gmail.com

**Аннотация.** Современная лингводидактика исходит из признания приоритета аксиологического аспекта в обучении языку. Актуальность темы статьи обусловлена необходимостью совершенствования таких подходов к преподаванию, которые бы обеспечили личностное развитие обучающихся, формирование у них не только предметных и метапредметных, но и ключевых компетенций, прежде всего ценностно-смысловой, самосовершенствования и самообразования, воспитание эстетически развитой личности.

Цель исследования состоит в выявлении способов и приемов реализации лингвокультурологического и социокультурного подходов к обучению в новых учебных пособиях по русскому языку, изданных в 2018–2021 гг. в Республике Беларусь.

Методы исследования – анализ учебной литературы, наблюдение, метод сплошной выборки, классификация.

Теоретическую базу исследования составляют методические концепции ведущих российских и белорусских лингвистов (Г.Г. Граник, Г.А. Золотовой, Н.А. Ипполитовой, Л.А. Муриной, Ф.М. Литвинко и др.).

В результате исследования выявлены основные способы обогащения культурного фонда учащихся в учебных пособиях по русскому языку: использование художественных и познавательных поликодовых текстов, посвященных различным видам искусства (литература, живопись, музыка, декоративно-прикладное искусство, садово-парковое искусство, театр, кинематография, полиграфическое искусство), на материале которых одновременно решаются задачи формирования лингвистической, речевой, коммуникативной, риторической, лингвокультурологической и социокультурной компетенций учащихся; подбор соответствующего иллюстративного материала; создание комплексов упражнений, объединенных тематически; предтекстовые и послетекстовые задания поискового и творческого характера; активное включение в систему работы по развитию связной речи учащихся написания сочинений по картине.

Результаты исследования могут использоваться в практике преподавания русского языка в учреждениях общего среднего образования Республики Беларусь.

**Ключевые слова:** компетентностный подход, социокультурная компетенция, лингвокультурологическая компетенция, художественная культура, эстетически развитая личность, развивающе-воспитательная функция учебника.

UDC 811.161

## **ENRICHMENT OF STUDENT CULTURAL FOUNDATION IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS**

Dolbik Elena Evgenevna  
Belarusian State University,  
Minsk, Republic of Belarus  
dolbikee@gmail.com

**Abstract.** Modern linguodidactics proceeds from the recognition of the priority of the axiological aspect in a language learning. The relevance of the topic of the article is due to the need to improve such approaches to teaching that would ensure the personal development of students, the formation of not only subject and meta-subject, but also key competencies, primarily value and meaning, self-improvement and self-education, and the upbringing of an aesthetically developed personality.

The purpose of the study is to identify methods and techniques for implementing linguocultural and sociocultural approaches to learning in new textbooks on the Russian language, published in 2018-2021 in the Republic of Belarus.

Research methods – analysis of educational literature, observation, continuous sampling method, classification.

The theoretical basis of the study is the methodological concepts of leading Russian and Belarusian linguists (G.G. Granik, G.A. Zolotova, N.A. Ippolitova, L.A. Murina, F.M. Litvinko and others).

As a result of the study, the main ways of enriching the cultural fund of students were identified: the use of artistic and cognitive texts devoted to various types of art (literature, painting, music, decorative and applied art, garden art, theater, cinematography, printing art), on the material of which the tasks of forming linguistic, speech, communicative, rhetorical, linguocultural and sociocultural competencies of students are simultaneously solved; correctly selected illustrative

material; compiling exercise complexes combined thematically; thoughtful pre-text and post-text tasks of a searching and creative nature; the inclusion in the system of work on the development of coherent speech of students the preparation and writing of essays on the picture.

The results of the study can be used in the practice of teaching the Russian language in institutions of general secondary education of the Republic of Belarus.

**Keywords:** competency approach, sociocultural competence, linguoculturological competence, artistic culture, aesthetically developed personality, educational function of the textbook.

Смена образовательных парадигм, признание необходимости синтеза лингвоцентрической и антропоцентрической стратегии в современной лингводидактике обусловили приоритет аксиологического аспекта в обучении языку. Личностное развитие обучающихся предполагает формирование у них не только предметных и метапредметных, но и ключевых компетенций, прежде всего ценностно-смысловой, самосовершенствования и самообразования.

Данные положения нашли отражение в концепции языкового образования в Республике Беларусь, стандартах и учебных программах и получили дальнейшее развитие в учебниках по русскому языку. В 2018–2021 гг. в Республике Беларусь была подготовлена новая линейка учебных пособий для 5–11 классов учреждений общего среднего образования.

Цель исследования – выявление способов и приемов реализации концептуальных положений в учебных пособиях по русскому языку.

Основные методы исследования – анализ учебной литературы, наблюдение, метод сплошной выборки, классификация.

Теоретическую базу исследования составляют методические концепции ведущих российских и белорусских лингвистов (Г.Г. Граник, Г.А. Золотовой, Н.А. Ипполитовой, Л.А. Муриной, Ф.М. Литвинко и др.).

Результаты исследования могут использоваться в практике преподавания русского языка в учреждениях общего среднего образования.

В учебных пособиях по русскому языку для учреждений общего среднего образования Республики Беларусь реализуются компетентностный, системно-функциональный, коммуникативно-деятельностный, социокультурный и лингвокультурологический подходы к обучению. «Лингвокультурологический и социокультурный подходы к обучению русскому языку предполагают ознакомление с материальными и духовными ценностями, способами выражения которых являются язык, литература, искусство, история и др., умение пользоваться полученными знаниями о культурном наследии страны,

обычаях, традициях, социальных стереотипах и т.д. в процессе общения. Лингвокультурологический и социокультурный подходы направлены на развитие речевой культуры и личностных качеств учащихся на основе освоения языка как средства постижения русской и национальной культуры в контексте общемировой. Эти подходы способствуют совершенствованию лингвокультурологической и социокультурной компетенций» [10, с. 34–35].

Под социокультурной компетенцией понимается «совокупность знаний о культурном наследии страны, национально-культурной специфике народа (обычаях, идеалах, традициях, ценностях, правилах речевого поведения и т. п.)» [10, с. 34]; лингвокультурологическая компетенция определяется как «владение национально-маркированными единицами языка, русским речевым этикетом, знание афористики и фразеологии с точки зрения отражения в них культуры, национально-психологических особенностей, опыта русского народа» [10, с. 34].

Наряду с общепринятыми дефинициями культуроведческой компетенции, приведем разделяемое нами определение, данное в коллективной монографии под научным руководством академика Г.Г. Граник: «Культуроведческая компетенция, если исходить не из закрепившегося за термином значения, а из внутренней формы прилагательного *культуроведческий* («ведать культуру», «“вхождение” в культуру», «подведение к культуре»), может пониматься как приобщение учащихся к культуре, ко всей системе культурных ценностей, расширение их культурного багажа, раздвижение культурных горизонтов и т.д. Перифрастических выражений с подобным смыслом можно привести много, однако более точным, на наш взгляд, является словосочетание *обогащение культурного фонда*. Именно его мы предлагаем ввести в научный оборот. Не вместо термина *культуроведческая компетенция*, а наряду с ним – как более широкого по объему и в то же время более отвечающего запросам современного образования» [1, с. 64].

Потенциал учебных пособий по русскому языку как «транслятора, проводника, средства воплощения и передачи культуры» [1, с. 66] поистине неисчерпаем.

В рамках данной статьи мы остановимся на тех возможностях, которые предоставляет учебник русского языка для обогащения знаний учащихся в такой важнейшей составляющей культуры, как искусство.

Можно выделить несколько направлений, последовательно реализующих задачи расширения культурного багажа учащихся.

Знакомство с учебником начинается с его обложки. На обложках учебных пособий по русскому языку – репродукции картин современных белорусских художников: «Первый снег в Крутово» И. Бердышева (5 класс), «Вечер»



М. Моргунова (6 класс), «В окрестностях академической дачи» Н. Тимкова (7 класс), «Бабье лето» В. Софронова (8 класс), «В начале февраля» Н. Тимкова (9 класс), «Первые морозы» В. Чердакова (10 класс), «Осень» А. Гришкевича (11 класс). На первых уроках в начале учебного года рекомендуется акцентировать внимание учащихся не только на структуре учебного пособия, аппарате ориентировки, наличии дополнительного материала, размещенного на электронном образовательном ресурсе национального образовательного портала, наличии QR-кодов, но и на иллюстративном материале, в том числе на оформлении обложки. Отметим, что и предыдущие издания учебных пособий по русскому языку также были оформлены в едином ключе: на обложки вынесены репродукции картин с изображением архитектурных памятников Беларуси («Белая вежа» Ф. Дорошевича в г. Каменец Брестской области, «София Полоцкая» Л. Дударенко, «Мирский замок» Н. Орды, «Коложа. Архитектурный памятник XII века» В. Цвирки в г. Гродно).

Для наблюдения над языковыми единицами и категориями, их анализа, для отработки правописных умений и навыков используются тексты, содержание которых связано с художественным творчеством. Культурное поле учебника создается текстами, охватывающими различные виды искусства.

Наиболее многочисленны тексты, посвященные живописи.

Во-первых, это тексты, связанные с техникой живописи, ее видами. Например, характеристика предложений по цели высказывания производится на материале текста «Что может цвет?» Е. Каленкевич [2, с. 76]. Для сочинения-рассуждения в 8 классе предлагается тема о современном искусстве граффити [5, с. 236–237].

Во-вторых, это рассказы об известных художниках, повествования об истории создания картин или их описание: «Лунная ночь. Здравнево» И.Е. Репина, созданная в белорусском имении художника под Витебском [5, с. 41]; «Царевна на сером волке» В. Васнецова [3, с. 99–100]; «Февральская лазурь» И.Э. Грабаря [3, с. 37–38]; «Зимой» В. Серова [7, с. 50]; «Девятый вал» И.К. Айвазовского [9, с. 78–79]; портрет А.П. Чехова, написанный И. Бразом; «Зеленый шум» А.А. Рылова [8, электронное приложение].

В-третьих, это изображения, дополняющие тексты об исторических деятелях, например, полотно А. Кузьмича «Плач Евфросинии Полоцкой» [9, с. 113–114].

Репродукции картин известных русских художников могут использоваться как самостоятельный материал для упражнений. Например, учащимся 11 класса при изучении темы «Виды подчинительной связи в словосочетании» предлагается восстановить названия картин, представляющие собой словосочетания со связью согласования и управления, вставив

пропущенные прилагательные или предложно-падежные формы: А. Куинджи. «... роща»; И. Левитан. «... осень»; В. Серов. «Девочка ...»; В. Перов. «Охотники ...»; В. Васнецов. «Витязь ...» [8, с. 54–55].

Отдельно следует сказать о дидактических возможностях такого вида работы по развитию связной речи учащихся, как сочинение по картине. Для описания предлагаются картины белорусских художников Виктора Юшкевича «Волшебное утро» [2, с. 97–98], Валерианы Жолток «Колокольчики лесные» [2, с. 121], Станислава Жуковского «Иней» [3, с. 38–39]; выдающихся русских мастеров живописи Виктора Васнецова «Снегурочка» (декорация к пьеске-сказке А.Н. Островского) [3, с. 71–73], «Аленушка» [6, с. 144–145], Василия Тропинина «Кружевница» [4, с. 118–119], И.И. Шишкина «Корабельная роща» [6, с. 175–176], «Царевна-Лебедь» М.А. Врубеля [6, с. 208], «Февральская лазурь» И.Э. Грабаря [3, с. 37–38].

Причем в качестве обучающих работ используются разнообразные виды сочинений: по началу, по опорным словам, по предложенному плану, с грамматическим заданием – употребить указанные части речи, формы слов, виды предложений.

Отличительной чертой учебных пособий является работа над усвоением грамматического материала с использованием текстов, объединенных одной темой. Так, параграф «Склонение имен существительных» (6 класс) содержит комплекс взаимосвязанных упражнений, посвященных жизни и творчеству белорусского художника Витольда Каэтановича Бялыницкого-Бирюли: биография живописца, высказывания самого художника, сочинение по картине «Зимние кружева» [4, с. 133–135]. Аналогичный комплекс упражнений находим в разделе «Виды подчинительной связи слов в словосочетании» (8 класс): описание натюрмортов как жанра живописи, натюрморты «Цветы и плоды», «Плоды и птичка» Ивана Фомича Хруцкого – художника, которого называли «мастером живописи плодов и овощей», сочинение по картине [5, с. 47–48, 51]. Закрепление навыков постановки знаков препинания в предложениях, осложненных однородными членами с обобщающим словом (8 класс), производится на материале текстов, посвященных портрету как жанру живописи: «Мика Морозов» В. Серова, «Портрет мальчика в соломенной шляпе» И. Хруцкого [5, с. 153–156].

Авторами учебных пособий разработаны разнообразные послетекстовые задания, развивающие познавательный интерес и творческий потенциал учащихся. К примеру, работа над полотном А.К. Саврасова «Грачи прилетели» (9 класс) предусматривает не только ознакомление с историей создания картины, но и самостоятельный поиск дополнительной информации об истории создания других картин, о жизни и творчестве художника, подготовку учебного

сообщения с использованием сложных предложений с разными видами связи [7, с. 180–182].

Репродукции известных картин могут выступать как иллюстрации к текстам о красоте природы. Так, в параграфе «Чужая речь» (9 класс) текст о белоствольной березе как символе России сопровождается репродукциями картин И.Э. Грабаря «Березовая аллея», «Майский вечер», а также высказываниями самого художника: «Я страстно полюбил русскую березу и долго почти одну только ее и писал» [7, с. 200–201].

В учебниках по русскому языку последовательно реализуются межпредметные связи с русской литературой: в упражнениях используются цитаты из изучаемых на уроках литературы художественных произведений, даются иллюстрации к ним («Крестьянские дети» Н.А. Некрасова – для наблюдения над междометиями в 7 классе [6, с. 226], иллюстрация А. Лаптева «Плюшкин у сундука» к поэме Н. В. Гоголя «Мертвые души» [9, с. 14] – для наблюдения над текстообразующей функцией частей речи в 11 классе; портрет Базарова П. Боклевского – для определения типов сказуемых в афористичных высказываниях главного героя романа И. С. Тургенева «Отцы и дети» [9, с. 71]; изображения персонажей комедии Н.В. Гоголя «Ревизор» – для синтаксической характеристики авторских ремарок [9, с. 88]; «Отдых после боя» Ю. Непринцева – для анализа неполных предложений из поэмы А.Т. Твардовского «Василий Теркин» [9, с. 89]; «Демон сидящий» М. Врубеля – для анализа сложноподчиненных предложений из поэмы М. Ю. Лермонтова «Демон» [9, с. 145]; картина В. Маковского «Ночное» и иллюстрация А. Пахомова к рассказу И. С. Тургенева «Бежин луг» – для подготовки сообщения «Роль иллюстрации в художественном тексте» с использованием разных способов передачи чужой речи [9, с. 177–178]; иллюстрация Е. Шипицовой «Письмо Онегина Татьяне» – для анализа пунктуационного оформления предложений с прямой речью [9, с. 238]; иллюстрация А. Слепкова к повести Г. Троепольского «Белый Бим Черное ухо» – для повторения правописания суффиксов наречий [9, с. 247–248]; иллюстрация Д.Н. Кардовского к рассказу А.П. Чехова «Каштанка» – для наблюдения над способами выражения состояния человека [8, электронное приложение]; иллюстрации М. Добужинского и Д. Шмаринова к повести А.С. Пушкина «Станционный смотритель» – для наблюдения над использованием риторических вопросов; иллюстрация Л. Тимошенко к роману А.С. Пушкина «Евгений Онегин» – определение типов сказуемых в характеристике Евгения; иллюстрации Д. Шмаринова и И. Репина к роману М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени» – способы передачи временных отношений; рисунки О. Херфурта к «Приключениям барона Мюнхгаузена» Э. Распе – наблюдение

над словами-предложениями; иллюстрации Ф. Константинова к поэме М.Ю. Лермонтова «Мцыри» – роль однородных членов в отрывке из статьи В.Г. Белинского о романе; портреты помещиков из поэмы Н.В. Гоголя «Мертвые души» – языковые средства сравнительной характеристики персонажей в отрывке из работы С. Машинского, известного исследователя творчества Н.В. Гоголя [9, электронное приложение]).

В анализируемых пособиях широко представлены описания шедевров архитектуры и скульптуры. Прежде всего, это достопримечательности Беларуси: Свято-Троицкая церковь в деревне Доброславке Пинского района [4, с. 178]; аллея фонарей на улице Гоголя в Бресте [4, с. 178–179]; Мирский замок [5, с. 91; 7, с. 12]; Софийский собор в Полоцке [7, с. 58], скульптурная композиция «Медвежья академия» в г. Сморгони [8, с. 259], памятник Янке Купале в сквере над Свислочью в Минске, Курган Славы [8, с. 266–267], изображения знаковых зданий г. Минска, созданных архитектором И. Лангбардом [9, 164–166]; мемориальный комплекс на Буйничском поле под Могилевом [9, электронное приложение]; архитектурные шедевры г. Гродно [9, с. 126]. Послетекстовые задания нацелены на воспитание любви к малой родине, например: «Какие исторические или культурные памятники расположены в вашей местности? Расскажите о них». Текст о Национальной библиотеке Беларуси, вошедшей в список самых красивых и оригинальных библиотек мира, сопровождается вопросом: «Что вы знаете об архитектурных сооружениях – символах белорусских городов (башни с часами на вокзале в Минске, дворец Румянцевых-Паскевичей в Гомеле, Летний амфитеатр в Витебске)?» [6, с. 149–150]. В учебнике для 8 класса тематический блок упражнений посвящен К. Туровскому. После ознакомления с этимологической страничкой (значение и этимология слов *постамент*, *пьедестал*, *монумент*, *памятник*), описанием памятников в Турове, Минске, Гомеле и их фотографиями учащимся предлагается дать развернутый ответ на вопрос: «Златоуст, который паче всех воссиял на Руси. Почему так говорили о великом просветителе, философе, проповеднике, ораторе, поэте?» [5, с. 199–201].

В учебные пособия включены также тексты о шедеврах русской и мировой архитектуры и скульптуры: о здании Большого театра на театральной площади в Москве [8, электронное приложение], о скульптурных работах Микеланджело [7, с. 91; 9, с. 103], храме богини победы Ники в Афинах [7, с. 127], о семи чудесах света [4, с. 192–193], об архитектуре Венеции [8, с. 134–135], о готическом стиле в архитектуре [8, электронное приложение]. Описание памятника А.С. Пушкину в саду возле Царскосельского лицея сопровождается заданием: «Если в вашей местности есть памятник

А.С. Пушкину или другому поэту (писателю), подробно опишите его, используя в качестве ключевых слов прилагательные [8, с. 113–114].

Отдельная тема – памятники литературным героям. Одиннадцатиклассникам в параграфе о функциях цитат и правилах их пунктуационного оформления после ознакомления с текстом В. Солоухина предлагается написать сочинение «Кому из литературных героев я поставил бы памятник и почему?» [9, с. 173–174].

Практика показывает, что учащимся 5–6 классов интересны тексты, посвященные декоративно-прикладному искусству, русским и белорусским народным ремеслам: история русской матрешки [3, с. 17]; хохломская роспись посуды нижегородскими мастерами [3, с. 22–23], гончарное искусство [3, с. 25], мастерство соломоплетения [3, с. 31–32], создание глиняных игрушек [3, с. 33], жостовские подносы [3, с. 52]; вологодские кружева [4, с. 118]; искусство вытинанки (ажурного вырезания) [4, с. 126–127]; старинное блюдо – масляный баран, рецепт приготовления которого сохранился в Глубокском районе Витебской области [4, с. 190]. Кроме выполнения грамматических заданий, учащимся предлагается порассуждать, почему важно хранить народные традиции и ремесла.

Благодаря таким текстам, как описание парка в Михайловском [4, с. 158–159], взятого из работы С. Гейченко, Полотняного Завода [6, с. 113], учащиеся не только знакомятся с пушкинскими местами, но и получают представление о садово-парковом искусстве. По мнению академика Д.С. Лихачева, садово-парковое искусство – наиболее захватывающее и наиболее воздействующее на человека из всех искусств. Одновременно решаются и учебно-языковые задачи: осуществляется наблюдение над текстообразующей функцией имен прилагательных. Как метко выразился критик В.П. Боткин, главное назначение прилагательных – «озарять предметы».

Работа над усвоением орфографических правил сочетается с обращением к произведениям музыкального искусства. В частности, учащимся 5 класса предлагается прослушать «Вальс» Георгия Свиридова, написанный к фильму «Метель», который снят по повести А.С. Пушкина, и рассказать о своем восприятии музыкального произведения. Для описания впечатлений в помощь учащимся приводятся опорные материалы [3, с. 47–48]. Девятиклассникам при изучении сложноподчиненных предложений с придаточной изъяснительной после прочтения отрывка, передающего впечатление А.И. Куприна от виртуозного исполнения вальса на гитаре («Бог жонглирует брильянтами»), предлагается ответить на вопрос: «Звучание какого музыкального инструмента нравится вам?» [9, с. 92].

В учебные пособия для 10 класса включены тексты о роли музыки в жизни человека, об уникальном вокальном даре Ф.И. Шаляпина (текст сопровождается портретом, выполненным Б.Ф. Шаляпиным), об особенностях рояля как музыкального инструмента [8, электронное приложение]. Задание к тексту, принадлежащему известному русскому скульптору с белорусскими корнями С.Т. Коненкову, о роли музыки в творчестве предполагает самостоятельный поиск информации и подготовку сообщения о жизни и творчестве С.Т. Коненкова или рассказа о музыкальных предпочтениях учащихся, о любимом композиторе или исполнителе [8, электронное приложение]. Одиннадцатиклассники знакомятся с наиболее яркими представителями авторской (бардовской) песни – Булатом Окуджавой и Владимиром Высоцким [9, электронное приложение].

Тема «Обособленные обстоятельства, выраженные деепричастиями и деепричастными оборотами» (8 класс) включает комплекс упражнений, объединенных темой Масленицы: описание старинного народного праздника проводов зимы, текст о русском художнике Василии Ивановиче Сурикове, сочинение по картине В. И. Сурикова «Взятие снежного городка» [5, с. 186–187]. Прослушивание пьесы П. И. Чайковского «Февраль. Масленица» из фортепианного цикла «Времена года» и написание сочинения-миниатюры после прослушивания по подсказкам – опорным предложениям – является составной частью этого комплекса.

Искусство театра и кинематографии представлено текстами о выдающейся белорусской актрисе Стефании Михайловне Станюте [5, с. 80–81], исполнительнице роли Дарьи в экранизации повести В. Распутина «Прощание с Матерой», об актере театра имени Вахтангова Михаиле Александровиче Ульянове [9, с. 49], информацией о жанрах музыкальных фильмов [8, электронное приложение], об экранизациях романов А.К. Дойля о знаменитом английском детективе Шерлоке Холмсе [9, электронное приложение].

Проверка навыков синтаксического разбора сложноподчиненных предложений производится на материале текста, посвященного искусству оформления книги [7, с. 128–129]. Наряду с синтаксическими и пунктуационными заданиями, учащимся предлагается найти дополнительную информацию о Музее белорусского книгопечатания в Полоцке.

В связи с этим важно обратить внимание учащихся на полиграфическое исполнение учебных пособий (шрифтовые выделения, рисунки, схемы, алгоритмы, таблицы и, конечно же, цветные иллюстрации). Учебный текст – это, как правило, поликодовый текст, в котором совмещаются знаки разной природы: и вербальные, и иконические. Тексты, содержание которых связано с

искусством, в учебных пособиях по русскому языку обязательно сопровождаются изобразительным рядом.

Ряд текстов содержит информацию об учреждениях культуры, в частности о музеях: о функциях музеев [8, с. 268], о Детском музее в Полоцке [4, с. 92], о Музее народной архитектуры и быта «Строчицы» в деревне Озерцо Минского района [9, с. 76], Национальном художественном музее Республики Беларусь. В тексте о художественном музее упоминаются картины И. Шишкина «Полесье», А. Саврасова «Зимняя дорога», И. Репина «Запорожцы пишут письмо турецкому султану», после чего предлагается оригинальное задание, направленное как на осмысление различия между основными синтаксическими единицами, так и на развитие воображения: «Попробуйте представить сюжеты названных картин. В каком случае это можно сделать более точно? Почему? Сделайте вывод о полноте информации, заключенной в слове, словосочетании, предложении» [5, с. 51–52].

Подводя итог сказанному, отметим, что одним из главных векторов реализации развивающе-воспитательной функции учебника является обогащение культурного фонда учащихся, что достигается органичным сочетанием лингвистического, коммуникативного и культурологического подходов к обучению; межпредметными связями с уроками литературы, истории и мировой художественной культуры; использованием художественных и познавательных поликодовых текстов, посвященных различным видам искусства (литература, живопись, музыка, декоративно-прикладное искусство, садово-парковое искусство, театр, кинематография, полиграфическое искусство); правильно подобранным иллюстративным материалом; комплексами упражнений, объединенных тематически; продуманными предтекстовыми и послетекстовыми заданиями к упражнениям, направленными как на осмысление полученной информации, так и на самостоятельный ее поиск, позволяющими одновременно формировать предметные и метапредметные компетенции, решать задачи личностного развития учащихся; включением в систему работы по развитию связной речи учащихся сочинений по картине. Русский язык как учебный предмет обладает огромным потенциалом в деле формирования личности, ее духовных ценностей, нравственной и художественной культуры.

### **Библиография**

1. Как учить русскому языку и литературе современных школьников: Школьный учебник сегодня: коллективная монография / под науч. рук. Г.Г. Граник; отв. ред. Н.А. Борисенко. М.; СПб.: Нестор-История, 2018. 320 с.
2. Мурина Л.А., Игнатович Т.В., Жадейко Ж. Ф. Русский язык: учебное пособие

для 5 класса учреждений общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения: в 2-х частях. Часть 1. Минск: Нац. ин-т образования, 2019. 143 с.

3. Мурина Л.А., Игнатович Т.В., Жадейко Ж.Ф. Русский язык: учебное пособие для 5 класса учреждений общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения: в 2-х частях. Часть 2. Минск: Нац. ин-т образования, 2019. 143 с.

4. Мурина Л.А., Игнатович Т. В., Жадейко Ж.Ф. Русский язык: учебное пособие для 6 класса учреждений общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения. Минск: Нац. ин-т образования, 2020. 239 с.

5. Мурина Л.А., Игнатович Т. В., Жадейко Ж.Ф. Русский язык: учебное пособие для 8 класса учреждений общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения. Минск: Нац. ин-т образования, 2018. 246 с.

6. Русский язык: учебное пособие для 7 класса учреждений общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения / Т.Н. Волынец [и др.]. Минск: Нац. ин-т образования, 2020. 239 с.

7. Русский язык: учебное пособие для 9 класса учреждений общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения / Л.А. Мурина [и др.]. Минск: Нац. ин-т образования, 2019. 239 с.

8. Русский язык: учебное пособие для 10 класса учреждений общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения (с электронным приложением для повышенного уровня) / В.Л. Леонович [и др.]. Минск: Нац. ин-т образования, 2020. 295 с.

9. Русский язык: учебное пособие для 11 класса учреждений общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения (с электронным приложением для повышенного уровня) / Е.Е. Долбик [и др.]. Минск: Нац. Ин-т образования, 2021. 296 с.

10. Учебная программа по учебному предмету «Русский язык» для XI класса учреждений образования, реализующих образовательные программы общего среднего образования с русским языком обучения и воспитания (повышенный уровень) [Электронный ресурс]. URL: <https://adu.by/images/2021/08/UP/RUS/11/up-rus-jaz-11kl-rus-pov.pdf> (дата обращения: 09.07.2023).



**ФОРМИРОВАНИЕ УВАЖЕНИЯ К СТРАНЕ ИЗУЧАЕМОГО ЯЗЫКА  
У ИНДИЙСКИХ СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ  
НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

**Бурченкова Александра Александровна**

Федеральное государственное бюджетное образовательное

Учреждение высшего образования

«Смоленский государственный медицинский университет»

Министерства здравоохранения Российской Федерации,

Смоленск, Российская Федерация

25alex@rambler.ru

**Аннотация.** Русский язык как государственный язык Российской Федерации – неотъемлемая составляющая гражданской идентичности россиян, отражение и выражение их национального менталитета, поэтому формирование уважения к русскому языку входит в список задач государственной политики нашей страны. Жители России должны уважать русский язык как свой родной язык, а иностранцы, получающие образование в российских вузах, – русский как иностранный язык, язык страны с великой историей и выдающейся культурой.

Актуальность темы обусловлена необходимостью популяризации русской истории, культуры, ментальности на уроках русского языка как иностранного.

Цель исследования – определить учебно-методические возможности материалов по русскому языку как иностранному в аспекте формирования уважительного отношения к русскому языку, а значит и к русской культуре, истории и России в целом.

Методологической основой исследования являются: лингвокультурологические и лингвострановедческие концепции обучения русскому языку как средству овладения культурными, национальными ценностями (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров).

Методы исследования: изучение и теоретический анализ учебно-методической литературы, устные и письменные опросы, анкетирование.

Научная новизна исследования состоит в выявлении возможностей учебно-методических материалов по русскому языку для формирования у иностранных студентов уважения к русскому языку на занятиях по РКИ.

Практическая значимость исследования определяется разработкой методических рекомендаций, учебно-методических материалов, направленных на формирование у иностранных студентов уважения к России.

**Ключевые слова:** иностранные студенты, лингвокультурология, лингвострановедение, русская культура, русский язык как иностранный, уважение к стране изучаемого языка, учебные пособия.

UDC 378.14

**FORMATION RESPECT TO THE COUNTRY OF LEARNED LANGUAGE  
TO INDIAN MEDICAL STUDENTS  
IN THE CLASS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

Burchenkova Aleksandra Aleksandrovna  
Federal State Budgetary Educational Institution  
of Higher Education «Smolensk State Medical University»  
of the Ministry of Health of the Russian Federation,  
Smolensk, Russian Federation  
25alex@rambler.ru

**Abstract.** The Russian language as the state language of the Russian Federation is an integral part of the civic identity of Russians, a reflection and expression of their national mentality, therefore the formation of respect for the Russian language is included in the list of tasks of the our country state policy. Residents of Russia must respect the Russian language as their native language, and foreigners studying in Russian universities must respect Russian as a foreign language, the language of a country with a great history and outstanding culture.

The relevance of the theme is due to modern political and economic realities, Russophobic tendencies and the nationalist policy of the West. In this context, it is necessary to promote Russian history, culture and mentality.

The purpose of the study is to determine the educational and methodological possibilities of materials on Russian as a foreign language in the aspect of the formation of a respectful attitude towards to the Russian language, and hence towards Russian culture, history and Russia as a whole.

The methodological basis of the research is: linguoculturalological and linguocultural concepts of teaching the Russian language as a means of mastering cultural, national values (E.M. Vereshchagin, V.G. Kostomarov).

Research methods: study and theoretical analysis of educational literature, oral and written surveys, questioning.

The scientific novelty of the study lies in identifying the possibilities of educational and methodological materials on the Russian language for the formation

of respect for the Russian language among foreign students in the classroom for Russian as a foreign language.

The practical significance of the study is determined by the development of methodological recommendations, educational and methodological materials aimed at developing respect for Russia among foreign students.

**Keywords:** foreign students, linguoculturology, linguistic and regional studies, Russian culture, Russian as a foreign language, respect for the country of the language being studied, teaching aids.

В контексте современных политических тенденций формирование и поддержание уважения к России как к одной из значимых стран в мире становится актуальной государственной задачей. Необходимо показать не только русским студентам, но и иностранным гражданам, получающим образование в России, особенности исторического пути российского государства, самобытность его политической организации, великую роль в мировой культуре.

В трудах отечественных лингвистов (Е.М. Верещагина, В.В. Колесова, В.Г. Костомарова, Ю.С. Степанова, В.Н. Телии и других ученых), отмечается, что национальные ценности, национальный менталитет, особенности культуры, исторические реалии отражаются в языковой картине мира конкретного народа, поэтому без знания языка страны невозможно прикоснуться к культурно-историческому опыту конкретной нации, понять духовное богатство её культуры и литературы, ощутить себя частью общности.

Такой методический подход показывает необходимость преподавания русского языка с учетом принципа культуросообразности, который определяет язык как национальный феномен, являющийся составной частью культуры, формирующей национальное самосознание, реализуемое в языке, в речи, в слове.

Методами исследования являются теоретический анализ учебно-методической литературы, используемой в обучении русскому языку как иностранному индийских студентов 1 курса СГМУ, устные и письменные опросы студентов, анкетирование.

Теоретической базой служат лингвокультурологические и лингвострановедческие работы отечественных методистов Е.М. Верещагина, В.В. Колесова, В.Г. Костомарова, Ю.С. Степанова, В.Н. Телии и других ученых.

Практическая значимость исследования состоит в анализе некоторых существующих учебных пособий по РКИ с целью разработки методических

рекомендаций по улучшению качества учебно-методических материалов, направленных на формирование у иностранных студентов уважения к России как к стране изучаемого языка.

Лингвокультурологический подход к обучению иностранным языкам берет за основу понимание языка как формы выражения национальной культуры, взаимосвязи языка и истории народа, национально-культурной специфики языка, владение нормами речевого этикета, культурой межнационального общения. В связи с этим учебные пособия по РКИ должны содержать не только грамматические и лексические сведения, но и тексты лингвокультурологического наполнения для создания необходимого запаса фоновых знаний, позволяющих приобщиться к русской культуре, понять ментальность русского народа.

Мы исследовали методический аппарат двух учебных пособий, используемых в обучении иностранных студентов-медиков первого курса, и проанализировали их на предмет лингвострановедческого материала [2, 5].

Обратимся к первому учебному пособию «Жили-были» [2], рекомендованному издательством «Златоуст» для использования на интенсивных курсах русского языка в России и за рубежом, для подготовительных отделений российских вузов, для кружков при культурных центрах и народных университетов. Комплекс состоит из учебника, рабочей тетради, аудиоприложений к ним, книги для преподавателя и грамматического справочника на нескольких языках и представляет собой интенсивный коммуникативный курс русского языка для «нефилологов». Он рассчитан на 120–150 учебных часов.

Этот учебник издан в Санкт-Петербурге, поэтому он наполнен лингвокультурологической информацией о «северной столице» России как о городе, где учатся иностранные студенты. Так, на с. 40 [2] на первых занятиях уже встречается предложение «Петербург – очень красивый город».

На с. 45 [2] представлен текст «Наш город»:

*Петербург – большой и красивый город. Он не очень старый. Здесь есть новые проспекты и старые узкие улицы.*

*Главная улица – Невский проспект. Он длинный и широкий. Все знают музеи Петербурга: Эрмитаж, Русский музей, Исаакиевский собор. Петербург не очень зелёный город, но здесь есть известные сады и парки: Летний сад, Марсово поле. Российские и иностранные туристы часто гуляют здесь.*

Этот текст уже содержит лингвострановедческую информацию – о музеях и других достопримечательностях Санкт-Петербурга, у студентов формируется представление о культурном городе, который пользуется популярностью у туристов.

На с. 70 [2] в задании 5 предполагается работа с картой России. Студенты должны посмотреть на карту и сказать, где находятся Москва, Мурманск, Хабаровск, Астрахань, Новосибирск, Санкт-Петербург, Екатеринбург, Владивосток, Самара, Иркутск. Это задание дает возможность познакомиться с картой Российской Федерации, оценить ее географическую и территориальную протяженность, понять, что Россия – самая большая по площади страна в мире.

На с. 75 [2] продолжается знакомство с городом уже через восприятие иностранного студента, живущего в России, – Сирпа пишет другу Мишелю письмо, в котором упоминаются Эрмитаж, Русский музей, Летний сад и Петропавловская крепость.

Здесь также дается лингвокультурологическая информация о Санкт-Петербурге – называются новые достопримечательности, сообщается о богатой культурной жизни в городе (концерты, театры, музеи), появляются сведения о том, что русские, в чьей семье живет Сирпа, не говорят по-английски и по-фински. Это тоже важная информация – в обычной русской семье, как правило, не говорят на иностранных языках, свободное владение английским характерно для более обеспеченных людей, часто выезжающих за границу или получивших там образование.

Еще один текст о Санкт-Петербурге представлен на с. 105 [2] – «Утро в городе», в котором один из студентов – Рамон – рассказывает о своей любви к утреннему Петербургу, о прогулках по городу и выборе сюжета для своих картин. Сегодня он выбрал Марсово поле, напротив Невы и Троицкого моста, справа от Летнего сада, слева от Мраморного дворца.

Упоминаются новые достопримечательности города, расширяется лингвокультурологическое представление о Санкт-Петербурге как о культурной столице, также есть наблюдения иностранца о повседневной бытовой жизни петербуржцев в утреннее время.

На с. 108–109 [2] предлагается текст «Поездка в Крым», который формирует представление студентов об административно-территориальных и географических особенностях России.

Особого внимания требует работа с данным текстом в условиях современной геополитической ситуации, отношений между Россией и Украиной. Следует избегать категоричных суждений, но остановиться на истории взаимоотношений России и Украины, едином историческом, культурном прошлом. Предтекстовые задания целесообразно сопровождать иллюстрациями достопримечательностей Ялты и Симферополя. Поскольку упоминается имя А.П. Чехова, рекомендуется дать краткую справку и о нем как о выдающемся русском писателе, известном во всем мире.

Дальнейшее знакомство с Россией происходит в ходе работы с текстом «Экскурсия в Москву» на с. 111 [2].

В тексте дается информация о главных достопримечательностях Москвы: Красная площадь, Кремль, Третьяковская галерея. Текст целесообразно сопроводить иллюстрациями и видеофрагментами. Кроме того, упоминание о традиционном русском обеде позволяет расширить эту информацию рассказом о национальной русской кухне.

Последний текст из рассматриваемого учебного пособия «Встреча с молодыми журналистами» с. 119 [2] о посещении учебной группой редакции молодёжной газеты «Смена».

В этом тексте много культурологической информации о повседневной жизни русских: о любви русских к чтению, о гостеприимстве.

В данном пособии, кроме лингвокультурологической информации, направленной на формирование положительного облика России у иностранцев, есть и много спорных моментов, сведений негативного характера (частое упоминание об алкоголе, о свободных отношениях), поэтому преподаватель должен опираться на принцип педагогической целесообразности в отборе текстов и упражнений при работе с иностранцами.

Для компенсации недостаточного лингвокультурологического материала в данном пособии на кафедре было разработано собственное учебное пособие «Сборник текстов для самостоятельного чтения и перевода» [5] с текстами, расширяющими представление о России, её географии, административно-территориальном делении, национальных культурных особенностях.

Первый текст «Новый год в России» на с. 15 [5] предлагает информацию о возможных способах встречи Нового года – дома в кругу семьи, в ресторане, в большой дружеской компании, на Красной площади в Москве, можно даже в лесу под ёлкой у костра; о ритуалах; о Рождестве и старом Новом годе.

Данный текст формирует представление о национальных и семейных традициях, культурных ценностях русских людей. В нем содержатся не только сведения общего культурологического характера (семейные традиции празднования Нового года, сведения о православном Рождестве и специфическом русском празднике – старом Новом годе), но и формулы речевого этикета – поздравление с Новым годом.

Об особенностях климата в России студенты могут узнать из текста «Погода в России» на с. 18 [5]. Этот текст дает информацию не только о погоде и о разнообразии климата на огромной территории России, но и об особенностях отдыха, о занятиях русских людей в разные сезоны.

На с. 21–22 [5] предлагается работа с материалами текста «Путешествие по карте России». Это наиболее ценный с точки зрения лингвострановедческой

информации текст, потому что здесь содержится не только фактическая географическая, культурная информация, но и много реалий жизни русских людей (об особенностях отдыха в разные сезоны). Таким образом, у иностранных студентов формируются фоновые знания, которые помогают осознать национальную самобытность русского народа, приобщиться к культуре страны изучаемого языка.

Конечно, невозможно не рассказать о городе, в котором студенты получают образование. На с. 22 [5] представлен текст о Смоленске, в котором упоминается о древнем происхождении города, его главных улицах и площадях, достопримечательностях.

Работа с данным текстом должна содержать большой фото- и видеоряд, демонстрирующий достопримечательности Смоленска. Можно добавить краткую справку об особой роли Смоленска в истории России, обусловленной его географическим положением. После чтения текста целесообразно провести экскурсию по местам, упомянутым в нем. Это позволит по-другому взглянуть на город, в котором студенты живут и учатся, приобщиться к его истории и культуре, полюбить его. Возможны различные формы проведения урока после чтения текста – пресс-конференция, урок-презентация любимых мест Смоленска, урок-экскурсия, представление творческих проектов.

Обучение русскому языку как иностранному необходимо сочетать с формированием лингвострановедческой и лингвокультурологической компетенций, а значит с умением учитывать региональный компонент в процессе межкультурной коммуникации, особенно в условиях погружения иностранных студентов в языковую среду.

Формирование уважения к стране изучаемого языка невозможно без лингвокультурологической направленности обучения, так как именно лингвокультурологическая компетентность способствует адекватному коммуникативному поведению личности в рамках данной культуры. Она регламентирует нормы общения в данном обществе, правила, ритуалы, обязательные для исполнения в рамках конкретной культуры, потому что все учебно-методические пособия по РКИ должны содержать информации лингвокультурологического и лингвострановедческого характера, а автор придерживаться принципа этической целесообразности и формировать положительный образ России на страницах своих учебников.

Методика обучения русскому языку как иностранному реализует различные цели, одной из которых является умение осуществлять межкультурную коммуникацию, которое формируется с учетом следующих принципов: знание и учет ценностных культурных реалий; сравнительно-сопоставительный анализ русского и родного языков; терпимость и уважение к

носителям и стране изучаемого языка. Без знания национальных реалий, особенностей культуры, религии, истории и географии страны, специфики менталитета, поведения, ценностных ориентаций ее граждан невозможно изучить и понять язык. Только через уважение к стране и изучение ее лингвокультурологических особенностей возможно овладение иностранным языком как языком определенной культуры.

### **Библиография**

1. Кубрякова Е.С. Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века // Язык и наука конца XX века: сборник статей. М., 1995. [Kubryakova E.S. The evolution of linguistic ideas in the second half of the twentieth century. Yazyk i nauka kontsa XX veka. Moscow, 1995.]
2. Миллер Л.В. Жили-были... 28 уроков русского языка для начинающих: учебник / Л.В. Миллер, Л.В. Политова, И.Я. Рыбакова. 14-е изд., испр. СПб.: Златоуст, 2016. 152 с.
3. Лейфа И.И. Формирование положительного образа России в процессе обучения русскому языку как иностранному / И.И. Лейфа, В.В. Мавлеткулова // АНИ: педагогика и психология. 2016. Т. 5. № 4(17). С. 160–163.
4. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. № 996-р г. Москва «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» Дата подписания: 29.05.2015 Опубликован: 08.06.2015. Вступает в силу: 29.05.2015 // <https://rg.ru/documents/2015/06/08/vospitanie-dok.html>
5. Сборник текстов для самостоятельного чтения и перевода: учебное пособие / О.П. Альдингер, И.А. Лешутина, Т.В. Макеенкова, Н.А. Малинкина. 2-е изд., испр. и доп. Смоленск: Изд-во СГМУ, 2019. 60 с.



## ЛИТЕРАТУРНЫЙ ЯЗЫК И ЯЗЫК ЛИТЕРАТУРЫ

УДК 372.882

### КОМПЛЕКСНЫЙ АНАЛИЗ ТЕКСТА: ОТ ОПРЕДЕЛЕНИЯ К АВТОРСКОМУ ЗАМЫСЛУ

**Лось-Суницкая Анна Анатольевна**

Федеральное государственное бюджетное  
учреждение высшего образования и науки  
«Санкт-Петербургский национальный  
исследовательский Академический университет  
им. Ж.И. Алфёрова Российской академии наук»,  
Академический лицей «Физико-техническая школа»  
им. Ж.И. Алфёрова  
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация  
los-sanna@yandex.ru

**Аннотация.** В современной методике преподавания русского языка и литературы (УМК «Русский язык. Углубленный уровень» под редакцией В.В. Бабайцевой) выделяются 7 видов анализа текста – предварительный, информативный, комплексный, лингвистический, стилистический, литературоведческий и филологический.

Комплексный анализ текста, систематизирующийся на полученных знаниях на уроках русского языка, позволяет соединить разрозненные сведения, упорядочить их, показать, как при помощи языковых единиц – лексических, морфологических, синтаксических – в языке отражается картина мира, как эта картина мира связана с отдельными языковыми категориями и как всё вышеназванное связывается воедино коммуникативными установками, отражающими авторский замысел и авторское воплощение.

Кроме того, комплексный анализ текста, объединяя содержание и речевое оформление конкретного литературного образца, способствует формированию языковой компетенции учащихся, предваряя как работу над стилем писателя, так и работу по поиску собственного стиля.

В статье на примере рассказа Виктора Голявкина «Как я под партой сидел» рассматриваются приёмы комплексного анализа текста при работе с небольшими рассказами советских писателей (Анатолий Алексин, Виктор Драгунский, Виктор Голявкин и др.), написанными от первого лица.

Прослеживается, как в ходе комплексного анализа текста работа с синтаксическими конструкциями позволяет прояснить характер героя и дать ему определение, как определение персонажа раскрывается в культурологическом аспекте и позволяет выйти к авторскому замыслу, как авторский замысел связан с русскими литературными традициями.

Предложена методическая разработка урока русского языка по систематизации и обобщению знаний в 9 классе с использованием приёмов комплексного анализа текста.

**Ключевые слова:** комплексный анализ текста, автор, рассказчик, культурологический аспект, определение, авторский замысел.

UDC 372.882

## **COMPLEX ANALYSIS OF THE TEXT: FROM DEFINITION TO AUTHOR'S IDEA**

**Los-Sunitskaya Anna Anatolievna**

Federal State Budgetary Institution of Higher Education and  
Science Saint Petersburg National Research Academic  
University of the Russian Academy of Sciences, Academic  
lyceum «Physical-Technical High School»  
named after Zh. I. Alfyorov  
Saint-Petersburg, Russian Federation  
los-sanna@yandex.ru

**Abstract.** There are 7 types of text analysis – preliminary, informative, complex, linguistic, stylistic, literary and philological – in modern methods of a teaching Russian language and literature (UMK «Russian language. In-depth level» edited by V.V. Babaytseva).

A complex analysis of the text is systematizing the knowledge gained in the Russian language lessons, allows to combine disparate information, organize it. The complex analysis of the text shows how with the help of linguistic units – lexical, morphological, syntactic – the world picture is reflected in the language, how this world picture is connected with individual language categories and how all of the above is connected together by communicative attitudes reflecting the author's the idea and the author's embodiment.

In addition, a complex analysis of the text, combining the content and speech design of a specific literary sample, contributes to the formation of students' language

competence, anticipating both work on the writer's style and work on finding their own style.

The article uses the example of Viktor Golyavkin's story «How I sat under the desk» to consider the techniques of complex analysis of the text for working with short stories by Soviet writers (Anatoly Aleksin, Viktor Dragunsky, Viktor Golyavkin, etc.) written in the first person.

It is traced how, during the complex analysis of the text, work with syntactic constructions allows to clarify the character of the hero and give him a definition. The definition of the character is revealed in the cultural aspect and allows to reach the author's idea. The author's idea is connected with Russian literary traditions.

The methodological development of the Russian language lesson on systematization and generalization of knowledge in the 9th grade using the techniques of complex text analysis is proposed.

**Keywords:** Complex analysis of the text, author, storyteller, cultural studies aspect, definition, author's idea.

В современной методике преподавания (УМК «Русский язык. Углубленный уровень» под редакцией В. В. Бабайцевой) комплексный анализ текста предваряет лингвистический и стилистический анализ, являясь переходом от отвлечённых знаний, полученных на уроках русского языка, к воплощению авторского взгляда на мир в частности и картины мира в целом.

Принципы комплексного анализа текста (КАТ) закладываются уже в 5 классе, но это подготовительная работа, так как для анализа чаще всего предлагаются отдельные предложения или небольшие эпизоды, позволяющие наработать навык первичного анализа. Одновременно с этим возникает противоречие, которое по сути обесценивает комплексный анализ текста как методический приём: с одной стороны, для формирования навыков требуются небольшие фрагменты текста, с другой стороны – привлечение ограниченного материала создает ситуацию «анализ ради анализа», что в свою очередь не позволяет ни запомнить базовые принципы КАТ, ни уметь применять их на практике.

Разрешить существующее противоречие, на наш взгляд, возможно, сделав КАТ неотъемлемой частью как уроков русского языка, так и литературы, уже начиная с 5 класса, что, собственно, и происходит, например, при работе над лирическими произведениям: предварительный и информативный анализ – комплексный анализ – авторский замысел.

Наибольшую значимость комплексный анализ текста приобретает к концу 8 – началу 9 класса. К этому моменту происходит накопление знаний из

разных разделов лингвистики, при этом представление о языке как о системе ещё не сформировано. Использование КАТ позволяет соединить разрозненные сведения, упорядочить их, показать, как в языке отражается картина мира, как эта картина мира связана с отдельными языковыми категориями и как все вышеназванное связывается воедино коммуникативными установками, отражающими авторский замысел и авторское воплощение. Комплексный анализ текста перестаёт быть самоцелью и становится тем инструментом, который учит ребят задавать вопросы сначала тексту, а потом и себе.

С этой точки зрения интересно привлечение на уроках русского языка и литературы рассказов советских писателей, например Виктора Драгунского, Анатолия Алексина, Виктора Голявкина, написанных в первую очередь от первого лица. Небольшой объём рассказов позволяет использовать их полностью без каких-либо купюр. Предлагаемые сюжеты связаны с кругом интересов ребят: школьная жизнь, дружеские отношения, любовь и предательство, отношения с родителями. Ориентировочный возраст рассказчика – 10–16 лет. Предлагаемые авторами коллизии и возраст героев-рассказчиков вызывают дополнительный исследовательский интерес у учащихся, поскольку соответствуют как их возрасту, так и кругу их интересов.

Детские рассказы советских писателей второй половины XX века приближены к восприятию современных школьников и не вызывают внутреннего барьера. Тем интереснее возникающее в ходе работы противоречие: при внешней понятности ситуации, не требующей культурологического прояснения, на определённом этапе работы оказывается, что практически невозможно определить ни возраст героя, ни возникшие аллюзии без дополнительного обращения к историческому периоду, к представлению о школе 40–70-х годов XX века, т.е. к культурологическому комментарию. Кроме того, возраст героя-рассказчика определяет и лексическую, и синтаксическую, и стилистическую характеристики текста.

Современная речевая ситуация мессенджерного общения – короткие сообщения от первого лица (автор и рассказчик совпадают) – приводит к тому, что учащимся всё труднее разграничить автора и рассказчика, если повествование ведётся от первого лица. В курсе литературы учащиеся в первую очередь сталкиваются с автором и рассказчиком, имеющими примерно одну возрастную характеристику (например, А.Н. Радищев «Путешествие из Петербурга в Москву», Н.М. Карамзин «Бедная Лиза», М.Ю. Лермонтов «Герой нашего времени»). Временная отдаленность русской литературы XIX века, отсутствие исторических и культурологических фоновых знаний, помогающих восприятию произведений в ситуации совпадения автора и рассказчика,

приводит к непониманию и нежеланию разграничить последних, что во многом затрудняет проникновение в авторский замысел и понимание коллизий текста.

Привлекаемый материал небольших рассказов, написанных от лица подростка, как раз и позволяет наглядно показать, почему некорректно смешивать автора и рассказчика (в анализируемом рассказе, например, очевидна слишком большая разница в возрасте, что исключает возможность автора залезть под парту – абсурдность данного предположения очевидна школьникам) и в чём состоит принципиальная разница, насколько разграничение автора и рассказчика важно для понимания авторской мысли.

Многомерность и эклектичность современного мира, клиповое мышление современных подростков, смещение периодизации возрастных особенностей восприятия в ряде случаев приводит к тому, что говорить о разграничении автора и рассказчика приходится практически с нуля, развенчивая миф о совпадении интернет-блогера с реальным лицом с теми же именем и фамилией. Во многом ситуация похожа на давний спор в методике преподавания литературы: стоит ли изучать биографию писателя и смешивать реальное лицо с автором великих произведений?

С возрастом героя-рассказчика неразрывно связан и открытый финал каждого рассказа: рассказ продолжается ровно столько, сколько этого хочет герой, для которого рассказать – значит сделать первый шаг на пути осмысления событий, мыслей или чувств, первый шаг на пути познания себя и мира. И в этом познании и осмыслении нет готовых ответов и решений. Ребята идут за героем самостоятельно, размышляя о его характере, поступках и поисках, на первых порах интуитивно, а со временем всё увереннее и вдумчивее реконструируя авторский ответ на прозвучавший в рассказе вопрос. При этом небольшой размер рассказа провоцирует на быстрый поиск тех ключевых слов, морфологических характеристик, синтаксических конструкций, которые позволят подтвердить правильность интуитивного поиска. Таким образом комплексный анализ становится не навязанным инструментом, а инструментом, востребованным учащимся, соответствующим их устремлениям.

Одним из примеров такого комплексного анализа текста может стать анализ рассказа Виктора Голявкина «Как я под партой сидел». Рассказ был предложен в рамках урока русского языка на этапе повторения и обобщения в 9 классе. Стоит отметить, что комплексный анализ текста востребован не только на уроках русского языка, позволяя обратиться к тексту как объекту лингвистического исследования, но и является переходным этапом, связывающим уроки русского языка и литературы, поскольку умение анализировать текст – задача уроков литературы. Таким образом возникает ситуация взаимопроникновения, при которой на уроках русского языка

нарабатываются приёмы и навыки работы с текстом, что оказывается в первую очередь востребованным на уроках литературы. Комплексный анализ текста позволяет формировать межпредметные связи, обращаясь на уроках русского языка к литературоведческому терминологическому аппарату, а на уроках литературы – к навыкам работы с текстом на разных лингвистических уровнях, поскольку в литературном произведении язык – и предмет и объект исследования.

Учащимся для работы предлагался рассказ, в котором были пропущены все знаки препинания, кроме точек, многоточия и тире, оформляющих диалог. На первом этапе необходимо было подчеркнуть все грамматические основы, расставить все недостающие знаки препинания и объяснить их постановку.

Позволим себе процитировать рассказ:

*Только к доске отвернулся учитель, а я раз – и под парту. Как заметит учитель, что я исчез, ужасно, наверное, удивится.*

*Интересно, что он подумает? Станет спрашивать у всех, куда я делся, – вот смеху-то будет! Уже пол-урока прошло, а я всё сижу. «Когда же, – думаю, – он увидит, что меня в классе нет?» А под партией трудно сидеть. Спина у меня заболела даже. Попробуй-ка так просиди! Кашлянул я – никакого внимания. Не могу больше сидеть. Да ещё Серёжка мне в спину ногой всё время тычет. Не выдержал я. Не досидел до конца урока. Вылезаю и говорю:*

*– Извините, Пётр Петрович...*

*Учитель спрашивает:*

*– В чём дело? Ты к доске хочешь?*

*– Нет, извините меня, я под партией сидел...*

*– Ну и как, там удобно сидеть, под партией? Ты сегодня сидел очень тихо. Вот так бы всегда на уроках.*

На этапе расстановки знаков препинания, как показывает практика, наименьшие затруднения у учащихся вызывает работа с вводными и вставными конструкциями. Нельзя сказать, что при оформлении вопросительных и восклицательных конструкций у учащихся возникают те или иные сложности: безусловно, учащиеся знают и смысловую, и интонационную разницу между вопросительными и восклицательными предложениями, но при выполнении задания достаточно распространена замена вопросительного или восклицательного знака точкой, что, по всей видимости, связано с нерегулярным обращением к функциям этих знаков и редким их использованием как в собственных работах, так и в системе упражнений с постановкой пропущенных знаков препинания.

Затруднения при постановке тире в неполных и бессоюзных предложениях могут стать для учителя, с одной стороны, индикатором степени усвоения связанных тем, а с другой – позволят не только ещё раз подчеркнуть разницу между данными синтаксическими конструкциями, но и показать, что именно эти конструкции характерны для разговорной речи. Как ни странно, наибольшее затруднение вызывает предложение с прямой речью, несмотря на слово-маркер *думаю*. 95% учащихся, выполнявших задание, пропустили это предложение, отметив на стадии рефлексии, что рассказ от первого лица заставил их оценить это предложение как предложение с вводным словом, а не как предложение с прямой речью.

Последнее положение стало отправной точкой для дальнейшей работы. Совместно проверив постановку знаков препинания и проанализировав встретившиеся в рассказе синтаксические конструкции, ребята определили не только принадлежность текста к разговорной речи, но и отметили, с одной стороны, некоторую его эмоциональность (вводные и вставные конструкции, употребление частиц), а с другой – некоторую линейность и отсутствие в рассказе определений (единственное определение – *никакой*).

Определение «*никакой*» спровоцировал вопрос по созвучию: «Каким вы представляете героя? Запишите одно определение героя». Стоит отметить, что в классах, часто сталкивающихся на уроках с комплексным анализом текста, постепенно формируется представление о роли частей речи (особенно служебных) в текстах разной функциональной принадлежности, о взаимосвязи синтаксических конструкций не только с функциональными стилями речи, но и с эмоциональной характеристикой персонажа, о значении лексических средств в целом и стилистически-окрашенной лексики и коннотативной лексики в частности. В таких классах скорость выполнения задания составляет меньше минуты, так как первичное представление о герое у учащихся формируется при пунктуационной работе с текстом. В классах же, только начинающих освоение комплексного анализа текста, на работу с определением может потребоваться больше времени.

Далее следует перейти к этапу совместной работы. Каждый ученик называет придуманные определения, все без исключения определения записываются на доске. Этот этап работы развивает коммуникативные навыки учащихся, так как заставляет не только быть терпимыми к чужой точке зрения, но и уметь ее услышать, оценить и в ряде случаев принять. После того как все определения записаны, необходимо провести лексическую работу по проверке правомерности данного определения: соответствие определения возрасту героя, его речевой характеристике, культурологической характеристике времени

создания рассказа. На этом этапе урока возможны различные дальнейшие действия: работа в парах, малых группах или коллективная работа с классом.

На наш взгляд, это самый важный момент урока, позволяющий поговорить с ребятами и о том, почему не подходит то или иное определение (лексико-стилистическая работа), и о том, как мы можем определить возраст героя (работа с деталями: имя-отчество учителя, обращение к учителю, сюжет рассказа), и о том, в какое время написан рассказ, чем класс, школа, учитель того времени, отличаются от сегодняшнего дня. Тем самым мы обращаемся к культурному прошлому нашей страны, выраженному в конкретных реалиях школьной жизни 40–70-х годов XX века, а комплексный анализ текста оказывается напрямую связанным с культурологическим компонентом.

В итоге ребята предлагают 3–5 определений: *озорной, шалун, нетерпеливый, вежливый, живой*. В ходе обсуждения ребята неоднократно пытаются дать моральную оценку происходящему: «Мальчик поступает плохо», «Так делать нехорошо», «Учитель повел себя правильно», – тем самым расширяя границы авторского замысла и навязывая автору необходимость обязательной морально-нравственной оценки. При этом отобранные ребятами и записанные на доске определения вступают в противоречие либо с предлагаемыми оценками, либо с авторским замыслом. Возникает проблемная ситуация, для разрешения которой ребятам предстоит ответить на вопросы «Какими словами и почему заканчивается рассказ?», «Почему автор не дает оценку действиям героя?» Таким образом, учащимся ещё раз предстоит обратиться к форме рассказа от первого лица и, ответив на предложенные вопросы, осознать красоту и простоту авторского замысла – Виктору Голявкину интересно, как те или иные поступки ребят влияют на них самих, как ребёнок, проверяя возможные пределы, учится взаимодействовать с миром, как человек познает сам себя. Таким образом мы выходим на одни из самых важных вопросов русской литературы – вопросы о смысле бытия героя и о вопросе взаимодействия бытия и мира, показывая на небольшом тексте, вызывающем живую детскую реакцию, значимую литературную традицию, вписывая героя в контекст этой традиции. В сознании учащихся формируется представление о том, что небольшой рассказ Виктора Голявкина является неотъемлемой частью русской литературы: в рассказе традиция, заданная А.Н. Радищевым и Н.М. Карамзиным – традиция сентиментального героя, – преодолевается автором через героя-рассказчика, а подростковая литература обретает нового героя – героя-чудака, деятельно постигающего мир.

Анализ рассказа Виктора Голявкина «Как я под партой сидел» редко оставляет кого-то из учеников равнодушным. Чаще всего ребятам кажется, что прозвучало слишком мало, хочется продолжать работу и выразить себя в слове.



Поэтому урок завершает небольшая письменная работа, позволяющая не только ребятам продолжить осмысление рассказа, но и учителю получить обратную связь, насколько результативна была работа на уроке для каждого. Задание формулируется следующим образом: *Выберите один из предложенных вариантов и напишите вашу вставку (8–10 предложений) в рассказ В. Голявкина «Как я под партией сидел» либо от лица героя «О чем я думал, пока сидел под партией», либо от лица учителя. Постарайтесь соблюсти стилистику рассказа. Укажите, после какого предложения может быть ваша вставка.*

Предлагаемое задание в конечном итоге не только позволяет подвести итоги урока, но и формирует литературоведческие компетенции. Оказывается, что случайный мальчишка – герой рассказа Виктора Голявкина – является продолжателем сентиментальной русской традиции героя, постигающего мир, что произведения А.Н. Радищева и Н.М. Карамзина, написанные от первого лица, возможно соотнести с современными блогерскими тенденциями, а создание собственного текста с соблюдением стилистики Виктора Голявкина даёт возможность каждому учащемуся пройти путь преодоления сентиментальной традиции и перейти к героям Ф.М. Достоевского и Л.Н. Толстого.

Таким образом, использование комплексного анализа текста позволяет проследить, как из слова рождается образ, как за конкретной синтаксической конструкцией может скрываться многообразная палитра чувств, как соединение лексического содержания и синтаксического наполнения ведут к авторскому замыслу, являющемуся частью литературной традиции. Тогда с помощью комплексного анализа текста учащиеся получают ключи для понимания себя, автора, мира.

### **Библиография**

1. Бернадская Л.Д. Учимся писать сочинение: Учебно-методическое пособие. М.: Флинта, 2018. 144 с.
2. Голявкин В.В. Как я под партией сидел [Электронный ресурс] URL: <https://lit-ra.su/viktor-golyavkin/kak-ya-pod-partoy-sidel/> (дата обращения: 30.06.2023).
3. Методическое пособие к УМК В.В. Бабайцевой. Русский язык. 5–9 классы. Углублённое изучение / В.В. Бабайцева, Л.Д. Беднарская, И.Н. Политова, О.А. Сальникова. М.: Дрофа, 2014. 397, [3] с.
4. Русский язык. Теория. 5–9 классы. Углубл. изуч.: учеб. для общеобразоват. учреждений / В.В. Бабайцева. М.: Дрофа, 2022. 415, [1] с.

УДК 81.13

**СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ АКСИОЛОГИЧЕСКОГО  
ЗНАЧЕНИЯ В ПРЕДЛОЖЕНИЯХ С СОЮЗОМ *НО*  
(НА МАТЕРИАЛЕ ПОВЕСТИ Л. АНДРЕЕВА «КРАСНЫЙ СМЕХ»)**

**Малышева Евгения Игоревна**

Областное государственное бюджетное  
профессиональное образовательное учреждение  
«Ивановский колледж сферы услуг»  
г. Иваново, Российская Федерация  
evgeniyamalysheva1995@gmail.com

**Аннотация.** Цель исследования состоит в выявлении способов формирования аксиологического значения союза *но* на материале повести Л. Андреева «Красный смех». Для достижения цели были определены значения союза *но*, которые дают разные авторы – представители различных лингвистических школ, а также роли союза в предложениях. В результате анализа повести Л. Андреева «Красный смех» удалось представить аксиологическую противопоставленность сегментов предложения как доказательство того, что противительная семантика союза *но* поддерживается аксиологическим противопоставлением единиц, которые связывает союз, который формирует отношения противопоставленности, различия.

**Ключевые слова:** Л.Н. Андреев, «Красный смех», союз *но*, аксиология, аксиологические модели, аксиологическое значение.

UDC 81.13

**WAYS OF FORMING AXIOLOGICAL MEANING  
IN SENTENCES WITH THE CONJUNCTION BUT  
(BASED ON THE MATERIAL OF L. ANDREEV'S  
STORY «RED LAUGHTER»)**

**Malysheva Evgeniya Igorevna**

Regional State Budgetary  
professional Educational Institution  
«Ivanovo College of Services»  
Ivanovo, Russian Federation  
evgeniyamalysheva1995@gmail.com

**Abstract.** The purpose of the study is to analyze the ways of forming the axiological meaning of the union of *no* based on the material of L. Andreev's novella «Red Laughter». To achieve the goal, the values of the union but were determined, which are given by different authors – representatives of different linguistic schools, as well as the role of the union in sentences. As a result of the analysis of the story L. Andreev's «Red Laughter» managed to present the axiological juxtaposition of sentence segments as proof that the oppositional semantics of the union but is supported by the axiological juxtaposition of units that are connected by the union, which forms the relations of opposability, differences.

**Keywords:** L.N. Andreev, «Red Laughter», conjunction «no», axiology, axiological models, axiological meaning.

Союз – часть речи, статус которой не определен в полной мере, в науке нет единой точки зрения на этот вопрос.

Целью работы является анализ способов формирования аксиологического значения союза *НО* на материале повести Л. Андреева «Красный смех».

Для достижения этой цели необходимо узнать определения союза, которые дают разные авторы – представители различных лингвистических школ.

Кроме этого, нужно узнать значение союза *НО*, который играет различные роли в предложениях.

Задачей работы является представить аксиологическую противопоставленность сегментов предложения, чтобы доказать, что противительная семантика союза *НО* поддерживается аксиологическим противопоставлением единиц, которые связывает союз, формирующий отношения противопоставленности, различия.

Анализ аксиологической оценки интересен по той же причине, по которой труден – эмоционально-экспрессивную оценку нелегко уловить и доказать.

В науке нет единой точки зрения на определение союза.

С одной стороны, традиционно союз – служебная, неизменяемая часть речи, которая служит для соединения слов и предложений [3, с. 285; 6, с. 216; 9, с. 421; 8, с. 455; 7, с. 654].

С другой стороны, союз – это не только служебная часть речи, которая служит для соединения слов и предложений, но и слово, выражающее отношения, которые формируются между словами и предложениями. В «Лингвистическом энциклопедическом словаре» под редакцией В.Н. Ярцевой союз трактуется часть речи, выполняющая и квалифицирующую функцию: он

обозначает содержательные отношения между связываемыми единицами [4, с. 484].

В разных словарях дается неодинаковое толкование слова «НО»:

– «противительный, близкий к союзам: *а, да, же, и, так, однако*, показывая противоположность, возражение, отрицание, изъятие» [3, с. 285].

– противопоставление (= *а, наоборот, напротив*), несоответствие, противоречие ожидаемому (= *однако*), уступки (= *тем не менее*), присоединение и дополнение предложений, переход от одной мысли или темы высказывания к другой, возражение собеседнику [6, с. 503].

– полное противопоставление, разграничение, отношение несоответствия с оттенком полного или ограничительного противопоставления (= *да*), усиление противопоставления, возмездительное противопоставление, уступки (= *все-таки*), = *и* (реже) [8, с. 455].

Теоретически возможны девять аксиологических моделей: «хорошо – плохо», «плохо – хорошо», «хорошо – нейтрально», «нейтрально – хорошо», «плохо – нейтрально», «нейтрально – плохо», «нейтрально – нейтрально», «плохо – хуже», «хорошо – лучше» [2].

В рассказе Л. Андреева «Красный смех» союз *НО* встречается 119 раз.

Анализ материала показал, что формирование аксиологических значений осуществляется через лексическое наполнение самих членов предложения, которые несут в себе экспрессивно-оценочное значение.

*Он испуганно, но сурово и злобно взглянул на меня и не ответил* [1].

Обстоятельства несут отрицательную оценку: «испуганно» – это «плохо», но «сурово» и «злобно» – еще хуже. Отрицательная семантика сосредоточена в лексическом наполнении компонентов. В «Словаре русского языка» С.И. Ожегова [7] слово «испуганный» описывается как *выражающий испуг*. Слово «суровый» обозначает *угрюмый, сердитый*. «Злобный» в словаре трактуется, как *исполненный злобы*. Несомненно, что быть злобным в человеческом понимании намного хуже, чем испуганным, так как зло воспринимается как самое ужасное, плохое качество, характеризующее человека неприятного, злого, отрицательного, тогда как испуганным может быть и добрый человек. В данном предложении представлена аксиологическая модель «плохо – хуже».

Обратимся к следующему примеру:

*Я посмотрел в него, и – я уже видел себя в вагоне, на вокзале – это было то же лицо, немного **постаревшее**, но самое **обыкновенное*** [1].

«Стареть» – это «становиться старым, старее, старше». С точки зрения нормального человека, становиться старым воспринимается как нечто отрицательное, с этим связано то, что в русской традиции считается

неприличным спрашивать у женщины возраст. Об ушедшей молодости обычно вспоминают с грустью, а старости боятся, дни рождения становятся с годами не самыми радостными праздниками. Поэтому данное слово имеет оценку «плохо».

Обыкновенный – *обычный, ничем не выделяющийся*. Это слово несет нейтральную оценку, но вступая в парадигму со словом отрицательно окрашенным, приобретает положительный оттенок: обыкновенный – значит нормальный, не изменившийся. Поэтому данный пример иллюстрирует аксиологическую модель «плохо – нейтрально» или «плохо – хорошо».

Обратимся к следующему примеру:

*Можно стать безжалостным, потерять чувствительность, привыкнуть к виду крови, и слез, и страданий – как вот мясники, или некоторые доктора, или военные; но как возможно, познавши истину, отказаться от неё?[1]*

Стать безжалостным, потерять чувствительность, привыкнуть к крови, слезам и страданиям – данные сказуемые имеют резко отрицательную оценку, эти слова описывают то, как люди теряют человечность, что всегда во всех культурах оценивалось плохо. Безжалостным можно назвать человека, который *неспособен к жалости, жестокий*. Чувствительность здесь – это *способность чувствовать, сопереживать*, а ее потеря равнозначна черствости, безразличию к людям, которые несут за собой жестокость. Привычка видеть страдания, кровь и слезы ненормальна. Она также является причиной негуманного отношения, безразличия к чужим переживаниям, горестям, боли. Если человек сталкивается с чем-то каждый день, то это становится для него нормой. Безжалостность, потеря чувствительности, привычка к страданиям – с точки зрения нормального человека – не могут быть нормальным, а люди, воспринимающие это как норму, оцениваются отрицательно.

Но отказ от истины страшнее, потому что истина – это *то же, что правда*, а правда – *то, что существует в действительности, соответствует реальному положению вещей, справедливость, честность, правое дело*. Истина – это нравственная категория, народом она воспринималась дороже жизни, поэтому отказ от нее считается самым худшим. Таким образом, в данном примере показана аксиологическая модель «плохо – хуже».

Рассмотрим следующую модель:

*Но, когда я поднялся уходить, он сжал мою руку своею горячею, но все ещё сильною рукою и растерянно и тоскливо впился в меня провалившимися горящими глазами [1].*

Слово «горячий» полисеманлично, разные значения имеют неодинаковую окраску. Словарь дает такое толкование слова: *имеющий высокую*

*температуру*. В данном контексте прилагательное употреблено в прямом значении. Высокая температура у человека связана с болезнью, а это всегда воспринимается как отрицательное явление. А слово «сильный» воспринимается как хорошее качество, говорящее о благополучии, хорошем здоровье человека: *обладающий большой физической силой, мощный*. Значит, данный пример отражает аксиологическую модель «плохо – хорошо».

Обратную ситуацию иллюстрирует следующее предложение:

*По ночам, когда обезумевшие люди на минуту забываются сном, или в разгаре дневного боя, когда самый ясный день становится призраком, они являются внезапно и стреляют из призрачных пушек, наполняя воздух призрачным гулом, и люди, **живые, но безумные** люди, поражённые внезапностью, бьются насмерть против призрачного врага, сходят с ума от ужаса, седеют мгновенно и умирают [1].*

Прилагательное «живые» выражает оценку «хорошо», потому что жизнь расценивается как дар, как благо, а «безумные» – отрицательную оценку «плохо», потому что безумный – это *то же, что сумасшедший крайне безрассудный*. Одним из проклятий считалось пожелание кому-то стать сумасшедшим, потерять рассудок. Поэтому данный пример представляет аксиологическую модель «хорошо – плохо».

Союз *НО* здесь связывает однородные члены, части сложного предложения и формирует противительную семантику, отношение несходства.

В предложениях с распространёнными по структуре сегментами оценочная семантика может формироваться и за счёт влияния присвяточных компонентов, которые уточняют, усиливают общую оценку членов предложения. Рассмотрим такие примеры:

*Однажды я попробовал дать ему, вместо сухого пера, карандаш, думая, что, быть может, он действительно что-нибудь пишет, **но** на бумаге остались только безобразные линии, оборванные, кривые, лишённые смысла [1].*

Союз *НО* противопоставляет простые предложения в составе сложного с разными видами связи. Первая часть противопоставления – «что-нибудь пишет» – выражает оценку «хорошо», а вторая – «на бумаге оставались только линии» – безотносительно к оценке «хорошо – плохо», но оценочное значение формируют определения: *безобразные, оборванные, кривые, лишённые смысла*. Убираем из предложения оценочно окрашенные слова: *Однажды я попробовал дать ему, вместо сухого пера, карандаш, думая, что, быть может, он действительно что-нибудь пишет, **но** на бумаге остались только линии*. Предложение не содержит ни положительной, ни отрицательной оценки. Если посмотреть значения эмоционально окрашенных слов, то увидим, что

благодаря им формируется отрицательная оценка: безобразный – *крайне некрасивый*, оборванный – *рваный, изодранный; в рваной одежде*. Главный сегмент конструкции окрашен отрицательно, союз *НО* формирует отношение несходства. Происходит разуподобление аксиологических значений (диссимиляция), в результате левый сегмент приобретает положительную оценку. Таким образом, данный пример иллюстрирует аксиологическую модель «хорошо – плохо».

Аналогичный пример представляет предложение:

*По одному, по два, по три собирались товарищи и подходили шумно, с разговорами, с шуткой, полные весёлого ожидания, но скоро умолкали, избегая смотреть друг на друга, ибо что-то страшное было в этом сборище уцелевших людей [1].*

Оценочное значение выражают присвязочные компоненты – обстоятельства. Если их убрать, то предложение будет нейтральным:

*По одному, по два, по три собирались товарищи и подходили, полные ожидания, но скоро умолкали.*

Обстоятельства «шумно, с разговорами, с шуткой» выражают оценку «хорошо», а «избегая смотреть друг на друга» – «плохо». Смех – признак радости, веселья, удовольствия, жизни. Не смотреть на кого-то – значит не желать видеть, стыдиться, бояться. Данное предложение представляет модель «хорошо – плохо». Оценочная семантика может формироваться только через контекст. Данный тип формирования оценки в нашем материале наиболее частотен.

Рассмотрим следующий пример:

*По состоянию моей головы я знаю, что и у меня сейчас будет солнечный удар, но жду этого спокойно, как во сне, где смерть является только этапом на пути чудесных и запутанных видений [1].*

С точки зрения нормального человека «солнечный удар» – это «плохо», потому что это *болезнь, потеря сознания в результате долгого нахождения на солнце*. А «спокойно ждать» – это хорошо, потому что, как сказано в «Словаре русского языка» С. И. Ожегова, *спокойный – находящийся в состоянии покоя, малоподвижный или неподвижный, исполненный спокойствия, лишенный тревог, забот; ведущий себя тихо, не беспокоящий, не раздражающий*. Но в данном тексте создается модель не «плохо – хорошо», а «плохо – хуже», так как герой воспринимает солнечный удар как избавление от бед, от войны, от сумасшествия боев. Это спокойствие из-за болезни, ожидание потери сознания – еще страшнее, чем сама болезнь. Читатель замечает изменение сознания героя, то, как герой сходит с ума от тягот и ужасов войны. Он

воспринимает события не как нормальный человек, а как больной, уставший зверь.

Рассмотрим следующий пример:

*По тому, как равнодушно упёрся он лицом в острый и горячий камень, по белизне ладони опрокинутой руки видно, что он мёртв, но спина его красна, точно у живого, и только лёгкий желтоватый налёт, как в копчёном мясе, говорит о смерти[1].*

С точки зрения нормального человека, смерть имеет отрицательную оценку, а жизнь – положительную, тогда аксиологическая модель данного предложения будет «плохо – хорошо». Но в контексте всего рассказа смысл меняется. Смерть воспринимается как благо, а жизнь обесценивается, приравнивается к мучениям, к боли. То, что труп напоминает живого человека, ужасает. Это хуже смертельной бледности. Здесь отражается стиль Л. Андреева, который строит свой рассказ на понятии абсурдности войны, поэтому многие понятия не соответствуют восприятию нормального человека. Кроме этого, красный цвет в рассказе приобретает негативную окраску – лейтмотив красного цвета пугает. Он ассоциируется с боем, с кровью, с сумасшествием, становится символом жестокости, оупляющей усталости, мерзости жизни. Автор – экспрессионист, выражающий настроения цветовыми пятнами, где белый – это сон, спокойствие, тишина, а красный – боль, страдания, крики. Таким образом, здесь представлена аксиологическая модель «плохо – хуже».

Рассмотрим следующий пример:

*Она немного липкая, она немного тёплая, но она красная, и у неё такой весёлый красный смех!.. [1].*

Слово «липкая» оценивается как нечто отрицательное, неприятное. Ясно, что в предложении говорится о крови. А «веселый» – это приятный, хороший. Можно предположить, что здесь представлена аксиологическая модель «плохо – хорошо». Но из контекста видно, что это не так. Красный, как было сказано выше, – это символ войны, страданий. Смех тоже следует воспринимать как явление отрицательное, как признак сумасшествия. Герой окончательно потерял человеческий облик: его стали веселить смерти, чужие страдания, он начал видеть и слышать красный смех, поэтому в данном примере представлена аксиологическая модель «плохо – хуже», как и в большинстве примерах, в которых аксиологическое значение формируется через контекст.

Аксиологические модели помогают человеку ориентироваться в системе ценностей. Понятие «хорошо» в соответствии с общенациональными



установками маркируется положительной оценкой, а «плохо», «хуже» – отрицательной.

Мы пришли к выводу, что союз – это не только служебная часть речи, связующая слова и части предложения, но и слово, выражающее отношения, которые формируются между словами и предложениями. Союз позволяет сделать акценты на оттенках значений, усилить ту или иную оценку.

На материале повести Л. Андреева «Красный смех» мы обнаружили различные аксиологические модели: «хорошо – плохо», «плохо – хорошо», «плохо – хуже», «хорошо – нейтрально», «нейтрально – хорошо», «плохо – нейтрально», «нейтрально – плохо», «хорошо – хорошо», «плохо – плохо».

Наиболее частотным в тексте оказалась модель «плохо – хуже».

Аксиологическое значение может формироваться разными способами: через лексическое наполнение однородных членов предложения, через присвязочные компоненты и через контекст. Последний способ формирования аксиологического значения в данном случае оказался наиболее частотным.

Союз *НО* связывает однородные члены, части сложного предложения и выражает отношения несходства. Аксиологические значения согласуются с противительной семантикой союза *НО* и формируют модели с нетождественной оценкой.

### Библиография

1. Андреев Л.Н. Красный смех [Электронный ресурс]. URL.: <https://ilibrary.ru/text/1646/p.1/index.html> (дата обращения: 28.06.2023).
2. Арутюнова Н.Д. Типы языковых значений: оценка, событие, факт. – М.: Наука, 1988.
3. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. – М.: Русский язык, 1982.
4. Лингвистический энциклопедический словарь / под ред. Ярцева В.Н. – М.: Советская энциклопедия, 1990.
5. Новый толково-словообразовательный словарь русского языка/ под ред. Т.Ф. Ефремова. – М., 1999.
6. Словарь русского языка / Академия наук СССР: Институт русского языка. – 3-е изд., стереотип – М.: «Русский язык», 1988.
7. Словарь русского языка/ Ожегов С.И. – изд. 18, стереотип. – М.: Русский язык, 1986.
8. Словарь современного русского литературного языка / Академия наук СССР: Институт языкознания. – М., Л., 1958.
9. Толковый словарь русского языка / Ушаков Д.Н. – М.: Астрель, АСТ, 2000.

**ПАЛИТРА ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ ДУШИ БУНИНСКОЙ ПОЭЗИИ  
В ПРИБЛИЖАЮЩУЮСЯ ЭПОХУ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА  
(ПОЭЗИЯ И.А. БУНИНА НА УРОКАХ РОДНОГО РУССКОГО ЯЗЫКА  
И РОДНОЙ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ)**

**Углова Наталья Вячеславовна**

Государственное автономное учреждение  
дополнительного профессионального образования  
Липецкой области «Институт развития образования»  
г. Липецк, Российская Федерация  
ena-lko5@yandex.ru

**Аннотация.** Актуальность темы статьи определяется потребностью в научном знании о путях выявления воспитательного потенциала уроков родного русского языка и родной русской литературы в процессе постижения особенностей художественного мира И.А. Бунина.

*Цель исследования* – определение эффективных путей чтения и изучения поэтического слова, содействующих становлению личности читателя-школьника в условиях техногенной трансформации глобализирующегося мира.

Данная цель соотносится с приоритетными установками федерального государственного образовательного стандарта, направленными на достижение метапредметных, личностных и предметных результатов в процессе гуманитарного образования.

Условием достижения цели является решение читательских и лингвокультурологических задач на уроках родного русского языка и родной русской литературы в процессе изучения творчества И.А. Бунина.

В рамках предметной области «Родной язык и родная литература» текст рассматривается как целостная единица языка, речи, культуры.

Актуальные вопросы совершенствования читательской грамотности сопряжены с аксиологическим, мировоззренческим, культуроведческим подходом в обучении языку и литературе, а также с одним из приоритетных направлений современной педагогики – патриотическим воспитанием.

*Теоретическую основу* статьи составили исследования, посвящённые проблеме ценностно-ориентированного обучения А.Д. Дейкиной, лингвокультурологического анализа текстов О.Н. Левушкиной, методической лингвоконцептологии С.Г. Воркачева, В.И. Карасика, Н.Л. Мишатиной и др.

В процессе реализации указанной выше цели был произведён анализ исследований в области методики преподавания русского языка и литературы в школе, гуманистической педагогики; осуществлено программно-методическое обобщение идей, связанных с проблемой актуализации воспитательного потенциала уроков родного языка и родной литературы. В качестве методов исследования также использовался метод построения полей смыслов.

**Ключевые слова:** поэтическое наследие, родной русский язык и родная русская литература, аксиосфера, культуроведческий подходы, лингвокультурологический анализ, концептосфера, интерпретационная деятельность, интеллектуально-речевое и эмоционально-нравственное развитие, гуманизация.

UDC 372.882

**RUSSIAN RUSSIAN POETRY: THE PALETTE OF THE HUMAN SOUL OF BUNIN'S POETRY IN THE APPROACHING ERA OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE (I.A. BUNIN'S POETRY IN THE LESSONS OF THE NATIVE RUSSIAN LANGUAGE AND NATIVE RUSSIAN LITERATURE)**

Uglova Natalia Vyacheslavovna  
The State Autonomous Institution of additional  
professional education of the Lipetsk region  
«Institute of Education Development»  
Lipetsk, Russian Federation  
ena-lko5@yandex.ru

**Abstract.** The relevance of the topic of the article is determined by the need for scientific knowledge about ways to identify the educational potential of the lessons of the native Russian language and native Russian literature in the process of comprehending the features of the artistic world of I.A. Bunin.

The purpose of the study is to determine effective ways of reading and studying the poetic word, contributing to the formation of the personality of the reader-student in the conditions of the technogenic transformation of the globalizing world.

This goal correlates with the priority settings of the federal state educational standard, aimed at achieving meta-subject, personal and subject results in the process of liberal education.

The condition for achieving the goal is the solution of reader and linguocultural problems in the lessons of the native Russian language and native Russian literature in the process of studying the work of I.A. Bunin.

Within the subject area «Native language and native literature» the text is considered as an integral unit of language, speech, culture.

Actual issues of improving reading literacy are associated with an axiological, worldview, cultural approach to teaching language and literature, as well as with one of the priority areas of modern pedagogy – patriotic education.

The theoretical basis of the article was made up of studies devoted to the problem of value-oriented learning by A.D. Deikina, linguistic and cultural analysis of texts by O.N. Levushkina, methodological linguoconceptology S.G. Vorkachev, V.I. Karasika, N.L. Mishatina and others.

In the process of realizing the above goal, an analysis was made of research in the field of methods of teaching the Russian language and literature at school, humanistic pedagogy; a program-methodical generalization of ideas related to the problem of updating the educational potential of the lessons of the native language and native literature was carried out. The method of constructing fields of meanings was also used as research methods.

**Keywords:** poetic heritage, Native Russian language and native Russian literature, axiosphere, cultural approaches, linguoculturological analysis, conceptual sphere, interpretive activity, intellectual-speech and emotional-moral development, humanization.

Формирование концептосферы современной языковой личности обучающегося происходит в реалиях всеохватно распространяющегося искусственного интеллекта. Следовательно, возрастает роль культурно-речевой, ценностно-ориентированной деятельности, чему способствуют уроки родного русского языка и родной русской литературы. Предложенный материал – матрица урока-концепта, позволяющего реализовать «идею познания слова как единого целого, заключающего в себе целый мир, закодированный в звуках и буквах» [5, 2].

Несмотря на кризис гуманитарной компоненты, новые поколения учителей, учеников, родителей, читая стихотворения (в частности – восхитительные бунинские произведения) в своём воображении рисуют картины среднерусской гармонии, и душа невольно стремится к этим пространствам, вопреки всем тенденциям дигитализации. Как выглядят бунинские места, столь знакомые по удивительным словесным пейзажам художника слова?

Липецкий край – малая родина И.А. Бунина (1870–1953). Уроки родного русского языка и родной русской литературы открывают самобытный мир Липецкого подстепья – родины Ивана Алексеевича Бунина, мастера философской прозы, сумевшего «изобразить то состояние мысли, в котором сливаются настоящее и прошедшее, и живёшь и в том и в другом одновременно» («Грасский дневник» Г. Кузнецова).

Цель статьи – определение эффективных путей чтения и изучения поэтического слова, содействующих становлению личности читателя-школьника.

Достижению результативности гуманитарного, литературного образования содействует осмысление таких категорий, как Родина, природа, душа, красота, гармония, любовь, память в процессе постижения поэтического наследия художника слова, аналитической и творческой работы.

Жизнь И.А. Бунина, нашего соотечественника, многие годы проходила вдали от Родины, но мысленно родные места были неотлучно в его душе, мыслях, воспоминаниях. «Я весь дрожал при одном взгляде на ящик с красками, пачкал бумагу с утра до вечера, часами простаивал, глядя на ту дивную, переходящую в лиловое, синеву неба, которая сквозит в жаркий день против солнца в верхушках деревьев, как бы купающихся в этой синеве, – и навсегда проникся глубочайшим чувством истинно-божественного смысла и значения земных и небесных красок. Подводя итоги того, что дала мне жизнь, я вижу, что это один из важнейших итогов. Эту лиловую синеву, сквозящую в ветвях и листве, я и умирая вспомню...», – читаем мы в романе «Жизнь Арсеньева».

Уроки родного русского языка и родной русской литературы способствуют интеллектуально-речевому и эмоционально-нравственному развитию личности юного читателя, воспитывают бережное отношение к культурному наследию.

М.В. Кудимова, советский и российский писатель, поэт, переводчик, публицист, член Союза писателей СССР, член Союза писателей Москвы, упоминает японскую систему стихового воспитания и подчёркивает роль великого русского поэтического наследия в воспитательной деятельности и необходимость приобщения к нему с ранних лет [3, с. 2].

Преподаватель во вступительном слове подчёркивает отдельные биографические эпизоды. Иван Алексеевич Бунин – наш соотечественник, земляк, писатель, удостоившийся Нобелевской премии. Его литературный путь начинался, когда ещё жили и творили И.А. Гончаров, М.Е. Салтыков-Щедрин, Н.С. Лесков, Ф.И. Тютчев, А.А. Фет, Н.А. Некрасов. Он был другом А.П. Чехова, современником Л.Н. Толстого, с которым он не раз встречался. Он

создал уникальный стиль, до сих пор поражающий неожиданной современностью. Он остаётся до конца не разгаданной фигурой в нашей литературе. Горький был одним из тех, кто сразу оценил талант Бунина, считал его лучшим русским писателем и поэтом эпохи.

Педагог, используя метод подводящего диалога, выстраивает логическую цепь: Родина – природа – душа – красота – гармония – любовь – память.

При подготовке к уроку возможно разделить учеников на мини-группы, которым предстоит представить небольшие тематические презентационные доклады с использованием иллюстративного материала (до 3 минут), посвящённые ключевым темам, таким, как: бунинские места на карте Липецкой области, учёба в Елецкой гимназии, поэтическое наследие нобелевского лауреата. В ходе занятия учитель организует исследовательскую и проектную работу по теме «Творчество И.А. Бунина и моя малая родина». Рассмотрим опорные моменты исследования палитры бунинской поэзии в процессе урочной деятельности.

#### Урочная деятельность

Исследования нейробиологов свидетельствуют: преимущественно к 12 годам «здание мозга построено». Как Вы думаете, в силах ли человека продолжить своё развитие? В эпоху искусственного интеллекта поэзия актуальна? Ваше мнение?

Все учёные единодушны: чтение на протяжении всей дальнейшей жизни человека остаётся важнейшим инструментом его развития. Именно в возрасте 12–13 лет осуществляется переход от обучения чтению к чтению для обучения. По мнению исследователей, поэзия – самый действенный инструмент интеллектуального, эмоционального развития личности. На Ваш взгляд – почему?

Многие исследователи литературы и философы размышляли о воздействии поэзии на душу, сознание человека. Именно поэзия представляет собой своего рода «опоры», «скрепы» нашего мировосприятия, нашего отношения к природе и обществу, к любви и дружбе, добру и злу [1, с. 59].

Обозначим ключевые понятия данной цитаты (*мировосприятие, природа, общество, любовь, дружба, добро и зло*).

Многообразие душевной жизни человека виртуозно удалось воссоздать нашему земляку, Нобелевскому лауреату, в недавнем прошлом – елецкому гимназисту. О каком же писателе идёт речь?

Запишем тему нашего урока-этюда: «Палитра человеческой души бунинской поэзии в приближающуюся эпоху искусственного интеллекта». Как Вы думаете, какой знак препинания мы поставим в конце этой фразы? Почему? Как Вы понимаете, что такое искусственный интеллект?

Искусственный интеллект – компьютерная самообучаемая система, предназначенная для решения задач высокого класса сложности. Он способен решать управленческие и расчётные задачи, предназначен для управления особо сложными объектами и системами (космическими кораблями, ядерными электростанциями и пр.). В самом широком смысле под искусственным интеллектом понимается область информационных технологий, разрабатывающая машины (системы), наделённые основными возможностями человеческого интеллекта:

- логические рассуждения;
- обучение способом накопления знаний и опыта;
- способность применять накопленные знания, чтобы управлять средой;
- приспособляемость.

Мы убедились, что ключевая особенность искусственного интеллекта – когнитивная алгоритмизация. Душа человека – сложнейший и непостижимый феномен человеческой цивилизации. Технический прогресс – это показатель развития человечества лишь с одной стороны. Гуманитарное наполнение культурного, духовного проявления жизнедеятельности человека – по-прежнему остаётся основой жизни.

Подумайте, какое ключевое слово в этом стихотворении?

Стихотворение и на экране, и кейсах учащихся.

Поэзия темна, в словах невыразима:  
Как взволновал меня вот этот дикий скат.  
Пустой кремнистый дол, загон овечьих стад,  
Пастушеский костер и горький запах дыма!

Тревогой странною и радостью томимо,  
Мне сердце говорит: «Вернись, вернись назад!» –  
Дым на меня пахнул, как сладкий аромат,  
И с завистью, с тоской я проезжаю мимо.

Поэзия не в том, совсем не в том, что свет  
Поэзией зовет. Она в моем наследстве.  
Чем я богаче им, тем больше – я поэт.

Я говорю себе, почуяв темный след  
Того, что пращур мой воспринял в древнем детстве:  
– Нет в мире разных душ и времени в нем нет!  
12 февраля 1916

Именно поэзия пробуждает в человеке потрясающее богатство чувств. Она пробуждает в нас бережное отношение к человеку и миру.

Давайте вчитаемся в поэтические строчки Бунина, представим картину природы. Что рисует наше воображение?

Неуловимый свет разлился над землею,  
Над кровлями безмолвного села.  
Отчетливей кричат перед зарею  
Далеко на степи перепела.

Нет ни души кругом – ни звука,  
ни тревоги...

Спят безмятежным сном зеленые овсы...  
Нахохлясь, кобчик спит на кочке у дороги,  
Покрытый пылью матовой росы...

Но уж светлеет даль... Зелено-серебристый,  
Неуловимый свет восходит над землей,  
И белый пар лугов, холодный и душистый,  
Как фимиам, плывет перед зарей.  
1894

Гармония разлита повсюду. Человеку важно настроиться на эту волну, услышать музыку природы. Найдите в тексте звуки природной гармонии.

Попробуем вслушаться в бунинское слово, которое проникнуто гармонией вечности. Какая мелодия звучит? Что стремился таким образом передать Бунин?

<...>Ясна заря, безмолвна степь,  
Закат алеет, разгораясь...  
И тихо в небе эта цепь  
Плывет, размеренно качаясь.

Какая даль и вышина!  
Глядишь – и бездной голубою  
Небес осенних глубина  
Как будто тает над тобою.

И обнимает эта даль, –  
Душа отдаться ей готова,  
И новых, светлых дум печаль  
Освобождает от земного.  
1898

С чем ассоциируются у лирического героя родные пейзажи? Какова цветовая гамма поэтического этюда?

О радость красок! Снова, снова  
Лазурь сквозь яркий желтый сад  
Горит так дивно и лилово,



Как будто ангелы глядят.

О радость радостей! Нет, знаю,  
Нет, верю, господи, что ты  
Вернешь к потерянному раю  
Мои томленья и мечты!  
24.IX.17

Обратите внимание на датировку. Поясните, какие изменения происходили и в нашей стране, и в судьбе поэта? Как лирический герой называет безвозвратно ушедшее время? Как Вы думаете, почему?

Но не только проникновенные пейзажные зарисовки определяют своеобразие поэтического наследия И.А. Бунина. Запишем эти строки, укажем даты создания.

Попытаемся вслед за лирическим героем Бунина, ответить на некоторые вопросы:

И, радуясь, душа стремилась  
Решить одно: зачем живу?  
Зачем хочу сказать кому-то,  
Что тянет в эту синеву,

Что прелесть этих чистых красок  
Словами выразить нет сил,  
Что только небо – только радость  
Я целый век в душе носил?  
<1903–1905>

Вопрос «зачем живу?» на протяжении всей истории человечества остаётся судьбоносным, даже в век искусственного интеллекта ещё более остро чувствуется дефицит гуманной компоненты в реалиях современных кризисов...

К 2025 году общемировой объём данных вырастет в 10 раз, большую часть этих данных будут генерировать предприятия, а не потребители. Об этом говорится в докладе «Эпоха данных – 2025». «Мы стремительно приближаемся к новой эпохе больших данных. От беспилотных автомобилей до роботов-гуманоидов и от умных личных помощников до домашних устройств. Мир вокруг нас претерпевает фундаментальные изменения, трансформируя то, как мы живем, работаем и развлекаемся», – отмечают авторы исследования. Они выделяют шесть основных тенденций, определяющих развитие области Big Data на ближайшие годы. Одна из них: машинное обучение изменит экономический ландшафт. Согласно прогнозу, доля глобальной информационной сферы, подвергаемой анализу, к 2025 году вырастет по сравнению с нынешней в 50 раз, объём данных, анализируемых при участии когнитивных систем, вырастет в 100 раз. Когнитивные системы позволят чаще

и более гибко анализировать данные во многих отраслях и во многих ситуациях.

Как Вы думаете, какую роль будет играть поэзия в целом и поэтическое наследие нашего земляка, в частности – И.А. Бунина, в эпоху Big Data?

Предложите письменный ответ на этот вопрос объёмом – не более 5 предложений. Мы прочитаем Ваши варианты ответов.

Бунинское слово способствует пробуждению чувства прекрасного читателей, живущих в разные исторические эпохи. Важно сделать это как можно раньше. Посредником в процессе постижения бунинских смыслов остаётся учитель, педагог, «детоводитель».

Бунинская проникновенная поэзия, творческое наследие нашего земляка помогает сердцем отозваться на живое Слово любви к Родине. Поиски гармонии и красоты были связаны у Бунина не только с вечно творящей природой и теми, кто неотделим от её стихии.

– Ребята, мы читаем стихотворения И.А. Бунина. Это его литературное наследие. А какой это был человек?

Чуткость к людям определяет особые свойства бунинской души и находит отражение в произведениях писателя. Бунина интересует прежде всего человек со всей гаммой его душевных движений. Он призывает любить «душу человеческую», «любить человека». Это и составляло сущность его творчества. Это самая главная особенность Бунинского поэтического слова. Именно это рецепт спасения, выживания и развития личности человека, торжества гуманного в эру информационного.

Давайте посмотрим в окно: расскажите о своих наблюдениях. Каждый по-своему ощущает осень, другие времена года. Палитра человеческих чувств необъятна.

У Бунина вся поэзия построена на изображении, с него всё начинается.

О чём размышляет лирический герой Бунина?

Осень листья тёмной краской метит:

Не уйти им от своей судьбы!

Но светло и нежно небо светит

Сквозь нагие чёрные дубы,

Что-то неземное обещает,

К тишине уводит от забот –

И опять, опять душа прощает

Промелькнувший, обманувший год!

<1903–1905>

Предположите, каков заголовок произведения, фрагмент которого мы с Вами читаем? Аргументируйте ваш ответ.

«Осень убирала и берёзу в золотой убор. А берёза радовалась и не замечала, как недолговечен этот убор, как листок за листком осыпается он, пока, наконец, не оставалась вся раздетая на его золотистом ковре...»

Запишите цитату в рабочие тетради.

Письменно зафиксируйте Ваши варианты заголовка.

Данное описание – отрывок рассказа Бунина «Эпитафия» (1900). Бунин родился 22 октября, поздней осенью, и это время года осталось его самой любимой темой.

Ребята, обратите внимание на даты его жизни – рождения и ухода в вечность: 1870–1953. Перед нами XIX–XX век. Вы, сегодняшние школьники, родились уже в XXI веке, ваши родители, бабушки, дедушки соединяют столетия. Прабабушки и прадедушки, в большинстве своём, возвращают мысленно нас в век XX. Но главное – продолжается нить времён.

Мы с вами попытаемся сориентироваться в настоящем, прошлом, будущем, для этого выстроим линию времени.

Этот приём используется для упорядочивания опыта по времени. На этой линии размещают образы событий. Это умение визуально конструировать, т.е. создавать линии времени поможет вам в будущем: для определения очерёдности событий, выстраивания причинно-следственных связей, успешной учёбы и работы. Наши современники активно пользуются воображаемым календарём, типа гугл-календарь. Зачастую события представляются как набор слайдов с меткой времени, как цифровой, вроде даты, так и аналоговой.

#### Линия времени

---

Итак, выстраиваем линию времени. Ставим помету на линии времени: обозначаем сегодняшний день. Следующий ориентир – дата Вашего рождения. Теперь ставим точку отсчёта в XIX веке (1870), далее переходим в XX век – 1953. Бег времени неумолим. Технический прогресс будет всегда. Это оказывает влияние и на современную литературу, в которой можно найти всё: и совершенно новое – видеопэзию, киберлитературу, гипертексты, романы-квесты, романы-инсталляции, романы-чаты и т.д. И привычное: свою «Историю одного города» – «Кысь» Татьяны Толстой, свою «Войну и мир» – «Учебник рисования» Максима Кантора, свой вариант «Детства», «Отрочества», «Юности» – «Петрович» Олега Зайончковского, своих «Бесов» – «Санькя» Захара Прилепина и т.д. Но как бы далеко ни заходил технический прогресс, книга, литературное наследие классиков остаётся верным спутником жизни и взрослого, и юного читателя. К таким вершинным проявлениям человеческого духа остаётся и творчество Ивана Алексеевича Бунина.

Итак, возвращаемся к осеннему бунинскому пейзажу.

Какие краски смогли бы передать колорит осеннего пейзажа?

Лес, точно терем расписной,  
Лиловый, золотой, багряный,  
Веселой, пестрою стеной  
Стоит над светлою поляной.

Березы желтою резьбой  
Блестят в лазури голубой,  
Как вышки, елочки темнеют,  
А между кленами синеют  
То там, то здесь в листве сквозной  
Просветы в небо, что оконца.  
1906

Посмотрите: исследователи литературы сказали бы, что эти поэтические строки наполнены эпитетами, метафорами, олицетворениями, сравнениями, однородными членами предложения, инверсией, антитезой. Мы с Вами сможем указать эти средства выразительности? Мы узнаем их?

М. Горький в отзыве о сборнике «Листопад» (отмечен Пушкинской премией) очень точно охарактеризовал своеобразие Бунинского стиля, сравнив его с полотнами Левитана, выражавшего глубокую любовь к Родине в своих великих картинах. Эти же чувства присущи Бунину, написавшему вдали от Родины: «Почему с детства тянет человека даль, ширь, глубина, высота, неизвестное, опасное, то, где можно размахнуться жизнью, даже потерять её за что-нибудь или за кого-нибудь? Разве это было бы возможно, будь нашей долей только то, что есть, “что Бог дал”, – только земля, только одна эта жизнь? Бог, очевидно, дал нам гораздо больше. Вспоминая сказки, читанные и слышанные в детстве, до сих пор чувствую, что самыми пленительными были в них слова о неизвестном и необычном. “В некотором царстве, в неведомом государстве, за тридевять земель... За горами, за долами, за синими морями...”» (Бунин И.А. «Жизнь Арсеньева»).

Бунин писал о душе человека, о красоте Божьего мира. Его уникальный дар передан нам: сегодня его творческая палитра приоткрылась перед нашими взорами. Каждое поколение по-своему ответит на вопрос, напоминающий о вечности, о бытии. Что мы ответим в сердце своём на него?

И цветы, и шмели, и трава, и колосья,  
И лазурь, и полуденный зной...  
Срок настанет – Господь сына блудного спросит:  
«Был ли счастлив ты в жизни земной?»  
И забуду я всё – вспомню только вот эти  
Полевые пути меж колосьев и трав –

И от сладостных слёз не успею ответить,  
К милосердным коленам припав.  
1918

Попробуем выразить своё восприятие бунинской поэтической палитры, создав синквейн или применив приём цитации – «способ “самовозрастания” культурных смыслов в индивидуальном сознании творящей личности» в концептоцентрическом эссе [5, с. 159].

В качестве примера приведём вариант синквейна:

Бунин  
Поэтический, многоликий  
Воспевает, развивает, окрыляет  
«Развивает традиции русской классической прозы»  
Нобелевский лауреат

Чтение синквейнов, их комментирование.

Выполняя домашнее задание, обучающиеся составляют текст для страницы в социальных сетях «Мой Бунин».

Обучение интерпретационной деятельности не только развивает читательскую культуру обучающихся, но и формирует навыки информационной обработки текстов, осмысления культурного фона, совершенствует эмоциональный интеллект начинающих читателей. «Лингвокультурологический анализ как основа ценностно ориентированного урока даёт возможность соединить сложнейшие процессы обучения языку и постижения культуры, формирования мировоззрения и системы ценностей обучающихся» [4, с. 7]. Лирика Нобелевского лауреата И.А. Бунина, аккумулирующего концепты отечественной культуры, позволяет раскрыть понятие «аксиосфера» в условиях нового информационного века. Ценностное развитие личности немислимо вне речевой, когнитивной деятельности. Для обучающихся образовательных организаций Липецкой области бунинское творчество приобретает статус лингвокраеведческих художественных текстов. Комплексный подход на занятиях родного русского языка и родной русской литературы способен обеспечить культурологический подход.

Развитие цивилизации – неумолимый процесс. Залог её сохранения – гуманизация приближающейся эпохи искусственного интеллекта, расширение концептосферы обучающегося, развитие его культурно-языковой личности. Уроки родного языка и родной литературы содействуют освоению культурных, духовно-нравственных смыслов, транслируемых художником слова. Так подросток, изучая язык, входит одновременно в концептосферу русской культуры, о которой писал Д.С. Лихачев [5, с. 161].

## Библиография

1. Бурлакова И.И. Патриотическое воспитание: от теории к практике. М.: Центр «Перспектива», 2015. 174 с.
2. Добротина И.Н. Формирование лингвокультурологической компетенции учащихся в системе современного школьного языкового образования (на материале фольклорных текстов) // Русский язык в школе. 2017. № 8. С. 3–8; № 9.
3. Кургуз С.П. «Очень русский человек». И.А. Бунин: жизнь и творчество. XI класс // Литература в школе. 2017. № 7.
4. Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров. Семиосфера. СПб: Искусство-СПБ, 2004. 704 с.
5. Новикова Л. И. Работа со словом на уроках русского языка // Русский язык в школе. 2009. № 2.

УДК 821.161.1

### ТВОРЧЕСКИЙ МЕТОД ИЗОБРАЖЕНИЯ ХОЛОКОСТА В СТИХОТВОРЕНИИ А.А. ВОЗНЕСЕНСКОГО «ЗОВ ОЗЕРА»

**Кочкина Юлия Леонидовна**

Федеральное государственное бюджетное  
образовательное учреждение высшего образования  
«Смоленский государственный университет»  
г. Смоленск, Российская Федерация  
kochkinayl@gmail.com

**Аннотация.** Тема холокоста долгое время замалчивалась в истории нашей страны. В современном мире стало очевидным, что холокост – часть истории Великой Отечественной и Второй мировой войны. Изображение данной темы в художественном тексте невозможно без осознания трагедии случившегося, а выбор творческого метода предопределяет само содержание художественного произведения.

Актуальность темы статьи обусловлена необходимостью изучения и рассмотрения холокоста не только с исторической точки зрения, но и с позиций изображения этого явления в художественной литературе.

Цель исследования – выявление творческого метода изображения холокоста в стихотворении А.А. Вознесенского «Зов озера».

Методологической основой исследования являются исторические и документальные данные о холокосте (И.А. Альтман, Е.Е. Вяземский), аксиологический, антропологический подходы.

Методы исследования: культурно-исторический, сравнительно-исторический, описательный, психологический, комплексный и системный методы.

Научная новизна исследования состоит в выявлении особенностей творческого метода изображения холокоста в стихотворении А.А. Вознесенского «Зов озера».

Практическая значимость исследования определяется возможностью использования творческого метода изображения холокоста в стихотворении А.А. Вознесенского «Зов озера» в культурно-образовательной среде школы, СПО, ВУЗа.

**Ключевые слова:** холокост, тема, художественное произведение, художественный образ, текст, мотив, символ.

UDC 821.161.1

## **CREATIVE DESIGN OF THE HOLOCAUST IN A POEM BY A.A. VOZNESENSKY «CALL OF THE LAKE»**

Kochkina Yulia Leonidovna  
Federal State Budgetary Educational  
Institution of Higher Education  
«Smolensk State University»  
Smolensk, Russian Federation  
kochkinayl@gmail.com

**Abstract.** The topic of the Holocaust has long been hushed up in the history of our country. In the modern world, it has become obvious that the Holocaust is part of the history of the Great Patriotic War and World War II. The image of this topic in a literary text is impossible without awareness of the tragedy of what happened, and the choice of a creative method predetermines the very content of a work of art.

The relevance of the topic of the article is due to the need to study and consider the Holocaust not only from a historical point of view, but also from the standpoint of depicting this phenomenon in fiction.

The purpose of the study is to identify the creative method of depicting the Holocaust in A.A. Voznesensky «The Call of the Lake».

The methodological basis of the research is: historical and documentary data on the Holocaust (I.A. Altman, E.E. Vyazemsky), axiological, anthropological approaches.

Research methods: cultural-historical, comparative-historical, descriptive, psychological, complex and systemic methods.

The scientific novelty of the study lies in identifying the features of the creative method of depicting the Holocaust in a poem A.A. Voznesensky «The Call of the Lake».

The practical significance of the study is determined by the possibility of using the creative method of depicting the Holocaust in a poem A.A. Voznesensky «The Call of the Lake» in the cultural and educational environment of the school, secondary vocational education, university.

**Keywords:** Holocaust, theme, work of art, artistic image, text, motif, symbol.

Бывают трудные классы, а бывают трудные темы.

В истории нашей страны тема холокоста долгое время замалчивалась, но, несмотря ни на что, эта сложная проблема нашла свое отражение не только на страницах учебников истории, но и на страницах художественных произведений как зарубежной, так и русской литературы.

Говорить о холокосте на уроке литературы – работа не просто трудная, но требующая помимо серьезной подготовки настоящего мужества и одновременно деликатности.

Как считает Е.В. Зуева, «отличительной чертой произведений о холокосте, как кинематографических, так и литературных, является неременная документальная основа. Избранная тема сама по себе обуславливает документализм. История холокоста, сам факт возможности катастрофы такого масштаба, указывает на то, как реальность – чаще всего ужасающая – может превзойти любой писательский вымысел» [3, с. 159].

Холокост – страшный урок, преподанный человечеству. Говорить о нем необходимо, забывать и тем более замалчивать – нравственное преступление, сопоставимое по масштабам с самим холокостом.

Художественное произведение, как правило, в яркой эмоциональной форме дает ответ, почему в настоящее время, в XXI в., необходимо помнить об истории нашей страны и вновь и вновь обращаться к такой кровоточащей теме.

Мировая война несмотря ни на что породила яркую лирику и прозу. Долгое время русская литература находилась под идеологическим игмом, но 50-е годы XX века положили начало духовному освобождению нашей литературы.

Как считает В.С. Баевский, «русская литература, казненная, четвертованная, истерзанная за семь десятилетий (с 20-х по 80-е гг.) раздробленности и непрерывных гонений со стороны компартии,



воссоединилась, избавилась от цензуры и имеет все возможности стать громким и ясным голосом русского народа, его чаяний идеала – эстетического, нравственного, религиозного, социального, политического» [1, с. 383].

Первые произведения, посвященные холокосту, основывались на реальных историях. Их часто создавали и писали сами узники. Такого рода тексты зачастую содержали в себе страницы дневников, биографии, повествования, написанные со слов очевидцев. Это тяжелое чтение, требующее особой эмоциональной подготовки. Художественные тексты не всегда изображали свидетельства муки, смерти, издевательств, в произведениях часто присутствовали жизнеутверждающие примеры любви, надежды, веры в лучшее.

Среди литературного наследия, рожденного катастрофой планомерного истребления целого народа, много русских авторов. Например, Андрей Андреевич Вознесенский (1933–2010).

В 1965 г. поэт попал в один из воинских гарнизонов Ивано-Франковской области на западе Украины. Андрея Вознесенского после выступления пригласили на рыбалку. Поэт согласился и с группой приглашенных поехал на берег озера, где все стали ловить рыбу, варить уху и отдыхать. Один из компании рассказал, что раньше этого озера не было. На его месте был большой овраг, куда в 1942 г. нацисты сгоняли евреев из гетто и расстреливали их. Впоследствии, чтобы скрыть преступление, овраг залили водой.

Сам А. Вознесенский рассказывает историю создания стихотворения таким образом: «Есть под городом Станиславом небольшое озеро. Я там был на военных сборах вместе с Владимиром Костровым. Это не поэт Юрий Костров, живущий ныне в Киеве, а Владимир Костров из Москвы. Местные жители рассказали нам там историю, о том, что во время войны немцы расстреляли гетто и закопали убитых в землю именно на этом месте. Уже в советское время там налили озеро. И там при нас катались на лодочках, совершали всякие веселые вещи. Костров (он вообще-то русофильский парень) вдруг возмутился, сломал удочку и сказал: “Я не могу здесь удить рыбку!” И тогда я написал эти стихи, а потом Марк Шагал сделал иллюстрации к ним» [4].

История, рассказанная так просто, потрясла А. Вознесенского, который сразу же написал стихотворение «Зов озера», опубликованное в окружной военной газете. Впоследствии произведение вошло в цикл стихов под названием «Ахиллесово сердце» (1966). Обычно мы слышим выражение «ахиллесова пята», которое обозначает слабое, уязвимое место. А в цикле А. Вознесенского вместо пята – сердце. На внутренней стороне обложки цикла изображена кардиограмма. Это в полной мере отражает внутренний мир самого

поэта. Боль, утраты, потери – все отразилось в цикле «Ахиллесово сердце». Тема холокоста также нашла свое отражение в нем.

Произведение «Зов озера» документально. Стихотворение открывается оборванным списком фамилий жертв фашизма: *Певзнер 1903, Сергеев 1934, Лебедев 1916, Бирман 1938, Бирман 1941, Дробот 1907...* [2, с. 79].

На первом этапе работы с текстом стихотворения А. Вознесенского можно провести исследовательскую работу, посвященную поиску информации о людях, фамилии которых предвосхищают само произведение. О каждом имени можно найти материалы на сайте проекта «Открытый список».

Так, Певзнер Зельма Марковна (1903), еврейка, родилась в Смоленске, жила в Архангельске, работала экономистом, была арестована в 1948 г. и впоследствии реабилитирована.

Лебедев Борис Александрович (1916) родился в Ленинграде, жил в Карелии, был арестован и впоследствии расстрелян.

Бирман Бэлла Андреевна (1941) родилась в г. Хабаровске, была арестована и впоследствии реабилитирована.

Это не весь список приведенных фамилий в стихотворении А. Вознесенского, но каждый человек из этого списка – жертва политического террора, а значит искалеченная судьба. Исследовательская и поисковая работа о жертвах нацизма открывает широкие возможности для изучения истории, географии, помогает собрать необходимые материалы для понимания произошедших событий и отражения их в художественном тексте.

Читая стихотворение, каждый понимает, что оно документально. Перед глазами встают живые картины произошедшей трагедии. Два героя появляются перед читателем на берегу озера: сам автор и его друг Владимир Костров. Имя не вымышленное, а реально существующее. «Наши кеды как приморозило» [2, с. 79], – начинается стихотворение.

Вознесенский использует назывные предложения для четкого представления происходящего: «Тишина. // Гетто в озере. Гетто в озере. // Три гектара живого дна» [2, с. 79]. Рефреном следует строчка «Гетто в озере». Известно, что создание гетто в оккупационной политике занимало особое место. Существовали открытые и закрытые гетто. Открытые носили временный характер, а закрытые лишали человека всех прав, полностью изолировали его от внешнего мира и приводили, как правило, к смерти. В стихотворении А. Вознесенского, безусловно, речь идет о закрытом гетто, причем местом смерти метафорически становится озеро. Именно оно поглощает невинные жертвы и является живым свидетелем истории.

Гражданин, который вдруг появляется на берегу озера, одет в гороховый пиджачок: «Гражданин в пиджачке гороховом // зазывает на славный клев, //

только кровь на крючке его крохотном, // кровь!» [2, с. 79]. Озеро хранит тайны прошлого. Оно становится живым свидетелем произошедших событий и хранит память о каждом погибшем в нем человеке. Поэт дважды употребляет слово «кровь». Кровь не только на рыболовном крючке, она повсюду, из нее состоит все озеро. Возникающая картина ужасающа. Простой человек ловит рыбу в людской крови.

Образ озера – это своего рода памятник жертвам нацизма. Это место смерти огромного количества людей с разными судьбами, людей разных национальностей. Такие места требуют увековечения памяти, серьезного отношения, понимания случившейся трагедии. Именно поэтому образ гражданина в гороховом пиджачке так абсурден, а его занятие (ловля рыбы) – античеловечно.

В стихотворении не зря появляется образ Володьки, друга поэта, который знает о том, что произошло. Случившееся когда-то не укладывается у него в мозгу. Он восклицает: «Я живою водой умоюсь, // может, чью-то жизнь расплещу. // Может, Машеньку или Мойшу // я размазываю по лицу» [2, с. 79]. В этих строчках появляется художественный образ воды. Вода как символ обозначает источник жизни и олицетворяет саму жизнь. Вода имеет целебные свойства и является формой божественной милости. Примечательно, что в христианской и иудейской традициях вода связывается с очищением или крещением. Она смывает грех, растворяет старую жизнь и рождает новую, символизирует спасение. В жизни любого человека вода играет важную роль. Она есть везде, где есть жизнь, поэтому в стихотворении поэт и называет воду живой. В христианстве вода становится и разрушительной стихией, способной стереть все с лица земли. Когда же она становится разрушительной, то сразу переходит в другую ипостась – очищающую, смывающую все зло, а самое главное – грехи. В иудействе вода служит ритуалом омовения. Погружаясь в микву, человек очищает себя от грехов и испытывает духовное очищение.

Сквозь призму воды, приравненной к самой жизни, в стихотворении мельком всплывают судьбы Машеньки или Мойши. Вознесенский намеренно употребляет два имени вместе: русское и еврейское, указывая на то, что судьба еврейского народа и русского неотделимы друг от друга. Холокост – составная часть истории Великой Отечественной войны и Второй мировой войны. Осознать трагедию войны можно лишь тогда, когда осознаешь трагедию холокоста. Память об этих страшных кровавых событиях не должна быть забытой, она должна сохраняться в веках.

Помимо определения воды, как живой, А. Вознесенский использует эпитет «плоскодонкая». Это окказионализм – слово, созданное самим поэтом. «Плоскодонкая» по семантике близко к плоскодонной, плоской. Поэт

намеренно делает выбор в пользу такого слова. Эту плоскодонную воду не может трогать даже инвалид: «Ты не трожь воды плоскодонкой, // уважаемый инвалид, // ты пощупай ее ладонью – // болит!» [2, с. 80]. Даже малейшее прикосновение к воде приносит нестерпимую боль.

Трагическое звучание темы холокоста усиливает мотив боли. Боль присутствовала в прошлом, но она не отпускает и в настоящем. Боль может повториться вновь, ведь абсолютно любой человек может стать жертвой, а значит – испытать боль.

Такая боль не покидает Володьку. Опять А. Вознесенский использует ярчайший эпитет «чугунные ночи», т.е. тяжелые, болезненные ночи, которые преследуют героя. Именно в эти ночи «точно рыбы на сковородках, // пляшут женщины и кричат!» [2, с. 80]. В данных строчках поэт использует жесткое сравнение и абсурд одновременно. Женщины сравниваются с рыбами, и женщины одновременно пляшут и кричат.

Стихотворение «Зов озера» начинается с рыбалки, а художественный образ рыбы звучит в тексте несколько раз по-разному. Он не случаен в произведении. Образ рыбы вновь относит нас с одной стороны к христианской традиции, а с другой стороны – к иудейской.

С точки зрения христианства рыба – раннехристианский символ Иисуса Христа. Образ рыбы есть в Евангелии. Некоторые из учеников Иисуса Христа были рыбаками. Сам же Иисус Христос называл их «ловцами человеков». Возможно, что гражданин в гороховом пиджачке, который появляется в самом начале стихотворения, выступает в роли такого «ловца человеков». Рыба связывается и с крещением, о символической роли которого шла речь ранее.

В иудейской традиции рыбы – это еврейский народ в истинной стихии, в водах Торы, пища Субботы. Иудеи считают, что если душам праведников надлежит вернуться на землю, они могут это сделать, только перевоплотившись в рыб. Рыбы, у которых нет век, символизируют недремлющее око Всевышнего.

Друг поэта Володька Костров пьет третью ночь, не потому, что ему веселее и хорошо, а потому, что он пытается забыть о том, что случилось. К нему является «рыба // чудо-юдо озерных вод!» [2, с. 80]. Как известно, образ чудо-юдо – сказочный, пришедший из русских народных сказок. Чудо-юдо обладает чертами и свойствами рыбы. В самом употреблении есть слово «чудо», которое предполагает наличие чего-то необычного, диво морское. Часто чудом-юдом называют мифического змея или дракона. Так или иначе, ужасающее, даже демоническое присутствует в таком употреблении. В стихотворении появляющийся образ чуда-юда в большей степени связан с образами рыб. Женщины, которые мучаются, плавно перетекают в образы рыб.

Все озеро наполнено рыбой. Поэт с другом удят рыбу. Художественные образы рыб различны. Это и рыба – чудо-юдо, а затем летучая рыба с гневным лицом Мадонны. Мадонна в религиозной традиции – мать Иисуса Христа. В художественном произведении все взаимосвязано. Рыба с лицом Мадонны обозначает чистоту духовную, символ веры. Мадонна олицетворяет в произведении весь еврейский народ, погибший от нацистов, она сама является еврейкой. Ее гневное лицо олицетворяет боль, страх, злость, отчаяние, – все те чувства, которые испытывал народ во время истребления. Насилие такого масштабного характера не может быть оправдано никогда.

Дальше образ рыбы соотносится с именем Рива. Ласково автор обращается к Риве: золотая Рива, Ривка. У нее в верхней губе обрывок колючки проволоки или рыболовный крючок. В иудаизме Ривка (полное Ревекка) – одна из четырех праматерей еврейского народа. Она скорбит за весь свой народ. Колючки проволоки – ассоциация с забором из колючей проволоки гетто. Лирические ассоциации поэта поражают своей глубиной. Метафорически А. Вознесенский изображает картину холокоста: озеро – гетто, рыболовный крючок – колючая проволока, рыба с лицом Мадонны – безутешная мать всего еврейского народа.

Заканчивается стихотворение также односоставными предложениями: «Тихо. // Озеро приграничное. // Три сосны. // Изумленнейшее хранилище // жизни, облака, вышины» [2, с. 81].

Работа с текстом стихотворения А. Вознесенского «Зов Озера» не простая. История холокоста не может оставить безучастным и безразличным никого. Обращение к этой теме актуально как никогда в современном мире и нашей действительности. Стихотворение А. Вознесенского сохраняет память о холокосте, что служит мощнейшим символом для продолжения изучения данной темы и углубления в нее.

Сам А. Вознесенский был ярким, талантливым поэтом, который никогда ничего не боялся. Очень часто вокруг его фигуры разгорались опасные скандалы. Стихотворение «Зов озера» – отличный пример политической позиции самого поэта. Автор был одним из тех, кто расшатывал систему. Смелость, гуманизм, история еврейского народа, боль, горечь утраты, вспышки прошлого в настоящем, утверждение жизни во что бы то ни стало – все нашло отражение в небольшом стихотворении А. Вознесенского «Зов озера». События холокоста, художественно описанные поэтом, никогда не останутся без внимания, потому что представляют собой проявление одной общей трагедии и преступления против человека и человечности, о которых нельзя забывать.

## Библиография

1. Баевский В.С. История русской литературы XX века: Компендиум. М.: Языки русской литературы, 1999. 408 с.
2. Вознесенский А. «Ты меня никогда не забудешь...»: стихотворения / Андрей Вознесенский. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2021. 384 с.
3. Зуева Е.В. Спасенные и освободители в художественной литературе: к постановке проблемы // Освобождение союзниками нацистских концлагерей (1944–1945 гг.) Материалы 10-ой Международной конференции «Уроки Холокоста и современная Россия». Составители: И.А. Альтман, М.В. Гилева, С.А. Тиханкина. Под ред. И.А. Альтмана. М., 2020. 207 с.
4. Вознесенский А. Зов озера [Электронный ресурс] URL: <https://arktal.livejournal.com/664064.html> (дата обращения: 07.07.2023 г.).
5. «Открытый список» [Электронный ресурс] URL: <https://ru.openlist.wiki/> (дата обращения: 07.07.2023 г.).

УДК 82-1/29

### ФУНКЦИИ ЗАГЛАВИЯ В ПАРАТЕКСТЕ РОМАНА В.В. НАБОКОВА «ДАР»

**Котомцев Дмитрий Олегович**

Государственное учреждение Луганской Народной Республики

«Луганское общеобразовательное учреждение

Гимназия № 30 имени Н.Т. Фесенко»

г. Луганск, Российская Федерация

[dima\\_kot\\_94@mail.ru](mailto:dima_kot_94@mail.ru)

**Аннотация.** На материале романа В.В. Набокова «Дар» в статье выявлена роль заглавия как жанрового кода в структуре интеллектуального романа. Обозначено понимание «внутренней меры» интеллектуального романа, названы функции заголовочного комплекса в паратексте и псевдопаратексте жанра: рецептивная, миромоделирующая. Очерчен семантический потенциал заглавия как элемента нарратива разгадывания и стратегии чтения интеллектуального романа (интерпретации и переинтерпретации текстовой реальности).

Одним из конститутивных компонентов нарратива интеллектуального романа, названного «нарративом разгадывания», можно считать «псевдопаратекст», т.е. намеренно сконструированную (за)текстовую реальность, которая выражена в заголовочном комплексе, предисловиях,

послесловиях, комментариях, примечаниях нарраторов и наррататоров. Заглавию и его функциям посвящена статья.

Заглавие, будучи сильной позицией текста, устанавливает «горизонт ожидания» (Х.-Р. Яусс) читателя, поэтому является одним из ключевых компонентов поэтики интеллектуального романа. В статье анализируются заглавия романов В.В. Набокова («Дар», «Лолита»), А. Мёрдок («Чёрный принц») и выявляются их функционирование в тексте. Однако, помимо типичных функций (подтекстовой, интертекстуальной), делается акцент внимание на рецептивной и миромоделирующей функциях, которые создают контаминацию: в совокупности сюжет и заглавие предоставляют ряд альтернативных трактовок, каждая из которых верна и вместе с тем создаёт целостную картину мира. Таким образом, заглавие в интеллектуальном романе призвано сконструировать нарратив разгадывания и воплотить стилевую альтернативность романного слова. Заглавие обладает мощным семантическим потенциалом для интерпретации и переинтерпретации текстовой и (за)текстовой реальности.

**Ключевые слова:** интеллектуальный роман, заглавие, жанровый код, нарратив разгадывания, интерпретация.

UDC 82-1/29

## THE FUNCTIONS OF THE TITLE IN THE V.V. NABOKOV'S NOVEL «THE GIFT»

Kotomtsev Dmitry Olegovich  
State Institution of the Luhansk People's Republic  
«Lugansk Educational Institution  
Gymnasium No. 30 named after N.T. Fesenko»  
Lugansk, Russian Federation  
dima\_kot\_94@mail.ru

**Abstract.** Based on the material of novel by V.V. Nabokov «The Gift», the article reveals the role of the title as a genre code in the structure of an intellectual novel. The understanding of the «inner measure» of the intellectual novel is indicated, the functions of the header complex in the paratext and pseudo-paratext of the genre are named: receptive, world-modeling. The semantic potential of the title as an element of the narrative of solving and strategy of reading an intellectual novel (interpretation and reinterpretation of textual reality) is outlined.

One of the constitutive components of the narrative of an intellectual novel, called «the narrative of unraveling», can be considered a «pseudo-paratext», i.e., a deliberately constructed (beyond) textual reality, which is expressed in the heading complex, prefaces, afterwords, comments, notes of narrators and narrators. The article is devoted to the title and its functions.

The title, being a strong position of the text, establishes the «horizon of expectation» (H.-R. Jauss) of the reader, therefore it is one of the key components of the poetics of an intellectual novel. The article analyzes the titles of novels by V.V. Nabokov («The Gift», «Lolita»), A. Murdoch («The Black Prince») and their functioning in the text is revealed. However, in addition to the typical functions (subtextual, intertextual), attention is paid to the receptive and world-modeling functions that create contamination: together, the plot and title provide a number of alternative interpretations, each of which is correct and at the same time creates a complete picture of the world. Thus, the title in an intellectual novel is intended to construct a narrative of unraveling and to embody the stylistic alternative of the novel word. The title has a powerful semantic potential for interpreting and reinterpreting textual and (beyond) textual reality.

**Keywords:** intellectual novel, title, genre code, narrative of solving, interpretation.

Специфика художественного языка русской и зарубежной прозы первой половины XX в. тесно связана с радикальным обновлением поэтики основных повествовательных жанров, предпринятым ведущим литературным направлением эпохи – *модернизмом*. В рамках модернизма наметился частичный или полный отказ от некоторых ключевых принципов повествования, которые сложились в литературе Нового времени (среди них, по наблюдениям И.Р. Ратке, миметичность, фабульность, психологизм [17, с. 3]), что стало определяющим фактором развития так называемой «*интеллектуальной прозы*». Формирование новой культуры происходит благодаря эстетической парадигме, основанной на повышенной *аналитичности* и появлении автокомментирующего начала, а также предлагающей частичное разрушение традиционного мимесиса. Литература оказалась затронута процессом перехода к «*нефигуральному*» способу повествования.

В новых историко-литературных координатах жанровая система романа значительно расширилась (лирический роман, роман «потока сознания», «новый роман», метароман и проч.). Особенного литературоведческого осмысления требует такой продуктивный жанр, как *интеллектуальный роман* (термин предложен Т. Манном [15]), давший классические образцы в творчестве Андрея Белого, К.К. Вагинова, В.В. Набокова, А. Мёрдок,



Дж. Фаулза и др. Жизнеспособность концепции интеллектуального романа доказывает то, что современная проза сохраняет отпечаток «памяти жанра»: об этом свидетельствуют «Что я любил» С. Хустведт, «Амстердам» И. Макьюэна, «Памяти памяти. Романс» М.М. Степановой, «Клеменс» М.А. Палей, «Петровы в гриппе и вокруг него» А.Б. Сальникова. Однако объёмной и исчерпывающей характеристики интеллектуальный роман как жанр не получил (см. работы С.А. Белоконь [2], В.В. Биккульчуса [3], Т.Л. Гуриной [4], Ю.Н. Давыдова [5], В.Д. Днепровца [7], С.А. Ильина [9], С.Д. Павлычко [14], Н.С. Павловой [15], И.Р. Ратке [17]); вопросы поэтики, сюжета и жанра остаются актуальными для прояснения сущности названных художественных текстов.

Одним из важных для понимания поэтики и жанровой специфики интеллектуального романа остаётся вопрос роли и функций паратекста. В поэтике названного жанра следует, что точнее, говорить о «псевдопаратексте», т.е. намеренно сконструированной (за)текстовой реальности интеллектуального романа, которая выражена в заголовочном комплексе, предисловиях, послесловиях, комментариях, примечаниях нарраторов и наррататоров [10]. *Цель статьи*, таким образом, – выявление потенциала заглавия как компонента нарратива разгадывания и стратегии чтения интеллектуального романа (интерпретации и переинтерпретации текстовой реальности).

В интеллектуальном романе акцент с рационально постигаемой и чувственно воспринимаемой идеи, которая моделируется в тексте (нарративное осмысление судьбы героев; эксплицитные (в диалогах или собственных текстах) и имплицитные (в несобственно-прямой речи, мыслях) высказывания персонажей или повествователя), смещается на идейный плюрализм, реконструируемый читателем. Поэтому так важен рецептивный аспект при анализе повествовательной структуры интеллектуального романа: идеологема не воплощается, а «растворяется» в художественном тексте на всех его уровнях: от паратекста до нарративной стратегии, от персонажа до образного строя. Реципиент (читатель) становится субъектом нарратива в области интерпретации и переинтерпретации. Спектр интеллектуальных идей равен спектру интерпретаций, объём которого потенциально неисчерпаем ввиду жанровой константы интеллектуального романа – *нарративной структуры провокации, разгадывания, расшифровки, альтернативности*. В общем виде инвариант повествовательной структуры интеллектуального романа может быть назван «интеллектуальной провокацией» (С.Д. Павлычко). Нарративная провокация (от лат. *provocatio* – «вызов») устанавливает диалогический контакт с читателем, в процессе которого возникает несколько художественно достоверных версий интерпретации текста (событийного ряда, мотивировок поступков персонажей, мыслительной деятельности и т.д.). Применимым к

интеллектуальному роману кажется тезис И.З. Сурат о том, что «сила мысли – мощная затекстовая сила» [19, с. 268]. Каждая версия происходящего возможна и подтверждается текстуально; поэтому не выбор окончательного идейного смысла, а смысловая альтернатива становится результатом интеллектуального постижения мира и судьбы человека. Расшифровке и разгадыванию многоуровневой структуры бытия человека отводится ведущее место в интеллектуальном романе. Нарративная провокация организует повествование в *нелинейное движение* не столько событий в их чередовании, сколько *процесса осмысления* и анализа этих событий (причём не только внешних, фабульных, событий, но и внутренних, личностных, ментальных). Поэтому так важно «событие рассказывания», а не только «событие рассказа» (в терминологии М.М. Бахтина).

То, что воспринимается как «игра» внутри текста, на самом деле является последовательной реализацией нарративной и стилевой альтернативности поэтики интеллектуального романа. Постигание и осмысление жизни и самоидентификация не просто воплощаются в тексте, но и воспринимаются как текст (отсюда ощущение искусственности, конструктивности интеллектуальной прозы, которые вызваны ослаблением миметичности нарратива). Жизнь в интеллектуальном романе сама по себе представляет интерес тогда, когда осмысляется сюжетной историей (нарративом) и структурируется по законам мысли. Этот имманентный принцип поэтики, вызванный интеллектуализмом как жанровой стратегией, представляется триединым взаимодействием автора-творца, повествователя и читателя. Смысл текстового бытия концептуализируется интеллектуальной прозой различно в процессе динамики жанра:

– *жизнь может переходить в текст, что становится знаком физической гибели персонажа, но и символом перерождения в искусстве* («Козлиная песнь», «Труды и дни Свистонова», «Бамбочада» К.К. Вагинова; «Приглашение на казнь», «Подлинная жизнь Себастьяна Найта», «Лолита», «Ада, или Радости страсти» В.В. Набокова; «Чёрный принц» А. Мёрдок);

– *жизнь осмыляется как семантически и символически подвижная, динамичная текстовая и (за)текстовая реальность* («Степной волк» Г. Гессе; «Дар» В.В. Набокова; «Доктор Фаустус» Т. Манна; «Под сетью», «Море, море» А. Мёрдок; «Хранитель древностей», «Факультет ненужных вещей» Ю.О. Домбровского; «Волхв» Дж. Фаулза; «Что я любил» С. Хустведт; «Памяти памяти. Романс» М.М. Степановой);

– *текст заменяет собой жизнь* («Фальшивомонетки» А. Жида; «Бледный огонь» В.В. Набокова; «Пушкинский дом», «Преподаватель

симметрии» А.Г. Битова; «Мантисса» Дж. Фаулза; «Обладание» А. Байетт; «Клеменс» М.А. Палей).

Каждый из названных романов пронизан *лейтмотивом разгадки судьбы*, в котором М.М. Бахтин видел одну из тематических констант романа вообще: «Человек или больше своей судьбы, или меньше своей человечности» [1, с. 198]. Внимание интеллектуальной прозы к судьбе объяснимо тем, что в ней кроется разгадка человеческой жизни, меры человечности («нереализованный избыток человечности» [Там же]), бытия в космосе. *Герой-интеллектуал*, носитель уникальной культурной памяти, *открывает тайну человеческой жизни и становится способным предстать перед лицом Другого и Абсолюта*, – так мы бы выразили *магистральный сюжет* интеллектуального романа. Поэтому закономерно «кодирование» нарративной структуры: оно порождает *героя-интерпретатора* (не случайно герои-нарраторы интеллектуальной прозы чаще всего писатели, художники, музыканты, искусствоведы, литературоведы, режиссёры, переводчики), который задействует весь свой внушительный культурный запас для разгадки, объяснения неведомого, которое обретает облик фабульных ситуаций.

Перенос внимания с сюжетной истории на *сюжетообразующие связи* обусловлен, как уже было указано, ослаблением миметичности нарратива и усложнением представлений о реальности. Реальность представляется «раздробленной», многоуровневой, субъектной (т.е. зависит от представлений о ней), такой же оказывается жизнь и субъект в ней – личность (или, вернее, реальность стала такой из-за усложнения самоопределения и рефлексивности личности, – *герой обречён мыслить*). Подобное «мозаичное» бытие возможно реализовать в особом типе повествования, который характеризуется субъектным неосинкретизмом (термин предложен С.Н. Бройтманом). Нарративной «находкой» такого субъектного неосинкретизма можно назвать чередования лиц повествователя (1-е, 3-е лицо), смена нарративных масок в «Даре» (псевдорецензент, путешественник в Гималаях, автор биографии Н.Г. Чернышевского и др.) или «Лолите» (Гумберт Свирепый и Гумберт Скромный; Гумберт – автор «Исповеди светлогожего вдовца» и Гумберт – автор дневника, найденного Шарлоттой) В.В. Набокова. Однако усложнение субъектной структуры может выражаться и в разветвлённой системе точек зрения (как в «Чёрном принце» А. Мёрдок или «Пушкинском доме» А.Г. Битова), которая структурируется не привычной расстановкой «голосов» в системе персонажей, по чьим высказываниям мы реконструируем ситуацию (а вместе с ней – смысл), а *псевдопаратекстом*, т.е. вторичными жанрами (в том числе и нехудожественными), которые пишутся автором-творцом, а в тексте приписываются издателям, комментаторам, персонажам, которые вне

художественной реальности романа будто бы познакомились с содержанием произведения. М.Н. Липовецкий (в связи с «Даром» В.В. Набокова) предложил назвать это «зеркальностью повествования», которая позволяет соотносить жизнь героев и автора-творца, основной текст и тексты в тексте, текст и паратекст, текст и интертексты. Метафорически выражаясь, в интеллектуальном романе нарративизируется способность видеть мир только отражённым в себе самом, которая порождает приговорённость к слову, к отражению в себе всего и вся (И.З. Сурат).

Интеллектуальный роман, таким образом, – это жанровая разновидность романа, в основе которой лежит нарративная стратегия провокации. Она выражается в попытке героя-интерпретатора постигнуть эмпирическую действительность и разгадать тайну своей судьбы путём их текстуального осмысления (т.е. «перевода» в текст). Интерпретация полученной текстовой и (за)текстовой реальности – задача читателя.

Заглавие – сильная позиция текста – важный компонент нарратива разгадывания, средство формирования стилевой альтернативности, которое «направляет» рецептивную деятельность читателя. Причём тайна заглавия раскрывается уже после знакомства с текстом – напомним в связи с этим знаменитый тезис В.В. Набокова: «Хороший читатель – это перечитыватель» [13, с. 9]. Наблюдения показывают, что заглавие и заголовочный комплекс интеллектуального романа могут выполнять целый спектр функций: подтекстовую, интертекстуальную, рецептивную и др. [8].

Названные функции могут коррелировать в рамках одного заглавия: так, «Дар» В.В. Набокова создаёт семантическое пространство для интерпретации и аллюзийно отсылает к претекстам А.С. Пушкина, Г.Р. Державина и др. Влияние личности и творчества А.С. Пушкина на В.В. Набокова несомненно и неоднократно подчёркнуто самим писателем. А.С. Пушкин – эстетический авторитет, оказавший огромное влияние на В.В. Набокова, «золотой фонд нашей литературы» («Дар»). Заглавие содержит пушкинский «след»: заметна связь со стихотворением «*Дар напрасный, дар случайный...*» (мотивы поиска смысла жизни, жизни как творчества, тема довлеющей над жизнью человека судьбы). Даже лирический сюжет стихотворения переосмысливается в «Даре», становится вариацией жизни героя-нарратора Годунова-Чердынцева («*сердце пусто, празден ум*», тоска от однообразия жизни – таково состояние героя в начале повествования). Однако В.В. Набоков в романе доказывает, что жизнь – дар вовсе не напрасный и не случайный, и постепенно выводит героя к пониманию смысла жизни через красоту мира, любовь, искусство; они же становятся способами пересоздания и преображения реальности (пусть лишь на страницах книги). Впрочем, помимо тематических, образных, сюжетных

пересечений, интертекстуальных переключек, помимо прямого упоминания А.С. Пушкина в романе «Дар» (особенно во второй главе – неоконченной биографии отца героя-нарратора), пушкинское влияние особенно явно на жанровую структуру романа, что свидетельствует о жанровом коде, выраженном набоковским заглавием. Типологическая корреляция нарративно-композиционных и жанровых моделей романов А.С. Пушкина и В.В. Набокова обусловлена не только вниманием последнего к классическому наследию (хотя если вслед за автором прочитать «Дар» как роман о «Русской Литературе», то игра с классическими текстами и их переосмысление оказываются заложенными в магистральный сюжет романа В.В. Набокова), но и логическим движением развития жанра интеллектуального романа. Новаторская поэтика «Евгения Онегина», как и поэтика «Героя нашего времени», романов Ф.М. Достоевского, предвосхищала экспериментальные художественные решения в литературе XX века. Логика движения интеллектуализации литературы лежит в основе сходства художественных структур «Евгения Онегина» и «Дара». Поэтому набоковский роман – это не оммаж русской литературе XIX века и в частности пушкинскому наследию, а новый виток философских и художественных исканий мировой литературы как искусства мысли и слова.

Державинский «след», который явлен стихотворением, одноимённым с названием романа, актуализирует в заглавии романа В.В. Набокова тему не жизни как дара, а дара творчества. Аполлон, бог-покровитель искусств, само воплощение поэзии и отец муз, – действующее лицо стихотворения Г.Р. Державина: он предлагает поэту лиру, *«Коей нежный, звучный тон / Может быть приятен миру»* [6, с. 260]. Божество предлагает поэту выбор самореализации на творческом пути: *«Петь вельможей и царей»* или же воспевать *«любовь, покой, приятство»*. Лирический субъект предпочитает «петь любовь» и быть милым «женам прелестным»: такой мотив будет развит в романе В.В. Набокова в сюжете постижения Годуновым-Чердынцевым красоты бытия через любовь; именно чувства к Зине становятся знаком качественно иного мировосприятия, ощущения взлёта творческих сил. Человечность возможно реализовать только по отношению к Другому: Он – зеркало, проявляющее механизм судьбы, движение текстовой ткани (в которой осознаёт себя герой интеллектуального романа). Любовь как творчество, любовь-дар – так бы мы сжато обозначили параллельную дару как жизни интерпретацию романа.

Помимо сопряжения подтекстовой и интертекстуальной функций заглавие набоковского романа ещё рецептивно-игровое и миромоделирующее. Первая функция «растворена» в сюжете «Дара»; как известно, нарративная

история «Дара» – это взросление, становление и самопознание художника, явленные в образе Фёдора Годунова-Чердынцева. Уже в имени героя обыгрывается заглавие: Фёдор в переводе с греческого – «дар Божий». Однако фокус повествования набоковского текста оказывается заметен после прочтения: вся нарративная история написана постфактум, она уже давно осмыслена нарратором, причём в самом тексте: размышляя о сюжете грядущей книги, Годунов-Чердынцев решает воплотить в нём свои творческие искания и историю любви: *«Разве это не линия для замечательного романа? Какая тема! Но обстроить, завесить, окружить чаще жизни – моей жизни, с моими писательскими страстями, заботами. <...> я это всё так перетасую, перекручу, смешаю, разжую, отрыгну... таких своих специй добавлю, так пропитаю собой, что от автобиографии останется только пыль, – но такая пыль, конечно, из которой делается самое оранжевое небо»* [12, с. 401]. И далее – уточнение: *«И не сейчас я это напишу, а буду ещё долго готовиться, годами, может быть»* [Там же]. Получается, перед нами текст, который является отражением того идеального романа, задуманного героем, но, вероятно, воплощённого всё же не так, как в мечтах. Здесь очевидна перекличка с «Обрётённым временем» М. Пруста, в котором впервые задана аналогичная сюжетная развязка: нарратор Марсель осознаёт, что единственное возможное бессмертие обретается лишь в искусстве, поэтому задумывает написать роман о «поисках утраченного времени» своей жизни. Дальнейшая разработка темы в творчестве В.В. Набокова выражена в романах «Лолита», «Бледный огонь», «Ада, или Радости Страсти», «Взгляни на арлекинов!». Ср. с мыслью Гумберта: *«Говорю я о турах и ангелах, о тайне прочных пигментов, о предсказании в сонете, о спасении в искусстве. И это – единственное бессмертие, которое мы можем с тобой разделить, моя Лолита»* [11, с. 211]. Однако эта мысль звучала в набоковском творчестве и раньше (например, в юношеских стихах), а в наиболее отточенной – поэтической – форме обрела завершение в строках, сочинённых Годуновым-Чердынцевым: *«Стратегия вдохновения и тактика ума, плоть поэзии и призрак прозрачной прозы, – вот определения, кажущиеся нам достаточно верными для характеристики творчества молодого поэта. <...> так впечатление бывшее во льду гармонии живёт* (выделено нами. – Д. К.)...» [12, с. 18]. Бывшее впечатление – это биографический материал, пережитые ситуации, спектр чувств и ощущений, а лёд гармонии – искусство, которое может их сохранить. Фактически рецептивно-игровая установка повествования – разгадывание словесных тайн, связывание тематических и сюжетных линий воедино – дополняется миромоделированием посредством расшифровки заглавия: если признать верным утверждение Н.Л. Лейдермана о том, что любой жанр формирует особый образ мира [16, с. 9], то уже заглавие

набоковского романа и сопряжённая с ним интерпретация текста наводят на ряд глобальных для В.В. Набокова тем: бессмертие в искусстве, творческие искания, любовь как творчество, жизнь в искусстве, жизнь как текстовая и (за)текстовая реальность (важный для писателя концепт «потусторонность»), составляющие «образ мира, в слове явленный» (Б.Л. Пастернак). Прямое прочтение – дар как художественный талант – поверхностно: контаминация сюжета и заглавия предоставляет ряд альтернативных трактовок, каждая из которых верна и вместе с тем создаёт целостную картину мира.

Жанрообразующую – а, соответственно, миромоделирующую, сюжетообразующую и т.д. – функцию заглавия легко продемонстрировать и в заголовочном комплексе интеллектуального романа (ср. заглавия, данные нарраторами «Лолиты» В.В. Набокова и «Чёрного принца» А. Мёрдок своим текстам):

В.В. Набоков: «Лолита. Исповедь светлогожего вдовца»	А. Мёрдок: «Чёрный принц, или Праздник любви»
---	--

На этой схеме видно, что заголовки интеллектуальных романов типологически схожи: и структурно (двухчастное заглавие), и графически. Они, как и заглавие «Дара», ещё и интертекстуальны: «Лолита» отсылает к апокрифической библейской традиции (первая жена Адама – Лилит), романтической литературе («Рене» Ф. Шатобриана, «Кармен» П. Мериме), творчеству Э.А. По («Аннабель Ли»), о чём, в частности свидетельствует первоначальный вариант заглавия – «Королевство у моря» (топос утраченного рая): это лексическая цитата из стихотворения американского романтика, частотная в тексте романа; а «Чёрный принц» – к «Гамлету» У. Шекспира («чёрным принцем» называли принца датского). Помимо межтекстовых связей заглавия актуализируют жанровый код романов: в первом случае оказывается важным вторичный речевой жанр – исповедь, что коррелирует с локусом нахождения Гумберта – тюрьмой, его тактикой раскаяния (вставной текст – дневник Гумберта – усиливает мотив исповедальности), во втором – история любви: вымышленный издатель Ф. Локсий (в расшифровке: одно из имён Аполлона), нарративная маска то ли А. Мёрдок, то ли самого Брэдли Пирсона, называет этот роман историей творческих борений человека, поиска мудрости и правды, рассказом о любви. Подобные заголовочные комплексы – это интеллектуальная провокация для читателя, инструменты для прочтения текста в жанровом, историко-культурном, тематическом и др. аспектах.

Таким образом, заглавие в жанровой структуре интеллектуального романа служит способом конструирования нарратива разгадывания и воплощением стилевой альтернативности, задавая направление интерпретации и последующей (обязательной) переинтерпретации: читатель обретает власть

над судьбой персонажа, как персонаж овладевает знанием о тайне (даре) своей судьбы («сеть» оказывается осмысляемым узором бытия). И, как пронизательно отмечает Н.В. Семёнова, благодаря этому «выбор стратегии чтения остаётся за читателем» [18, с. 132]. Концовка – ещё одна сильная позиция текста – всегда закольцовывает интеллектуальный роман, возвращая к началу, к заглавию; принципиальную открытость текста декларировал В.В. Набоков в «Даре»: *«Судьба сама ещё звенит, и для ума внимательного нет границы там, где поставил точку я: продлённый призрак бытия синееет за чертой страницы, как завтрашние облака, и не кончается строка»* [12, с. 411].

### Библиография

1. Бахтин М.М. Эпос и роман. СПб. : Азбука, 2000. 300 с.
2. Белоконь С.А. Особенности сюжетно-композиционной организации интеллектуального романа. Вестник Донецкого национального университета. Серия Д: Филология и психология. 2019. № 2. С. 3–7.
3. Бикульчус В.В. Поэтика философского романа : учебн. пособие. Вильнюс : Издательско-редакционный совет Министерства народного образования Литовской ССР, 1988. 71 с.
4. Гурина Т.Л. Некоторые предпосылки изучения авторской позиции в интеллектуальном романе XX века. Проблема автора в художественной литературе. Ижевск, 1974. С. 200–226.
5. Давыдов Ю.Н. «Интеллектуальный роман» и философское мифотворчество. Вопросы литературы. 1977. № 9. С. 127–171.
6. Державин Г.Р. Дар. Стихотворения.Л. : Советский писатель, 1957. С. 260–261.
7. Днепров В.Д. Идеи времени и формы времени. М. ; Л. : Советский писатель, 1980. 598 с.
8. Иванюк Б.П. О текстовой относительности заглавия [Электронный ресурс]. URL: <http://science.rggu.ru/article.html?id=66064> (дата обращения: 30.03.2023).
9. Ильин С.А. Интеллектуальный роман в творчестве В. Набокова и А. Мёрдок: «Лолита» и «Чёрный принц». Вестник Луганского национального университета имени Тараса Шевченко. Серия А: Филология. Социальные коммуникации. 2009. № 2. С. 139–140.
10. Котомцев Д.О. Функции паратекста в интеллектуальном романе. Актуальные проблемы современного языкознания (21 апр. 2022 года, г. Луганск) / под. ред. И.А. Соболевой, ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ». Луганск: Книта, 2022. С. 97–104.
11. Набоков В.В. Американский период. Собрание сочинений в 5 томах. СПб. : Симпозиум, 2004. Т. 3. 702 с.
12. Набоков В.В. Дар: роман. СПб. : Азбука, Азбука-Аттикус, 2016. 416 с.
13. Набоков В.В. Лекции по зарубежной литературе ; ред. С.А. Антонов. М. : Азбука, 2014. 512 с.
14. Павличко С.Д. Лабіринти мислення : інтелектуальний роман сучасної Великобританії. К. : Наукова думка, 1993. 104 с.
15. Павлова Н.С. Типология немецкого романа: 1900–1945. М. : Наука, 1982. 279 с.



16. Практикум по жанровому анализу литературного произведения. Урал. Гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 1996. 50 с.
17. Ратке И.Р. Русская интеллектуальная проза 20-х годов XX века (Б. Пильняк, Е. Замятин, В. Набоков) : автореферат дисс. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2005. 24 с.
18. Семёнова Н.В. Код заглавия в романе Тимура Кибирова «Лада, или радость». Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2014. № 3. С. 128–133.
19. Сурат И.З. Человек в стихах и прозе: Очерки русской литературы XIX–XXI вв. М.: ИМЛИ РАН, 2017. 344 с.

## ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

**Алферова Анна Николаевна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Смоленский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации  
e-mail: analferova@gmail.com

Alferova Anna Nikolaevna, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Linguistics of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Smolensk State Medical University» of the Ministry of Health of the Russian Federation  
e-mail: analferova@gmail.com

**Болдырева Эля Валерьевна**, методист центра воспитания и духовно-нравственного просвещения Государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования «Смоленский областной институт развития образования»  
e-mail: max\_lesta@mail.ru

Boldyreva Elya Valerevna, Methodist of the Center for Upbringing and Spiritual and Moral Education of the State Autonomous Institution of Additional Professional Education «Smolensk Regional Institute of Educational Development»  
e-mail: max\_lesta@mail.ru

**Бурченкова Александра Александровна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения «Смоленский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации  
e-mail: 25alex@rambler.ru

Burchenkova Aleksandra Aleksndrovna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associated Professor of The Department of Linguistics of Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Smolensk State Medical University» of the Ministry of Health of the Russian Federation  
e-mail: 25alex@rambler.ru

**Варнаева Анна Евгеньевна**, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и методики начального образования Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Смоленский государственный университет»  
e-mail: anna6772@mail.ru

Varnaeva Anna Evgenevna, candidate of philological sciences, associate Professor, head of the Chair of theory and methods of primary education of Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Smolensk State University»  
e-mail: anna6772@mail.ru

**Воителева Татьяна Михайловна**, доктор педагогических наук, профессор кафедры инновационных технологий филологического образования Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Государственный университет просвещения»  
e-mail: voitelev@yandex.ru

Voiteleva Tatiana Mikhailovna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Innovative Technologies of Philological Education of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «State University of Enlightenment»  
e-mail: voitelev@yandex.ru

**Долбик Елена Евгеньевна**, кандидат филологических наук, профессор кафедры русского языка Белорусского государственного университета  
e-mail: dolbikee@gmail.com

Dolbik Elena Evgenevna, Candidate of Philological Sciences, Professor of the Department of Philology of Belarusian State University  
e-mail: dolbikee@gmail.com

**Котомцев Дмитрий Олегович**, учитель русского языка и литературы Государственного учреждения Луганской Народной Республики «Луганское общеобразовательное учреждение Гимназия № 30 имени Н.Т. Фесенко»  
e-mail: dima\_kot\_94@mail.ru

Kotomtsev Dmitry, teacher of the Russian language and literature of the State Institution of the Luhansk People's Republic «Lugansk Educational Institution Gymnasium No. 30 named after N.T. Fesenko»  
e-mail: dima\_kot\_94@mail.ru

**Кочкина Юлия Леонидовна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории и методики начального образования Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Смоленский государственный университет»  
e-mail: kochkinayl@gmail.com

Kochkina Yuliya Leonidovna, Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Theory and Methods of Primary Education of Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Smolensk State University»  
e-mail: kochkinayl@gmail.com

**Ланге Нина Витальевна**, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой лингвистики Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Смоленский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации  
e-mail: boew67@mail.ru

Lange Nina Vitalievna, Candidate of Philology, Associate Professor, Head of the Department of Linguistics of Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Smolensk State Medical University» of the Ministry of Health of the Russian Federation  
e-mail: boew67@mail.ru

**Лось-Суницкая Анна Анатольевна**, заместитель директора лицея по учебно-воспитательной работе, учитель русского языка и литературы федерального государственного бюджетного учреждения высшего образования и науки «Санкт-Петербургский национальный исследовательский Академический университет им. Ж.И. Алферова Российской академии наук», Академического лицея «Физико-техническая школа» им. Ж.И. Алферова  
e-mail: los-sanna@yandex.ru

Los-Sunitskaya Anna Anatolievna, Vice-Principal, teacher of Russian language and literature of Federal State Budgetary Institution of Higher Education and Science «Saint Petersburg National Research Academic University of the Russian Academy of Sciences named after Zh. I. Alfyorov», Academic lyceum «Physical-Technical High School» named after Zh. I. Alfyorov  
e-mail: los-sanna@yandex.ru

**Макова Елена Николаевна**, кандидат педагогических наук, заместитель начальника управления образования и молодежной политики Администрации города Смоленска

e-mail: elena.bavrina@mail.ru

Makova Elena Nikolaevna, Candidate of Pedagogical Sciences, Deputy Head of the Department of Education and Youth Policy of the Administration of the city of Smolensk

e-mail: elena.bavrina@mail.ru

**Максимчук Нина Алексеевна**, доктор филологических наук, профессор Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Смоленский государственный университет»

E-mail: nmaximchuk@yandex.ru

Maksimchuk Nina Alekseevna, Doctor of Philology, Professor of Federal state budgetary educational institution of higher education «Smolensk State University»

E-mail: nmaximchuk@yandex.ru

**Малышева Евгения Игоревна**, преподаватель русского языка и литературы Областного государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения «Ивановский колледж сферы услуг»

e-mail: evgeniyamalysheva1995@gmail.com

Malysheva Evgeniya Igorevna, teacher of Russian language and literature of Regional State Budgetary professional Educational Institution «Ivanovo College of Services»

e-mail: evgeniyamalysheva1995@gmail.com

**Марченко Ольга Николаевна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры инновационных технологий филологического образования Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Государственный университет просвещения»

e-mail: march\_on@mail.ru

Marchenko Olga Nikolaevna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Innovative Technologies of Philological Education of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «State University of Enlightenment»

e-mail: march\_on@mail.ru

**Машина Ольга Юрьевна**, кандидат филологических наук, доцент, методист регионального научно-методического центра Государственного областного автономного учреждения дополнительного профессионального обучения «Региональный институт профессионального развития», учитель русского языка и литературы МАОУ «Школа № 37» города Великого Новгорода  
e-mail: Olga.Mashina@novsu.ru

Mashina Olga Yurievna, Candidate of Philological Sciences, associate Professor, methodologist of the regional scientific and methodological center of the State Regional Autonomous Institution of Additional Professional Training «Regional Institute of Professional Development», teacher of Russian language and literature of MAOU «School No. 37» of Veliky Novgorod  
e-mail: Olga.Mashina@novsu.ru

**Петров Константин Григорьевич**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Смоленский государственный университет»  
e-mail: konstantin-petro@mail.ru

Petrov Konstantin Grigorievich, Candidate of Pedagogical Sciences of Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Smolensk State University»  
e-mail: konstantin-petro@mail.ru

**Си Чжэньсинь**, аспирант Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Волгоградский государственный социально-педагогический университет»  
e-mail: 1666420551@qq.com

Xi Zhenxin, Post-Graduate Student of State budgetary educational institution of Higher Education «Volgograd State Social-Pedagogical University»  
e-mail: 1666420551@qq.com

**Смирнова Людмила Георгиевна**, доктор филологических наук, профессор Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Смоленский государственный университет»  
e-mail: naksemit@gmail.com

Smirnova Lyudmila Georgijevna, Doctor of Philology, Professor of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Smolensk State University»  
e-mail naksemit@gmail.com

**Соловцова Ирина Афанасьевна**, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Волгоградский государственный социально-педагогический университет»  
e-mail: irina\_solovcova@mail.ru

Solovtsova Irina Afanasyevna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Pedagogics of State budgetary educational institution of Higher Education «Volgograd State Social-Pedagogical University»  
e-mail: irina\_solovcova@mail.ru

**Соловьёва Фаина Евгеньевна**, доктор педагогических наук, профессор кафедры методики преподавания предметов основного и среднего образования Государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования «Смоленский областной институт развития образования»  
e-mail: solovyovafe@rambler.ru

Solovieva Faina Evgenievna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Methods of Teaching Subjects of Basic and Secondary Education State Autonomous Institution of Additional Professional Education «Smolensk Regional Institute of Education Development»  
e-mail: solovyovafe@rambler.ru

**Углова Наталья Вячеславовна**, кандидат филологических наук, заведующий кафедрой гуманитарного и эстетического образования Государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования Липецкой области «Институт развития образования»  
e-mail: ena-lko5@yandex.ru

Uglova Natalia Viacheslavovna, Candidate of Philological Sciences, Head of the Department of Humanities and Aesthetic Education of the State Autonomous Institution of Additional Professional Education of the Lipetsk Region «Institute of Education Development»  
e-mail: ena-lko5@yandex.ru

**Ущeko Вера Егоровна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры лингвистики Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Смоленский государственный медицинский университет» Министерства здравоохранения Российской Федерации  
e-mail: v.e.uscheko@gmail.com

Uscheko Vera Egorovna, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Linguistics of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «Smolensk State Medical University» of the Ministry of Health of the Russian Federation  
e-mail: v.e.uscheko@gmail.com

**Шерстобитова Ирина Анатольевна**, кандидат педагогических наук, доцент Государственного образовательного учреждения дополнительного профессионального образования Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования  
e-mail: irina-sherstobitova@yandex.ru

Sherstobitova Irina Anatolyevna, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of State Educational Institution of Additional Professional Education St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education  
e-mail: irina-sherstobitova@yandex.ru



*Для заметок*



**Русский язык  
в современном образовательном пространстве**

**Сборник научных трудов**

Корректор Е.Л. Петрачкова  
Ответственный редактор Э.В. Болдырева  
Подписано в печать 07.09.2023 г. Бумага офсетная.  
Формат 60x84/16. Гарнитура «Times New Roman».  
Печать лазерная. Усл. печ. л. 12,75  
Тираж 100 экз.

ГАУ ДПО СОИРО  
214000, г. Смоленск, ул. Октябрьской революции, 20а

