

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

**Русский язык
в современном образовательном пространстве**

Сборник научных трудов

**Смоленск
2024**

УДК 372.881.161.1
ББК Ч426.819=411.2
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;

Долбик Елена Евгеньевна, кандидат филологических наук, профессор кафедры русского языка Белорусского государственного университета

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, 2024. – 176 с.

Сборник включает статьи по проблемам методики преподавания языковых дисциплин, русского языка в межкультурном диалоге, языковой картины мира, внедрения ведущих научных достижений в образовательные практики и др. Также в сборнике представлены материалы по анализу языка и стиля художественной литературы.

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 Ч426.819=411.2

© ГАУ ДПО СОИРО, 2024

Содержание

ПРЕДИСЛОВИЕ	5
РУССКИЙ ЯЗЫК В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ДИАЛОГЕ	7
Беляева Марина Юрьевна РОДИНОВЕДЕНИЕ: «КЛЮЧ СРАВНЕНИЯ» КАК ИНСТРУМЕНТ К ПРОЦЕССУ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ	7
Тиринова Ольга Игоревна ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ: ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И УЧЕБНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	17
Варнаева Анна Евгеньевна ОБУЧЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ОСНОВАМ КОММУНИКАЦИИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ	32
Тагаев Мамед Джакыпович, Молдомамбетова Айжан Суйорбековна РУССКИЙ ЯЗЫК В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ КЫРГЫЗСТАНА	42
Короткевич Ирина Ивановна РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ТРАНСЛЯТОР ЛИНГВО-ЭТНОГРАФИЧЕСКИХ СВЕДЕНИЙ О БЕЛАРУСИ В XIX в.	53
Ланге Нина Витальевна ГЛАГОЛЫ ДВИЖЕНИЯ С ПРИСТАВКАМИ КАК ГРАММАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ТЕМЫ «ТРАНСПОРТ» НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ (УРОВЕНЬ ТРКИ-1)	64
АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА	74
Тарасова Елена Николаевна ИЗУЧЕНИЕ КУРСА «СОВРЕМЕННЫЙ РУССКИЙ ЯЗЫК» В НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ВУЗАХ: К ПРОБЛЕМЕ МОТИВАЦИИ	74
Долбик Елена Евгеньевна СИСТЕМА ЗАДАНИЙ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ К ОЛИМПИАДАМ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ	82
Погребняк Елена Викторовна НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧИТЕЛЕЙ С УЧЕТОМ УЧЕБНЫХ ДЕФИЦИТОВ В ОСВОЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ	96
Макова Елена Николаевна, Петров Константин Григорьевич АКСИОЛОГИЯ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ ДОРЕВОЛЮЦИОННЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ (НА МАТЕРИАЛАХ СМОЛЕНСКОЙ ГУБЕРНИИ)	105

ЯЗЫК И СТИЛЬ КЛАССИЧЕСКОЙ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	115
Меркин Борис Геннадьевич ДЕТСКИЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ Л.Н. ТОЛСТОГО И К.Д. УШИНСКОГО. СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ НА ОСНОВЕ ЧАСТОТНОГО СЛОВАРЯ ЛЕКСИКИ	115
Кочкина Юлия Леонидовна ИЗУЧЕНИЕ РЕЛИГИОНИМОВ ПРИ ЧТЕНИИ СВЯТОЧНОГО РАССКАЗА Н.С. ЛЕСКОВА «НЕРАЗМЕННЫЙ РУБЛЬ».....	128
Карлик Надежда Анатольевна ТРАНСФОРМАЦИЯ БИБЛЕЙСКОГО СЮЖЕТА О БЛУДНОМ СЫНЕ В РОМАНЕ В. В. НАБОКОВА «ДАР».....	136
Соловьёва Фаина Евгеньевна ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В ПРОЦЕССЕ АНАЛИЗА ЛИРИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В 5–8 КЛАССАХ	149
Болдырева Эля Валерьевна ОДИН ИЗ СЛУЧАЕВ САМОПОВТОРА В ЛИРИКЕ БОРИСА ПОПЛАВСКОГО.....	162
ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ.....	171

ПРЕДИСЛОВИЕ

Сборник научных трудов «Русский язык в современном образовательном пространстве» представляет собой результат научно-исследовательской деятельности русских, белорусских и киргизских ученых-филологов, методистов, преподавателей русского языка и литературы из Минска, Бишкека, Санкт-Петербурга, Смоленска, Ульяновской, Тамбовской, Новосибирской областей, Краснодарского края.

Тематика сборника определяется кругом научных интересов ученых и педагогов и отражает основные направления их научной и методической деятельности, содействующей повышению статуса русского языка как языка межнационального общения, формированию единого образовательного пространства Российской Федерации, сохранению и развитию культурного разнообразия и языкового наследия народов России, изучению русской литературы как особого, эстетического, средства познания русской национальной культуры и самореализации в ней.

Лингвистические вопросы рассматриваются в контексте актуальных проблем современной науки, связанных с необходимостью овладения русским языком как языком межнационального общения; обогащения представлений о родном языке как едином целом в процессе сравнения этнических языков с базовым русским; определением роли русского языка в передаче историко-этнографических и лингвострановедческих сведений, содержащихся в национальных лексикографических источниках.

Литературоведческие проблемы, нашедшие отражение в сборнике, связаны с определением функций религионимов, выступающих в роли маркеров православного сознания авторов художественных произведений; анализом коннотативных символических значений, представленных в романе Владимира Набокова «Дар»; функций авторских самоповторов в творчестве Бориса Поплавского и др.

Прикладным характером отличаются работы в области методики преподавания русского языка и литературы, в центре внимания которых находятся проблемы, обусловленные необходимостью формирования у студентов понимания своей принадлежности к национальной речевой культуре; выявления филологически одаренных обучающихся и обеспечения подготовки старшеклассников к осознанному выбору профессии; обучения русскому языку как иностранному в процессе систематизации лексико-грамматического материала, разработки продуктивных заданий и коммуникативных ситуаций; реализации межпредметных связей русского языка и литературы, формирования языковой зоркости обучающихся, умений выявлять

изобразительно-выразительные средства и определять их художественные функции; использовать соответствующие понятия для анализа литературного произведения.

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

РУССКИЙ ЯЗЫК В МЕЖКУЛЬТУРНОМ ДИАЛОГЕ

УДК 372.881.161.1:811.161.1

РОДИНОВЕДЕНИЕ: «КЛЮЧ СРАВНЕНИЯ» КАК ИНСТРУМЕНТ К ПРОЦЕССУ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Беляева Марина Юрьевна

ФГБОУ ВО «КубГУ», филиал в г. Славянске-на-Кубани,

Славянск-на-Кубани, Российская Федерация

fliny@mail.ru

Аннотация. Цель настоящего исследования заключается в актуализации родиноведения как сверхзадачи обучения русскому языку в школе, состоящей в том, чтобы собрать разрозненные представления о родном языке в единое целое за счёт сравнения этнических языков с базовым русским. В работе использованы методы и приемы языкового анализа (фонетического, грамматического, этимологического, лингвостилистического), лингвокультурологический, сопоставительный, сравнительный методы.

Осуществлено сравнение фактов русского языка разных уровней (от фонетико-фонологического до грамматического) с особенностями родственных (польский, сербский, украинский) и неродственных языков (саха, эрзя-мордовский). Благодаря языковым соответствиям акцентированы характерные для русского языка фонетические особенности, выявлены закономерности трансформации исходных форм христианских личных имен в народные. Для освоения лексики с точки зрения активного / пассивного запаса в качестве «родиносберегающего» материала использованы топонимы – исконные и полученные в результате переименования названия городов России; при изучении морфемики – национально-ориентированные суффиксы антропонимов.

Постановка и реализация учебно-воспитательных задач на уроках русского языка в средней общеобразовательной школе целесообразна в рамках триады «межъязыковое – отечественное – региональное». Считаем необходимым формировать родиноведческую направленность обучения путем сравнения русского языка с другими этническими. Особенности фонетики, лексики и грамматики иных языков способны дать обучаемым представление о его национально-культурном своеобразии, о «русскости» в целом.

Ключевые слова: родиноведение, лингвокультурология, сравнение, фонетика, лексикология, словообразование, морфология, ономастика.

UDC 372.881.161.1:811.161.1

**HOMELAND STUDIES: «COMPARISON KEY» AS AN INSTRUMENT
TO THE PROCESS OF TEACHING RUSSIAN LANGUAGE
IN SECONDARY SCHOOL**

Belyaeva Marina Jurievna,
Kuban State University (Slavyansk-on-Kuban branch),
Slavyansk-on-Kuban, Russian Federation
fliny@mail.ru

Abstract. The purpose of this study is to actualize homeland studies as a super task of teaching the Russian language at school, designed to collect disparate ideas about the native language into a specific whole by comparing ethnic languages with basic Russian. The work uses methods and techniques of language analysis (phonetic, grammatical, etymological, linguostylistic), linguocultural, comparative, comparative methods.

A selection of texts and tasks for them is proposed that contribute to the achievement of the supertask of learning by comparing facts of the Russian language of different levels (from phonetic-phonological to grammatical) with related (Polish, Serbian, Ukrainian) and unrelated languages (Sakha, Erzya-Mordovian). Linguistic correspondences make it possible to detect phonetic features characteristic of the Russian language and to identify patterns of transformation of the original forms of Christian personal names into folk ones. “Homeland-preserving” material at the lexical level when comparing the lost and the new becomes the names of Russian cities, morphemics – suffixes of anthroponyms. The role of grammar in the formation of ideas about the specifics of the Russian language in the category of gender, person, etc. is great.

In our opinion, the formulation and implementation of educational tasks in Russian language lessons in a secondary school is advisable within the framework of the triad “interlingual – domestic – regional”. We consider it necessary to form a homeland studies focus by comparing the Russian language with other ethnic languages. Features of phonetics, vocabulary and grammar of other languages can give students an idea of their national and cultural identity, of “Russianness” in general.

Keywords: homeland studies, linguoculturology, comparison, phonetics, lexicology, word formation, morphology, onomastics.

Известна фраза о том, что в начале XIX века, с открытием сравнительно-исторического метода в языкознании, ключ сравнения пробовали ко всем дверям. К сожалению, в настоящее время подобная практика обходит стороной область школьной методики преподавания русского языка; трансплантация терминов и понятий вузовских дисциплин в программу обучения русскому языку в школе крайне редко выводит дидактику за пределы литературного языка. В результате после 11 лет обучения школьники не формируют представления о своём языке как о едином целом, затрудняясь назвать количество основных типов звуков в русском языке, перечислить принципы русской графики и орфографии, указать специфические для нашего языка интонационные и грамматические конструкции.

Вводная часть учебника русского языка для 6-х классов общеобразовательных учреждений – «Русский язык – один из развитых языков мира» – основывает доказательства данного тезиса исключительно на цитатах отечественных литераторов, игнорируя другие этнические языки как таковые [14, с. 27, 31]. Регионально окрашенные по определению сведения о диалектизмах, диалектных словах носят слишком отвлеченный характер, степень неопределенности формулировок «в речи жителей некоторых мест», «жителями той или иной местности» [14, с. 27, 31], напоминая рекламу «хорошего» стирального порошка, противопоставленного «другим плохим». В параграфе, посвящённом диалектизмам, эту неопределенность могли бы снять поисковые задания узкокраеведческого характера, обращающие внимание учеников на лексику, характерную для места их дислокации [14, с. 33–35], однако таковые задания отсутствуют.

«Ключ сравнения» открывает если не все, то многие двери, расширяя горизонты познания обучаемых по отношению к их родному языку и культуре. Цель работы – актуализация родинovedения в широком понимании термина как сверхзадачи обучения русскому языку в школе. Цель реализуется в таких задачах, как выявление специфики русского языка на ядерных его уровнях (фонетико-фонологическом, морфодеривационном, грамматическом); обнаружение сходства и различия его в сравнении с другими языками; подбор и анализ фактов близкородственных, родственных, иносистемных языков; подбор и анализ фактов вымышленных (искусственных) языков. Соответственно были использованы методы и приемы языкового анализа (фонетического, грамматического, этимологического, лингвостилистического), а также лингвокультурологический, сопоставительный, сравнительный методы. Роль

грамматики в формировании представлений о специфике русского языка в области категории рода, лица и др. прослеживается в текстах художественной литературы, в т. ч. жанра фэнтези.

Теоретической базой исследования послужили работы по проблемам понятия регионо- и россиеведения (О.А. Кирьяш [5], Г.П. Пирожков [9], Л.В. Смирнова [15]), грамматической картины мира (И.И. Богатырева, Т.В. Булыгина, Ю.С. Воротников [цит. по:1]).

Постановка и реализация учебно-воспитательных задач с учетом культурно-воспитательных ценностей на уроках русского языка в средней общеобразовательной школе целесообразна, на наш взгляд, лишь в рамках триады «межъязыковое – отечественное – региональное». Практическая значимость материала и выводов статьи заключается в возможности включения их в формате инклюзий в тексты уроков русского языка и внеклассных мероприятий по дисциплине в средней школе.

Как справедливо замечает О.А. Кирьяш, относительно содержания понятия «регионоведение» единая позиция отсутствует [6, с. 96]. В традиционной трактовке регионоведение видится как изучение «малой родины, а не всей России». Педагогическое краеведение стремится формировать активную педагогическую краеведческую компетентность на регионально ограниченном материале предметов и явлений, составляющих педагогическую ценность [15], в системе педагогической работы, складывающейся из учебных и внеклассных действий. В настоящее время родиноведение начинают связывать с большим объемом знаний, по крайней мере, в терминологии («россиеведение», «росика», «русистика» [9]).

В программы подготовки учащихся средних классов по русскому языку родиноведение может быть внедрено в формате инклюзий, вставок, дающих возможность по особенностям языка прийти к выводу о некоторых характерных чертах этнического менталитета, проявляющегося на разных уровнях языка. При обращении к «ключу сравнения» советуют руководствоваться следующим положением: «Задача отыскания в том или ином языке черт, а priori приписываемых соответствующему национальному характеру, безнадежна и не представляет большого интереса»; нужно, наоборот, «выявлять свойства национального характера, вычитывая их из национально-специфического в соответствующих языках» [8, с. 21].

Сравнительный и сопоставительный методы служат мощным стимулом познавательной деятельности обучаемых. Обращение к фактам фонетики, лексики и грамматики неродственных и иносистемных языков позволяет высветить специфику русского языка уже при обучении в СОШ. Здесь способен сработать механизм соотношения слова и вещи, проливающий свет на

утраченные сведения, малоизвестные факты, отношения пересечения (межпредметные связи). Так происходит аккультурация, актуализируются фоновые знания молодого поколения: процессы обучения родному и иностранному языку, на взгляд психолингвистов, имеют много общего [17].

Рассмотрим возможности выявления специфики нашего языка на различных уровнях в рамках сравнения «межъязыковое – отечественное».

О родстве языков свидетельствуют языковые соответствия, которые на низших уровнях языка способны обнаружить учащиеся. Им предлагается выписать варианты антропонимов и обозначить соответствия звукобукв:

– Выпишите варианты антропонимов (личных имён) и обозначьте соответствия букв в словах из разных языков. Образец. *Ялта была у генуэзцев Джалита*. Ответ: Я / ДЖ.

Текст: «Есть предположение, что былинный персонаж Чурила Пленкович – это Кирилл, сын князя Олега из Тьмутаракани. Так называли Крым – самую отдаленную окраину Руси.

Только почему Кирилл стал Чурилою? На каком таком историческом этапе поменялись буковки в его имени?

Имя это у разных европейских народов звучит по-разному. В Болгарии оно почти такое же, как наше, – Кирил. У сербов и словенцев – Цирил. У англичан – Сирил. У испанцев Сирило. А вот у итальянцев – Чирилло! Попался!

Добро пожаловать в Киев, сеньор Чирилло? А почему бы и нет? Историк сказителю не указчик!» [16].

Традиционные, доживающие до ЕГЭ и ОГЭ задания по подсчёту количества букв и звуков в словах целесообразно составлять, акцентируя сравнение христианских личных имен и народных разговорных и просторечных, возникших при освоении их русскими. Источником достоверного и понятного для учеников материала является «Словарь русских личных имен» Н.А. Петровского [10]:

– Сравните исходные формы христианских личных имен с народными разговорными и просторечными, которые образовались при освоении их русскими. Запишите в 1-й столбик пары имен, в которых количество гласных звуков уменьшилось, во 2-й – осталось прежним:

– Авраам древнееврейск. Abram ‘возвышенный отец’ – разг. Абрам.

– Акилина лат. Aquiline ‘орлиная’ – народ. Акулина.

– Александра, от греч. alexo ‘защищать’, ander (andros) ‘муж, мужчина’ – прост. Лександра.

– Даниил древнееврейск. daniel ‘мой судья – бог’ – разг. Данил.

– Киприан от греч. Kypros ‘Кипр, житель Кипра’ – разг. Куприян.

Приём остраниения наглядно демонстрирует неразличение твёрдых и мягких согласных, вследствие чего речь персонажа из фэнтезийного цикла романов Веры Камши «Отблески Этерны» выглядит речью иностранца. При этом текст воспроизводит речь с неразличением звонких и глухих согласных, что характерно, в частности, для немецкого языка:

– Благодаря каким особенностям произношения согласных звуков речь персонажа из фэнтезийного романов Веры Камши «Отблески Этерны» выглядит речью иностранца? Какой этический язык это напоминает?

а) Спорить не приходилось, к тому же ветеран был кругом прав. Чарльз молча отдал честь, Бертольд не удержался:

– Господин барон, это Бруно?

– Зейтшас не фашно, из какой луши вылезали эти гуси! Зейтшас фашно их ошчипыфать. Фсем зтроиться! Шифо!

б) – Эх, видел бы это безобразие Ульрих-Бертольд! – Савиньяк, стряхивая снег, закатил глаза и внезапно ткнул пальцем в грудь другу. – Но мы не будем огорчать зтарого фоителя. Так, Фалентин? Валентин у нас штурмует «феликое изкузство пыть фоителем», а Ульрих-Бертольд ему в этом помогает [4, с. 579–582].

Освоение этимологии лексических единиц привязываем к становлению ономастической системы русского языка. Часть топонимов образована на базе отечественной лексики, другая – в процессе заимствования, но в обоих случаях перед нами немотивированная лексика, требующая этимологического анализа:

– Определите, от каких слов произошли современные названия городов РФ:

Дебрянск, др.-рус. ‘дебри, лес’ > *Брянск*,

Монгодан, эвенк. ‘морские наносы, плавник’ > *Магадан*,

Плесков, др.-рус. ‘плёс’ > *Псков*,

Сургунт, хант., личное имя > *Сургут*.

Полезным и «родиносберегающим» (термин наш – М.Б.) материалом для погружения в тему «Устаревшие слова» [13, с. 36–38] становятся утраченные и новые названия городов России: *Царицын – Сталинград – Волгоград; Хлынов – Вятка – Киров; Свердловск – Екатеринбург, Калининград – Кенигсберг* и др. В рамках квеста «Игра в города», составленного на материале книги [13, с. 22–23], мы демонстрируем на экране фотографии достопримечательностей городов, предлагая угадать современное название города (при нулевых ответах оно подсказывается учителем). На следующем слайде представлено несколько скрытых ответов, при правильном ответе нажатием кнопки (или нескольких кнопок) высвечивается один или несколько топонимов-астионимов. Для полноты родиноведческой картины указываются даты основания и

переименования топонимов, например: *Владикавказ* (с 1990 г., ранее 1784 г.), *Орджоникидзе* (1934, 1954 г.), *Джаудзикау* (1944 г.) [2, с. 107–108].

В собственных именах указанных этнических языков предлагаем выделить суффиксы лица:

- *Котов, Казаринов, Иванюшин, Васильченков, Кривулин* (рус.);
- *Батюк, Ганченко, Климчук, Подольская, Юрченко* (укр.);
- *Георгиани, Отаршвили, Леонизде* (груз.);
- *Ковальски, Новакувна* (ср. *Новак*), *Сенкевич* (польск.).

В якутском (саха) языке для образования фамилий используются повелительные формы глаголов с суф. ГЪЭ-:

- ГЪЭ-УНЭ – обогащай, делай бо гъэ-гатым,
- ГЪА-ШЪТЭ – пугай,
- ГЪА-ЖЭ – заставляй бежать.

В группу образных личных имён входят имена-движения. Это типичная черта именника и грамматикона саха: *Бэдьэй Куйахын* 'бегущий трусцой', *Бахчанныыр* 'широко расставляющий кривые ноги', *Суксур* 'лететь вперёд сломя голову за другими, хвостик', *Тырылла* 'волочащийся по земле'; *Молооттуур* 'медлительная' [7].

Мужские имена возникли от образных глаголов, глаголов, прилагательных, отглагольных существительных. Мужские показывают более размашистые движения тела, его частей, женские – более лёгкие, более плавные, медлительные. Выводы: таких принципов называния и гендерного распределения в исконно русских именах не наблюдается.

В грамматике каждого языка имеется выбор предпочтений, отражающий приоритеты языкового сознания его носителей [1, с. 28–29]. К чертам русской языковой личности в области грамматики исследователи относят следующие:

- Все имена прилагательные согласуются с существительными в числе, а существительные с глаголами.
- Колебания в грамматическом роде допускаются только по отношению к словам среднего рода (*кофе, какао* и др.).
- С предлогами используются только косвенные падежи (все, кроме именительного).
- Особая система форм отрицания (с избыточностью): Здесь никого нет (ср.: англ. *There is nobody here*).

Рассматриваются некоторые из грамматических категорий и значений русского языка в сопоставлении с другими языками.

Категория рода

Важность категории рода для русского языка демонстрируется на примерах отрицательного языкового материала. Предъявляется отрывок текста, пьесы Р. Дулкиной «Сезезь цюлка» («Разорванный чулок»), переведённой на русский язык с эрзя-мордовского [18, с. 20–21].

Жительница мордовской деревни, девушка по имени Рузавась, неправильно употребляет формы рода имен существительных:

Автобус полна. Ты, мамаш, не кричал бы так. Тон, мамаш, не знаешь, как жизнь подорожал. Из-за них боишься хороший вещь одеть.

Ученикам предлагается исправить грамматические ошибки и объяснить причины искажения грамматических форм.

Категория рода отсутствует во всех финно-угорских языках (финском, эстонском, венгерском). Нет ее в армянском, персидском, тюркских, китайском, японском, корейском, вьетнамском, некоторых африканских языках.

Развивая проблемную ситуацию, предлагаем фрагмент текста диалектоносителя или представителя старшего поколения с низким образовательным цензом. В этом случае ошибки в употреблении форм рода объясняются тенденцией к дихотомии существительных на мужской и женский род и незнанием норм морфологии русского языка, в котором большинство несклоняемых имен существительных принадлежит среднему роду.

Категории глагола

Формы глаголов в русском языке в большинстве случаев спрягаемые, но система форм времени и вида вызывает трудности у иноговорящих. Ученики должны определить ошибки в употреблении глаголов в предложенных текстах:

а) При моем появлении Габышев приподнялся, сел и тревожно спросил:

– Ну, чего видел?

– Ничего.

– А что это было, по-твоему?

– Здешний хозяин ходи.

– Какой хозяин?

– Чего тебе не понимай? – рассердился якут. – Хозяин, я говорил!.. [3, с. 123].

б) Орк словно в раздумье посмотрел на меня, и мне очень не понравился его взгляд...

– Я Рорк, атаман, – представился он. – Если не хочешь смерть в земле, то ты открыть нам, где другой твой деньга. Если ты молчать, то мы тебя убивать.

Перспектива передо мной открывалась невеселая.

– Может, ты говорить правда, а может, и врать... Если у тебя такой куча денег, то значит должны быть хороший родственники. Они платить хороший

выкуп.

– А почему ты путешествовать один? – внезапно поменял тему атаман [5, с. 98].

В первом отрывке ошибки связаны с употреблением форм времени и лица, во втором – форм времени: настоящее и будущее выражены инфинитивами.

Усечённые прилагательные

Проблемную ситуацию создаёт сравнение усеченных прилагательных с полными и краткими, доставшихся русскому языку в наследство от древнерусского. В русском языке насчитывается более пятисот кратких форм имен прилагательных, в польском и украинском – несколько десятков, в лужицко-сербском они отсутствуют [12].

С прагматической точки зрения, знание усечённых прилагательных облегчит ученикам чтение и понимание фольклора, в частности былин и исторических песен.

	Полные	Краткие	Усеченные
Форма	<i>зеленые</i>	<i>зелен</i>	<i>зелен</i>
Роль в предложении	Иду в <i>зеленые</i> луга (определение)	Луга уже <i>зелены</i> (сказуемое)	Иду в <i>зелены</i> луга (определение)

Задания. Пользуясь таблицей, укажите различия усечённых форм имен прилагательных от полных и кратких форм.

Найдите усеченные прилагательные в тексте М.Г. Успенского о русских былинах; определите их разряд по значению (качественные, относительные, притяжательные):

Привез окаянный Алёшка, которая все глаза по сыну проплакала.

Алеша Попович улучает момент и, вернувшись из очередного похода, едет в дом Добрыни, сообщая его матери «весточку нерадостну»:

Что нет жива Добрынюшки Никитича,
Головой лежит да в част ракивов куст.

Возвратившись из похода, живой Добрыня наказывает обидчика:

Как ухватит он Алешу за желты кудри,
Да он выдернет Алешу да за дУбов стол,
Как он бросит Алешу о кирпичен мост [16].

– Если краткие формы были в древнерусском языке, в каких еще языках они могли сохраниться? (Ответ: в родственных, напр. украинском: «Всюду, всюду дружка *люба* нерозлучна биля чуба» (загадка).

Родиноведение, будучи сплавом языка, истории, культуры, способно не только сохранить в долговременной памяти факты, образы, фразы, объясняющие непривычное, но и собрать воедино разрозненные представления о родном языке, увидеть в нём специфическое целое на фоне других этнических языков. Представление о русском языке как о целостном явлении, обладающем спецификой в области фонетики, лексики, грамматики, формируется на основе текстов, содержащих материал для сравнения русского языка с реальными этническими и вымышленными языками. В формате инклюзий предлагаемые материалы и выводы целесообразно использовать в школьной практике преподавания русского языка в средней школе.

Необходимо формировать родиноведческую направленность обучения путем сравнения русского языка с другими этническими.

Постановка и реализация учебно-воспитательных задач на уроках русского языка в средней общеобразовательной школе целесообразны в рамках триады «межъязыковое – отечественное – региональное».

Особенности фонетики, лексики и грамматики иных языков способны дать обучаемым представление о национально-культурном своеобразии русского, о русском языке как едином целом.

Библиография

1. Беляева М.Ю. Грамматическая картина мира: учебно-методическое пособие для студентов 2-го курса бакалавриата, обучающихся по направлению 44.03.01 Педагогическое образование (профиль подготовки – Филологическое образование) очной формы обучения. Славянск-на-Кубани: Филиал Кубанского гос. ун-та в г. Славянске-на-Кубани, 2017. 74 с.
2. Беляева М.Ю. Обучение как занимательное родиноведение / «Молодой исследователь: вопросы теории и практики»: сборник материалов VI региональной научно-практической конференции (8 февраля 2023 г., г. Славянск-на-Кубани). Т. 1. Вып. 6. Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2023. С. 104–108.
3. Ефремов И.А. Бухта радужных струй. М.: Сов. писатель, 1959. 310 с.
4. Камша В.В. Ветер и вечность. Т. 1. Предвещает погоню. М.: Эксмо, 2021. 704 с.
5. Карелин С.В. Гном. М.: Альфа-книга, 2008. 389 с.
6. Кирьяш О.А. Родиноведение – краеведение – региональная история как структурные элементы патриотического воспитания в российской школе / Омский научный вестник. Серия «Общество. История. Современность». 2017. № 3. С. 94–97. [Электронное издание] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rodinovedenie-kraevedenie-regionalnaya-istoriya-kak-strukturnye-elementy-patrioticheskogo-vozpitaniya-v-rossiyskoy-shkole>.
7. Николаев Е.Р. Личные имена саха в лингвокультурологическом контексте. Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2020. 215 с.
8. Падучева Е.В. Семантические исследования. Ч. I. Семантика времени и вида.

М.: Языки русской культуры, 1996. 464 с.

9. Пирожков Г.П. Отечество (родино-, отчизно-, крае-)ведение в образовании российской империи // БЕРЕГИНЯ.777.СОВА. 2013. № 4 (19). [Электронное издание] URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otechestvo-rodino-otchizno-krae-vedenie-v-obrazovanii-rossiyskoj-imperii> (дата обращения: 18.06.2024).

10. Петровский Н.А. Словарь русских личных имен: более 3000 единиц. М.: Рус. словари, 2000. 480 с.

11. Поспелов Е.М. Топонимический словарь: около 1500 географических названий мира. М.: Астрель; АСТ, 2002. 229 с.

12. Правда Е.А., Черенкова А.Д. Славяноведение и современные славянские языки: курс лекций. Воронеж: Издательство Воронежского государственного педагогического университета, 2007. 168 с.

13. Робустова В.В. Занимательная ономастика: учебное пособие. М.: «КДУ (Книжный Дом Университета)», «Университетская книга», 2018. 142 с.

14. Русский язык: учебник для 6 класса общеобразовательных учреждений / М.Т. Баранов, Т.А. Ладыженская, Л.А. Тростенцова и др.; научный редактор Н.М. Шанский. М.: Просвещение, 2004. 239 с.

15. Смирнова Л.В. Полисистемный подход при изучении проблем педагогического краеведения // Современные научные исследования и инновации. 2015. № 10. [Электронное издание] URL: <http://web.snauka.ru/issues/2015/10/58588> (дата обращения: 18.06.2024).

16. Успенский М.Г. Богатырística Кости Жихарева / М.Г. Успенский. М.: Эксмо, 2013. 384 с.

17. Филд Д. Психоллингвистика: Ключевые концепты. Энциклопедия терминов с английскими эквивалентами). М.: Издательство ЛКИ, 2012. 344 с.

18. Щанкина Р.Б. Родной язык. Саранск: Издатель Константин Шапкарин, 2012. 60 с.

УДК 373.31; 372.4

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ГРАМОТЕ: ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И УЧЕБНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Тиринова Ольга Игоревна

Государственное учреждение образования

«Академия образования»

г. Минск, Республика Беларусь

tirnova@mail.ru

Аннотация. Проблема формирования ценностных ориентаций и учебных компетенций младших школьников рассматривается в контексте лингвокультурологического подхода к обучению русской грамоте.

Цель исследования – разработать теоретические основы формирования у младших школьников ценностных ориентаций и учебных компетенций при обучении грамоте в контексте лингвокультурологического подхода.

Методы исследования: теоретический анализ научных источников по лингвокультурологии; проектирование содержания обучения грамоте; моделирование учебных ситуаций с целью формирования у младших школьников ценностных ориентаций и учебных компетенций в процессе обучения грамоте.

В результате исследования определены методологические принципы, реализующие лингвокультурологический подход к обучению грамоте при формировании ценностных ориентаций и учебных компетенций младших школьников: принцип отражения культурно-национальной картины мира в содержании обучения грамоте; принцип мультикультурности; принцип учета фактора бикультурного развития ребенка, который живет в русско-белорусском речевом окружении. Эти принципы обуславливают специфику отбора и предъявления национально-культурного компонента содержания обучения грамоте, освоение которого предполагает использование полученных знаний в процессе речевого общения и учебной деятельности. К основным ценностным ориентациям, которые формируются у учащихся при обучении грамоте, отнесены (без ранжирования по уровню значимости): жизнь, здоровье как ценность; семья как ценность; дружба, общение как ценность; образование, чтение книг как ценность; труд, работа как ценность; природа, окружающий мир как ценность; Родина, мирная жизнь как ценность. В составе учебных компетенций выделены: учебно-деятельностные, учебно-организационные, учебно-интеллектуальные, учебно-информационные и учебно-коммуникативные компетенции.

Установлено, что содержание обучения грамоте обладает необходимым потенциалом для формирования у младших школьников учебных компетенций и ценностных ориентаций, отражающих культурно-национальную картину мира.

Практическая значимость исследования определяется разработкой содержания обучения русской грамоте, направленного на формирование учебных компетенций учащихся и их ценностных ориентаций, соответствующих культурному коду белорусов.

Ключевые слова: лингвокультурологический подход, культурно-национальная картина мира, ценностные ориентации младших школьников, учебные компетенции, обучение грамоте.

**LINGUOCULTURAL APPROACH TO LITERACY TRAINING:
FORMATION OF VALUE ORIENTATIONS AND LEARNING
COMPETENCIES OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN**

Tirinova Olga Igorevna
State educational institution
«Academy of Education»
Minsk, Republic of Belarus

Abstract. The problem of the formation of value orientations and learning competencies of younger schoolchildren is considered in the context of a linguocultural approach to teaching Russian literacy.

The purpose of the study is to develop the theoretical foundations for the formation of value orientations and learning competencies of primary school children when teaching literacy in the context of a linguocultural approach.

Research methods: theoretical analysis of scientific sources on linguoculturology; designing the content of literacy training; modeling educational situations in order to form value orientations and learning competencies in the process of literacy training of primary school children.

As a result of the research, methodological principles have been identified that implement a linguocultural approach to literacy training in the formation of value orientations and learning competencies of primary school children: the reflection principle the cultural-national picture of the world in the content of literacy training; the principle of multicultural; the principle of taking into account the factor of bicultural development of a child who lives in a Russian-Belarusian speech environment. These principles determine the specifics of the selection and presentation of the national-cultural component of the content of literacy training, the development of which involves the use of acquired knowledge in the process of speech communication and educational activities. The main value orientations that pupils form when learning to read and write are (without ranking by significance level): life, health as a value; family as a value; friendship, communication as a value; education, reading books as a value; work as a value; nature, the world around us as a value; Homeland, peaceful life as a value. As part of the learning competencies, the following are highlighted: learning-activity, learning-organizational, learning-intellectual, learning-informational and learning-communicative competencies.

It has been established that the content of literacy training has the necessary potential for the formation of learning competencies and value orientations among

younger schoolchildren, reflecting the cultural-national picture of the world.

The practical significance of the research is determined by the development of the content of teaching Russian literacy aimed at the formation learning competencies of primary school children and their value orientations corresponding to the cultural code of Belarusians.

Keywords: linguocultural approach, cultural and national picture of the world, value orientations of primary school children, learning competencies, literacy training.

Учебный предмет «Обучение грамоте» в системе общего среднего образования Республики Беларусь изучается на русском или белорусском языке в зависимости от выбора законными представителями учащегося учреждения образования с русским или белорусским языком обучения и воспитания. Рассмотрим проблему формирования ценностных ориентаций и учебных компетенций младших школьников в контексте лингвокультурологического подхода к обучению русской грамоте.

Обучать грамоте невозможно в отрыве от национальной культуры, от познания того, что создано народом, говорящим на родном языке. Приобщение младших школьников к культурному наследию белорусского народа, национальным и общечеловеческим ценностям осуществляется через освоение и использование выразительных средств русского языка, который наряду с белорусским языком является государственным в Республике Беларусь. В отношении значения родного языка как средства обучения, воспитания и развития личности учащегося К.Д. Ушинский пишет: «В языке каждого развитого народа слагаются результаты жизни, чувства, мысли бесчисленного числа индивидов не только этого народа, но и множества других, язык которых он унаследовал: и всё это громадное наследство душевной жизни бесчисленного числа людей, копившееся многие тысячелетия, передаётся ребёнку в родном языке!» [17, с. 241].

Взаимодействие языка и культуры изучается *лингвокультурологией*, которая «рассматривает язык как систему воплощения культурных ценностей сквозь призму кодов языка» [5, с. 4]. По мнению В.А. Масловой, языковой, или вербальный, код может быть как «самостоятельным элементом системы культурных кодов (субстанциональным), так и ее метакодом (концептуальным), осуществляющим перевод других кодов в вербальные тексты» [6, с. 65]. Предметом лингвокультурологии выступает созданная человеком «материальная и духовная культура в ее существовании и функционировании <...>, т.е. все то, что составляет языковую картину мира» [21, с. 141]. Картина мира, по словам А.Н. Щукина, составляет «центральное понятие концепции

человека, выражающее специфику его бытия, представляет собой целостный глобальный образ мира, который является результатом всей духовной жизни человека. Отражение же этого мира в единицах языка и текстах, созданных с помощью языка, и образует языковую картину мира» [21, с. 391]. В.А. Маслова вводит понятие «культурно-национальная картина мира», понимая ее как систему «многомерных образов, знаний, представлений, существующую в сознании как отдельной языковой личности, так и этноса в целом» [6, с. 49]. Вместо термина «этнос» В.В. Красных предлагает использовать в качестве категории лингвокультурологии дефиницию «национально-лингво-культурное сообщество» и поясняет, что в рамках такого сообщества создаётся коллективное бессознательное – определенная системность сознания, которая «не осознается каждым отдельным носителем культуры», но обуславливает его поведение [3, с. 16–17]. Важной составляющей культурно-национальной картины мира является гражданская идентичность, под которой понимается «осознание принадлежности к сообществу граждан того или иного государства, имеющее для индивида значимый смысл» [12, с. 349]. При разработке содержания обучения грамоте учитываются все компоненты гражданской идентичности, включая: когнитивный (знание о принадлежности к определенному сообществу, представление о его идентифицирующих признаках); ценностный (отношение индивида к принадлежности к сообществу; личностный смысл, значимость, включение в систему своих ценностей); эмоциональный (эмоции и чувства, вызванные гражданской общностью и принадлежностью к ней) [12, с. 349].

Духовную основу культурно-национальной картины мира составляют ценности и нравственные установки (общечеловеческие и национальные), которые принимаются всеми членами национально-лингво-культурного сообщества, являются для него традиционными, осознаются на интуитивно-осознаваемом уровне и передаются из поколения в поколение. Рассматривая культурный код белорусского народа как ценностно-мировоззренческое основание образовательного идеала, И.А. Фурса обращает внимание на концепты, «которые восходят к национальному характеру белорусов»: свобода для добрых дел и общественного блага; согласие и единство; любовь к семье и Родине; умеренность и нравственное самосовершенствование [14, с. 68–73]. На наш взгляд, эти концепты могут выступать основанием отбора лексического материала при создании учебных пособий для обучения чтению и письму на I ступени общего среднего образования.

Задача обучения грамоте в контексте культуры – раскрыть средствами языка культурно-национальную картину мира, приобщить младших школьников к духовному богатству белорусского народа, обеспечить

постижение и принятие его традиционных ценностей. Поставленная задача решается в рамках лингвокультурологического подхода. Рассмотрим его теоретические основания в контексте обучения грамоте.

Лингвокультурологический подход направлен на реализацию в образовательном процессе идеи взаимопроникновения и взаимодействия языка и культуры, основывается на осознании языка «как формы существования духовной культуры нации, своеобразного культурно-исторического окружения, которое формирует национальный менталитет личности» (Н.Г. Еленский) [7, с. 13]; «как средства постижения национальной и мировой культуры» и «как феномен культуры, в котором отражены ее проявления» (О.В. Зеленко) [1, с. 64, 66]; «как исторически-культурное явление, которое связывает в одно целое века и поколения» (В.У. Протченко) [10, с. 9]; «как способ отображения мира, средство закрепления культурной информации» (В.Ф. Русецкий) [11, с. 19–20]. Подчеркивая роль родного языка в первоначальном обучении, К.Д. Ушинский пишет: «Дитя входит в духовную жизнь окружающих людей единственно через посредство отечественного языка, и, наоборот, мир, окружающий дитя, отражается в нем своей духовной стороной только посредством той же среды – отечественного языка» [16, с. 302]. Как отмечает В.А. Маслова, «человек только тогда становится человеком, когда он с детства усваивает язык и вместе с ним культуру своего народа» [6, с. 6]. Значимое уточнение делают Л.А. Мурина и А.М. Волочко: необходимо предусмотреть не только освоение учащимися национально-культурного компонента содержания образования, но и обеспечить овладение умением пользоваться полученными знаниями в процессе коммуникации [8, с. 36]. Аспект применения знаний в деятельности обращает вектор внимания на проблему взаимосвязанного обучения грамоте и формирования ценностных ориентаций и учебных компетенций.

Раскрывая роль языка в овладении общественно-историческим опытом человечества, А.А. Леонтьев констатирует: «...для того, чтобы осуществлять интеллектуальную деятельность, человек должен при помощи языка усвоить некоторую совокупность знаний. Именно язык является той основной формой, в которой эти знания доходят до каждого отдельного человека» [4, с. 33–34]. Подчеркнем, что интеллектуальное развитие учащегося при обучении грамоте, с позиций лингвокультурологического подхода, должно быть связано с формированием высоко нравственной личности, которая принимает культурную форму поведения, отвечающего правилам и нормам национально-лингвокультурного сообщества.

К основным *ценностным ориентациям*, которые формируются у учащихся I класса при обучении грамоте, без ранжирования по уровню значимости нами отнесены: жизнь, здоровье как ценность; семья как ценность;

дружба, общение как ценность; образование, чтение книг как ценность; труд, работа как ценность; природа, окружающий мир как ценность; Родина, мирная жизнь как ценность.

Важнейшим постулатом для понимания взаимосвязи обучения грамоте, формирования ценностных ориентаций и учебных компетенций младших школьников является высказывание А.А. Леонтьева о том, что речевая деятельность, представляя собой «специализированное употребление речи для общения», в форме отдельных речевых действий и операций может входить в состав актов других видов деятельности – познавательной, игровой, трудовой [4, с. 63–64]. Следовательно, речевая деятельность включена и в учебную деятельность, является ее неотъемлемым компонентом. Осуществляя учебную деятельность, младшие школьники выполняют определенные учебные действия, освоение которых мы связываем с формированием учебных компетенций.

Учебные компетенции интерпретируются нами как совокупность ценностно-смысловых установок, обобщенных знаний, общеучебных умений и навыков, обеспечивающих способность учащихся к осуществлению учебной деятельности в знакомой и незнакомой ситуациях. В научных целях в составе учебных компетенций мы выделяем учебно-деятельностные, учебно-организационные, учебно-интеллектуальные, учебно-информационные и учебно-коммуникативные компетенции.

Учебно-деятельностные компетенции связаны с осуществлением полного цикла учебной деятельности: принятие учебной цели и участие в определении задач учебной деятельности при освоении навыков чтения и письма; принятие учебной задачи, понимание ее отличия от практического задания (прочитать, написать); анализ условий учебной задачи, выделение ориентировочной основы действия; определение последовательности выполнения действий, планирование этапов осуществления деятельности; выполнение действий в соответствии с выделенной ориентировочной основой; осуществление контроля и самоконтроля, оценки и самооценки.

Учебно-организационные компетенции отвечают за организацию образовательного пространства с соблюдением правил эргономики, гигиены и безопасности учебного труда, включая: подготовку рабочего места к учебным занятиям; применение учебных принадлежностей в соответствии с их назначением; соблюдение правил гигиены чтения и письма (правильная посадка при чтении и письме; соблюдение режима освещения; рациональное расположение на парте букваря и прописей и др.); освоение заданного темпа работы; осуществление учебного взаимодействия на уроках чтения и письма (распределение и выполнение различных ролей в паре, группе).

Учебно-интеллектуальные компетенции обеспечивают оперирование приемами логического мышления, приемами рационального запоминания учебного материала; активизируют произвольность восприятия учебного материала, предъявленного в устной или письменной форме, фиксацию внимания на изучаемом объекте; осмысление учебного материала, выделение в нем главного; осуществление наблюдений по выделенным параметрам.

Учебно-информационные компетенции катализируют работу со всеми источниками информации, ее поиск, нахождение и применение для решения учебных задач: освоение приемов работы с учебной книгой и другими печатными источниками информации (букварь, пропись, книга для чтения, словарь, энциклопедия и др.); приемов работы с цифровыми источниками информации (электронные образовательные ресурсы; QR-код для доступа к информации и др.); преобразование информации с использованием знаково-символических средств; освоение элементарных библиотечно-библиографических умений и навыков.

Учебно-коммуникативные компетенции позволяют использовать устную и письменную речь для достижения учебных целей, вступать в учебный диалог, осуществлять коммуникацию в процессе учебного взаимодействия с учителем и учащимися.

Доминантой учебных компетенций, на наш взгляд, выступают учебно-деятельностные компетенции, в результате взаимодействия с которыми другие учебные компетенции включаются в процесс осуществления учебной деятельности, функционируют и развиваются в нем.

Выделенные ценностные ориентиры и группы учебных компетенций стали основанием для разработки содержания обучения грамоте: моделирования учебных заданий, конструирования учебных ситуаций, подбора соответствующего дидактического материала.

Лингвокультурологический подход к обучению грамоте во взаимосвязи с формированием ценностных ориентаций и учебных компетенций младших школьников предполагает изучение «способности языковых знаков отображать современное культурное самосознание народа, рассматриваемое как “остов” его ментальности» (В.Н. Телия) [13, с. 15]; поиск методических средств, обеспечивающих приобщение учащихся «к культуре народа, отраженной в языке» (О.В. Зеленко) [2, с. 61]; применение «культурно значимого языкового материала и текстов, раскрывающих историю, традиции, обычаи, реалии быта белорусского народа в тесном сочетании с изучением языковых единиц и текстов, отражающих культурные традиции и нравственные ценности общемировой культуры» (Л.А. Худенко) [19, с. 65]. Во всех этих утверждениях указывается на кумулятивную функцию языка (язык – часть культуры,

инструмент культуры, продукт культуры).

В качестве *лингвокультуры*, которая «аккумулирует в себе как собственно языковое представление (“форма мысли”), так и тесно связанную с ней внеязыковую культурную среду», может выступать слово, словосочетание, текст [21, с. 141]. При разработке содержания обучения грамоте во взаимосвязи с формированием ценностных ориентаций и учебных компетенций младших школьников особое внимание нами уделяется отбору лингвокультурем, имеющих коннотативный смысл (смысл, проясняющийся под влиянием контекста, ситуации речи; дополнительный смысл, который накладывается на основное содержание лексической единицы). Например, доступными для восприятия и осмысления учащимися I класса являются культурные коннотации, отражающие национальное видение окружающей действительности: *мир*, *Мир* (название населенного пункта Беларуси), *Мирский замок*; *Вечный огонь*; *Великая Отечественная война*; *мóлодец*, *красна дéвица* и др.

Ученые выделяют разные основания для типологизации коннотаций, среди которых наиболее часто применяется их деление по доминированию качественных составляющих содержания: экспрессивные, эмотивные, оценочные и культурные. С.Г. Фрост предлагает учитывать «потенциально двойную культурологическую маркированность коннотации» [18, с. 10]. С одной стороны, культурная маркированность выступает внутренним свойством коннотации и не требует атрибута «культурная», так как практически во всех ее содержательных компонентах наблюдается прямая или опосредованная соотнесённость с категориями культуры. С другой стороны, существуют особые коннотации с превалированием культурного компонента. В.Н. Телия связывает культурную коннотацию со способом «воплощения культуры в языковой знак» [13, с. 241]. Так, собственно культурная коннотация, в интерпретации С.Г. Фрост, «отсылает к культурно-ценностной информации: к специфической системе культурно значимых смыслов, стереотипов и ценностей, к сведениям географического, литературоведческого, исторического, этнографического, культуроведческого плана, которые выступают в виде устойчивых вербализированных ассоциаций, а потому могут быть семантизированы и включены в толкование лексических единиц» [18, с. 10]. Если используемые в языке категории культуры обладают культурно-национальной спецификой, раскрывают миропонимание народа, его культурно-национальный опыт и традиции, то говорят о культурно-национальной коннотации. Ее содержание, по определению В.Н. Телия, составляет «интерпретация образного основания в знаковом культурно-национальном “пространстве” данного языкового сообщества», «соотнесение языковых

значений с тем или иным культурным кодом» [13, с. 215, 219].

При проектировании содержания учебно-методических комплексов по обучению грамоте для I класса учреждений образования Беларуси, в которых обучение и воспитание осуществляется на русском языке, мы старались представить все типы коннотаций, включая: экспрессивные (например, *тут как тут, и незрячему видно, торжественная песнь, велит почтение, лучше всех, полна ума, как в сказке, хвалить от души, старый друг* и др.); эмотивные (например, *нос повесил, поджал хвост, гордо идут, мило сердцу, любить всей душой, любо-дорого смотреть, «Вот так улов!», «Вот так победа!»* и др.); оценочные (например, *знаток, хохотун, надёжный человек, дело ясное, доброе дело, хорошая книга, лёгкий хлеб, славный труд, с вами мне не по пути, так не годится, хитра как лиса, заяц и то храбрей* и др.); культурные (например, *братья Кирилл и Мефодий, азбука, храм, музей, театр, этикет, первопечатник, столица, активный отдых, именины* и др.); культурно-национальные (например, *«сердце Минска – Немига», Хатынь, Славянский базар, Евфросиния Полоцкая, Франциск Скорина, дуда, цимбалы* и др.).

Разрабатываемое содержание учебно-методических комплексов по обучению грамоте предполагает широкое использование концептов, отражающих культурно-национальную картину мира белорусов. Уникальность каждого народа и его языка отражаются в том числе и в национальных букварях. Ю. Цыбульс сравнивает их с миниатюрными энциклопедиями, которые в доступной и наглядной форме знакомят учащихся с историей, географией и культурой своего народа, отражают его дух, достижения в разных областях жизни [20, с. 4]. Анализируя первую книгу с названием «Букварь», изданную в 1618 г. монахами Виленского православного монастыря Святого Духа, исследователи отмечают направленность содержания первого букваря на духовно-моральное воспитание детей [9, с. 180–181]. Эта традиция должна быть сохранена и в современном школьном образовании. Процесс обучения, по мнению О.В. Проскалович, «необходимо ориентировать на развитие в учениках таких духовно-морально ценностей, как любовь к ближнему, уважение к родителям и страшим, ответственность за свои поступки, честное отношение к работе» [9, с. 184].

Действующий в Республике Беларусь букварь [15] обладает большим воспитательным потенциалом, реализуя идею воспитания через обучение. Воспитывающая функция букваря реализуется через тексты, иллюстрации и методический аппарат. Освоение учащимися образцов культурного поведения и системы ценностей происходит в процессе анализа, интерпретации и оценки содержания прочитанного текста с последующим моделированием своего поведения в той или иной жизненной ситуации. Содержание учебных текстов

букваря способствует воспитанию у учащихся морально-этических качеств и эмоционально-ценностных отношений к окружающей действительности: любви к Родине, сохранению культурного наследия, принятию и утверждению ценностей мира, семьи, дружбы, учебы, труда, здорового образа жизни, гуманного отношения к животным, идей человеколюбия и милосердия. Значительное внимание уделено воспитанию национального самосознания маленьких жителей Беларуси, их знакомству с историей, географией и культурой родного края. Например, тема любви к Родине и формирования у учащихся основ гражданской идентичности раскрыта в текстах «Родина», «Мой край», «Реки Беларуси», «Животные Беларуси», «Мы – граждане Беларуси», «Самосвалы из Жодино», «Наша столица», «На границе», «Музей книги», «Наша Родина – Беларусь» и др. В букварь включен материал, обеспечивающий сохранение духовного наследия и культурных традиций нашего народа. Учащиеся знакомятся с историей появления письменности и книг, создателями славянской азбуки Кириллом и Мефодием, белорусскими просветителями Евфросинией Полоцкой и Франциском Скориной, рассматривают иллюстрации архитектурных памятников Беларуси и др.

С целью осознания учащимися ценности здоровья и здорового образа жизни при обучении грамоте разработаны учебные ситуации «Режим дня», «Спортивные секции», «Секция гимнастики», «Секция плавания», «Занятие спортом» и др.; для осознания ценности семьи использованы учебные ситуации «Наша семья», «Любимое слово (мама)» и др. Осознание ценности образования, учебы в школе и чтения книг осуществляется в учебных ситуациях «Мы теперь ученики», «Знакомство с новой книгой», «Выбор книги в библиотеке» и др. В дидактические материалы, направленные на осознание ценности Родины, мирной жизни людей, входят учебные ситуации «Что такое мир?», «Будем помнить», «Карта Беларуси», «Беларусь и ее соседи» и др. Учебные ситуации «Солнышко», «Улитка», «Котенок» направлены на осознание ценности природы, окружающего мира, бережного отношения к растениям, гуманного отношения к животным. Ценность собственной жизни, своей уникальности раскрывается в учебных ситуациях «Мой день рождения», «Дни рождения одноклассников» и др. Учебная ситуация «Друзья» направлена на осознание ценности дружбы, общения; учебная ситуация «Важные дела» – ценности труда, работы.

Основу дидактических материалов по обучению грамоте составляют художественные (прозаические, стихотворные) тексты, содержание которых имеет воспитательную ценность, отвечает жизненному опыту и познавательным интересам учащихся I класса. После знакомства с текстом учащиеся отвечают на вопросы, связанные с его содержанием и осмыслением

полученной информацией, выполняют серию учебных заданий. Учащиеся приобретают опыт работы с информацией, полученной из разных источников (текст, таблица, схема, карта); учатся находить в тексте информацию, представленную в явном и в неявном виде; сопоставлять вербально-логическую и образно-наглядную информацию; устанавливать причинно-следственные связи, последовательность событий; высказывать собственное мнение о поступках героев; составлять небольшое высказывание, отвечая на поставленный вопрос. Тем самым формируются учебные компетенции младших школьников.

Приведем *пример учебного задания* по обучению грамоте, направленного на формирование ценностных ориентаций (представление о том, что восприятие мира и мирной жизни как ценности является национальной чертой характера белорусов) и учебных компетенций (освоение различных способов поиска, сбора, анализа информации при обращении к дополнительным источникам информации, интервьюировании взрослых). В качестве основного дидактического материала использован авторский текст «Будем помнить», содержание которого обеспечивает сохранение исторической памяти о подвиге людей в годы Великой Отечественной войны, объяснение значения празднования 9 мая Дня Победы и символизма Вечного огня. При выборе жизненной ситуации учитывалось, что остается все меньше ветеранов, которые сами могут рассказать детям о тех далеких военных годах. Современные ученики первых классов – это праправнуки наших защитников Отечества. Поэтому уместным представляется сюжет, когда взрослые, рассказывая ребенку о войне, рассматривают вместе с ним старые семейные фотографии. На основе текста проектируются жизненная ситуация «Семейный альбом фотографий» и учебная ситуация «Поиск информации за пределами учебной книги». Учащиеся читают текст «Будем помнить» о беседе внука и бабушки в процессе рассматривания семейных фотографий.

Будем помнить

Маленький Ванюша спрашивает деда:

– Дедушка, почему 9 Мая люди несут цветы к Вечному огню?

– Вечный огонь – символ нашей памяти о тех людях, которые погибли на войне.

Великая Отечественная война длилась почти четыре года. Война пришла в каждую семью.

– И в нашу семью? Расскажи мне, дедушка.

– Да, и в нашу семью. Твои прадеды сражались на фронте с врагами. Дед Георгий был разведчиком, дед Матвей – лётчиком, бабушка Мария –

медсестрой. Они защищали нашу Родину. Не все вернулись домой. Много горя и слёз принесла война людям.

Нет ничего страшнее войны. Поэтому все люди хотят жить в мире и согласии.

Мир – это чистое небо и яркое солнышко.

Мир – это улыбки и смех.

Мир – это мама и все родные люди, которые очень любят тебя.

Ещё долго Ваня беседовал с дедушкой, листал старый альбом, рассматривал фотографии.

Теперь Иван понимал – чтобы ценить мир, нужно помнить о подвигах своих прадедов [15, с. 162–163].

Дополняют текст пословицы, размещенные на тематическом развороте букваря: «И сто лет мало для памяти о подвиге людей», «Кто помнит о войне, тот ценит мир». После чтения текста дается дополнительное задание на поиск информации за пределами букваря: «Узнай, кто из ваших родных защищал нашу Родину». Предполагается, что тема защиты Родины будет продолжена в кругу семьи: родители, листая семейные фотоальбомы, расскажут детям о подвигах членов семьи. Тем самым формируется личностное восприятие важных исторических событий. Для выполнения задания учащимся предстоит перенести образец поведения героев произведения в обычную жизненную ситуацию и собрать необходимую информацию, используя методы интервьюирования взрослых и обращения к дополнительным источникам информации – фотографиям из семейного альбома. Дополнительными источниками информации могут выступить поисковые системы сети Интернет, которыми учащиеся могут воспользоваться под руководством взрослых. Например, электронный ресурс «Память народа» – электронный банк документов периода Великой Отечественной войны (<https://pamyat-naroda.ru>) или др.

Таким образом, проблематика тестов, использованных при обучении грамоте, направлена на реализацию онтологического, психологического и профилактического аспектов воспитания учащихся: формирование ценностно-смысловой сферы личности на основе общечеловеческих принципов нравственности и гуманизма, развитие силы воли и готовности противостоять девиантным формам поведения, разрушающим физическое и психическое здоровье человека. Дидактические задания развивают способности учащихся решать учебные, учебно-познавательные и учебно-практические задачи на основе сформированных предметных знаний и умений, а также личностных и метапредметных (учебных) компетенций.

Содержание учебного предмета «Обучение грамоте» обеспечивает формирование у младших школьников не только предметных, но и личностных, а также метапредметных (учебных) компетенций.

Личностные компетенции формируются в процессе освоения учащимися образцов поведения и системы ценностей, необходимых для успешного функционирования человека в обществе. В качестве ключевых ценностных ориентаций мы выделяем: жизнь, здоровье как ценность; Родину, мирную жизнь как ценность; семью как ценность; дружбу, общение как ценность; образование, чтение книг как ценность; труд, работу как ценность; природу, окружающий мир как ценность.

Учебные компетенции формируются при выполнении учебных заданий по обучению грамоте, ориентированных на поиск правильного решения, моделирования, применения знаний в незнакомой ситуации, установления логических цепочек, осуществление разнообразных умственных операций (анализ, синтез, сравнение, обобщение, группировка, классификация, установление аналогий и др.), участие в учебном диалоге и др.

Лингвокультурологический подход к обучению грамоте во взаимосвязи с формированием ценностных ориентаций и учебных компетенций младших школьников реализуется через следующие **принципы**:

принцип отражения культурно-национальной картины мира в содержании обучения грамоте, предполагающий наполнение учебного материала, предназначенного для чтения и письма, лингвокультуремами, имеющими коннотативный смысл (культурный, экспрессивный, эмотивный, оценочный и др.); национально маркированными единицами языка (собственными именами, названиями предметов культуры белорусского народа, этикетными формами, пословицами, поговорками, фразеологизмами и др.); информацией краеведческо-культурного характера (сведениями об объектах культуры, известных людях и др.); лексико-семантическими группами слов-концептов «Родина», «семья», «дружба», «мир», «здоровье», «школа», «труд», «праздники», «этикет», «духовность» и др., в которых аккумулированы представления о культурной реальности, национальных ценностях и традициях белорусского народа;

принцип мультикультурности, ориентирующий на освоение национальной культуры в единстве с общечеловеческими ценностями. Национально-культурная социализация ребенка осуществляется на основе использования образцов народного словесного творчества и классической литературы для детей (Н.С. Старжинская);

принцип учёта фактора бикультурного развития ребёнка, который живёт в русско-белорусском речевом окружении (Н.Г. Еленский).

Данные принципы обуславливают специфику отбора и предъявления национально-культурного компонента содержания обучения грамоте, освоение которого во взаимосвязи с формированием у младших школьников ценностных ориентаций и учебных компетенций предполагает использование полученных знаний в процессе речевого общения и учебной деятельности.

Библиография

1. Зелянко В.У. Вывучэнне мове ў кантэксце культуры: Фарміраванне ідэй лінгвакультуралагічнага падыходу да навучання беларускай мове // Народная асвета. 2009. № 12. С. 64–67.
2. Зелянко В.У. Рэалізацыя лінгвакультуралагічнага падыходу пры навучанні беларускай мове ва ўстановах агульнай сярэдняй адукацыі // Педагогическая наука и образование. 2013. № 3. С. 61–64.
3. Красных В.В. Этнопсихолінгвістыка і лінгвокультуралогія. М.: Гносис, 2002. 281 с.
4. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: Просвещение, 1969. 214 с.
5. Маслова В.А., Пименова М.В. Коды лінгвокультуры: учеб. пособие. 2-е изд., стер. М.: Флинта, 2016. 180 с.
6. Маслова В.А. Лінгвокультуралогія. Введение. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2018. 2028 с.
7. Методыка выкладання беларускай мовы і літаратурнага чытання ў пачатковых класах: вучэбны дапаможнік / Н.М. Антановіч [і інш.]; пад рэд. М.Г. Яленскага. Мінск: Вышэйшая школа, 2019. 263 с.
8. Мурына Л.А., Валочка Г.М. Лінгвакультуралагічны падыход пры навучанні мовам у школе / Беларуская мова і літаратура. 2006. № 11. С. 34–37.
9. Проскалович О.В. Педагогические аспекты «Букваря» / Першы «Буквар»: даследаванні: да 400-годдзя выдання = Первый «Букварь»: исследования: к 400-летию издания = First «Bukvar»: discoveries: to the 400 anniversary of the publication / Міністэрства культуры Рэспублікі Беларусь, Нацыянальная бібліятэка Беларусі, Міністэрства адукацыі Рэспублікі Беларусь, Беларускі дзяржаўны ўніверсітэт; склад. А.А. Суша. Мінск: Нацыянальная бібліятэка Беларусі, 2018. С. 176–184.
10. Протчанка В.У. Адукацыя, школа і нацыянальная культура // Пачатковая школа. 1993. № 1. С. 7–10.
11. Русецкий В.Ф. Коммуникативная компетенция учителя-филолога: теория и практика формирования. Минск: БГПУ, 2001. 185 с.
12. Социология: Энциклопедия / Сост. А.А. Грицанов [и др.]. Минск: Книжный Дом, 2003. 1312 с.
13. Телия В.Н. Русская фразеология: Семант., прагмат. и лингвокультурол. Аспекты. М.: Шк. «Языки рус. культуры», 1996. 284 с. (Язык. Семиотика. Культура).
14. Теоретико-методологические основания развития дошкольного, общего среднего и специального образования в Республике Беларусь. В 2 ч. Ч. 1 / Н.П. Баранова [и др.]; под науч. ред. В.Ф. Русецкого. Минск: Национальный институт образования, 2023. 480 с.
15. Тиринова О.И. Букварь: учебное пособие для 1 класса учреждений общ. сред.

образования с рус. яз. обучения. Минск: Нац. ин-т образования, 2020. 184 с.

16. Ушинский К.Д. Родное Слово : Книга для детей и родителей / Сост., предисл., примеч., словарь, подгот. текста Н.Г. Ермиловой. Новосибирск: Мангазея, Дет. лит-ра, 1997. 456 с.

17. Ушинский К.Д. Собрание сочинений: в 11 т. Т. 7: Родное слово: год 3-й; Руководство к преподаванию по «Родному слову» / сост. и подгот. к печати В.Я. Струминский; гл. ред. А.М. Еголин; Ин-т теории и педагогики АПН РСФСР. М.; Л.: АПН РСФСР, 1949. 356 с.

18. Фрост С.Г. Лингвокультурологический аспект исследования коннотаций: на примере коннотаций существительных тематической группы «семья» : автореферат дис. ... кандидата филологических наук : 10.02.19 / Челяб. гос. ун-т. Челябинск, 2006. 19 с.

19. Худенко Л.А. Лингвокультурологическая направленность современного языкового образования в учреждениях общего среднего образования Республики Беларусь / Педагогическая наука и образование. 2014. № 1. С. 61–64.

20. Цыбульс Ю. Буквар – пачатак усіх пачаткаў / Пачатковае навучанне: сям’я, дзіцячы сад, школа. 2018. № 6. С. 4.

21. Щукин А.Н. Лингводидактический энциклопедический словарь: более 2000 единиц. М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2008. 746 с.

УДК 808.5

ОБУЧЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ОСНОВАМ КОММУНИКАЦИИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ

Варнаева Анна Евгеньевна

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

Аннотация. Яркой специфической особенностью современного общества является его полиэтничный характер.

Актуальность темы статьи обусловлена необходимостью формирования у учащихся уже на начальной ступени образования основ межнационального общения, что невозможно без их нравственного становления.

Цель исследования – обеспечение педагогов базовыми знаниями в области межэтнической коммуникации для осуществления эффективного обучения своих воспитанников взаимодействию с представителями других народов.

Методологической основой исследования являются этнолингвистические

теории связи языка и мировоззрения народа, являющегося его носителем (В. Гумбольдт, В.А. Маслова, В.В. Колесов, М.В. Пименова, В.А. Пищальникова), теории и концепции межкультурной коммуникации (С.Г. Тер-Минасова, И.А. Стернин, Д.Б. Гудков).

Методы исследования: изучение и теоретический анализ лингвистической, методической, психолого-педагогической литературы.

Научная новизна исследования состоит в системной характеристике межэтнической коммуникации, установлении соответствия структурных компонентов глобальных компетенций основным правилам общения в поликультурной среде и определении путей их отработки на практике.

Практическая значимость исследования заключается в вооружении современных учителей знанием основ межнационального общения и путей формирования у своих воспитанников глобальных компетенций как одной из составляющих функциональной грамотности.

В целях успешной интеграции подрастающих поколений в современный многокультурный мир педагог уже на начальной ступени образования должен обучить своих воспитанников межнациональной коммуникации, что обеспечит формирование у них глобальных компетенций. Для этого ему необходимо знать специфику, основные правила эффективного межэтнического общения и научить детей их соблюдению. Важность поликультурного образования обучающихся объясняется еще и тем, что оно способствует нравственному становлению их личности, ведь в основе взаимодействия с любым человеком лежат традиционные ценности добра и любви к ближнему.

Ключевые слова: полиэтническая среда, межкультурная коммуникация, лингвокультурное сообщество, этноцентризм, глобальные компетенции, младший школьник.

UDC 808.5

TEACHING PRIMARY SCHOOL STUDENTS THE BASICS OF COMMUNICATION IN A MULTICULTURAL ENVIRONMENT

Varnaeva Anna Evgenevna
Federal State Budgetary Educational
Institution of Higher Education «Smolensk State University»
Smolensk, Russian Federation

Abstract. A striking specific feature of modern society is its polyethnic character.

The relevance of the topic of the article is due to the need for students to form the foundations of interethnic communication at the initial stage of education, which is impossible without their moral formation.

The purpose of the study is to provide teachers with basic knowledge in the field of interethnic communication in order to effectively teach their students how to interact with representatives of other peoples.

The methodological basis of the research is the ethnolinguistic theories of the connection between the language and the worldview of the people who are its bearers (V. Humboldt, V.A. Maslova, V.V. Kolesov, M.V. Pimenova, V.A. Pishchalnikova), theories and concepts of intercultural communication (S.G. Ter-Minasova, I.A. Sternin, D.B. Gudkov).

Research methods: the study and theoretical analysis of linguistic, methodological, psychological and pedagogical literature.

The scientific novelty of the research consists in the systematic characterization of interethnic communication, the establishment of compliance of the structural components of global competencies with the basic rules of communication in a multicultural environment and the identification of ways to practice them.

The practical significance of the research lies in equipping modern teachers with knowledge of the basics of interethnic communication and ways to form global competencies in their students as one of the components of functional literacy.

In order to successfully integrate the younger generations into the modern multicultural world, a teacher should teach his pupils interethnic communication at the initial stage of education, which will ensure the formation of their global competencies. To do this, he needs to know the specifics, the basic rules of effective interethnic communication and teach children how to comply with them. The importance of multicultural education of students is also explained by the fact that it contributes to the moral formation of their personality, because the traditional values of kindness and love for one's neighbor are at the heart of interaction with any person.

Keywords: polyethnic environment, intercultural communication, linguistic and cultural community, ethnocentrism, global competencies, junior high school student.

Одной из значимых примет развития современного российского общества является активизация взаимодействия в нем представителей различных национальных сообществ. Ярко выраженный поликультурный характер приобретает и сфера образования. Ввиду того, что межэтническая коммуникация является одним из самых сложных типов коммуникации, учителю необходимо быть компетентным в области поликультурного образования своих учеников.

Именно необходимостью формирования у учащихся уже на начальной ступени образования основ межнационального общения, что невозможно без их нравственного становления, определяется несомненная актуальность нашего исследования.

Его целью является вооружение педагогов базовыми знаниями в области межэтнической коммуникации для осуществления эффективного обучения своих воспитанников взаимодействию с представителями других народов.

Достижению поставленной цели способствовало решение ряда задач: теоретически осмыслить специфику межкультурной коммуникации как особого типа коммуникации, выявить основные причины ее трудностей, сформулировать основные правила эффективного межэтнического общения; провести анализ содержания и структуры глобальных компетенций; установить соответствие их компонентов основным правилам успешной межкультурной коммуникации; определить пути и способы их отработки на практике.

Методологической основой исследования являются этнолингвистические теории связи языка и мировоззрения народа, являющегося его носителем (В. Гумбольдт, В.А. Маслова, В.В. Колесов, М.В. Пименова, В.А. Пищальникова), теории и концепции межкультурной коммуникации (С.Г. Тер-Минасова, И.А. Стернин, Д.Б. Гудков).

В ходе исследования были использованы следующие методы: изучение и теоретический анализ лингвистической, методической, психолого-педагогической литературы.

Научная новизна исследования состоит в системной характеристике межэтнической коммуникации, установлении соответствия структурных компонентов глобальных компетенций основным правилам общения в поликультурной среде и определении путей их отработки на практике.

Практическая значимость работы заключается в вооружении современных учителей знанием основ межнационального общения и путей формирования у своих воспитанников глобальных компетенций как одной из составляющих функциональной грамотности.

Одной из ведущих тенденций развития современного мира является вовлечение в межкультурную коммуникацию все возрастающего количества людей. Во многом это связано с активно протекающими со второй половины XX века процессами этнических миграций, когда за короткий промежуток времени достаточно большое количество представителей определенного народа меняет место своего проживания, переезжая в другую страну или другой регион.

Что касается российского общества, то оно всегда имело полиэтнический характер. Но в XXI веке проблема взаимодействия людей, принадлежащих к

различным национальным общностям, в связи с обозначенными мировыми процессами приобрела особую остроту.

Поликультурная среда представляет собой пространство взаимодействия представителей различных этносов. В этой среде необходимо уметь построить гармоничный межкультурный диалог.

Термин «межкультурная коммуникация» ввели американские ученые Л. Самовар и Р. Портер. Первоначально им обозначалось научное направление, изучавшее коммуникативные неудачи и их последствия в ситуациях межнационального общения. В дальнейшем отмечается расширение области исследования данного направления, предметом анализа которого становится теория перевода, обучение иностранным языкам, сравнительная культурология и некоторые другие проблемы. В настоящее время эта наука изучает «поведение людей, которые сталкиваются с различиями в языковой и неязыковой деятельности и последствиями этих различий» [3, с. 9].

Межкультурная коммуникация представляет собой процесс взаимодействия представителей разных национальных культур, это «общение языковых личностей, принадлежащих различным лингвокультурным сообществам» [1, с. 9].

Проблемы межкультурной коммуникации изучаются не только в рамках указанного направления, но и такими науками, как этнолингвистика, лингвокультурология, этнопсихоллингвистика, этнопсихология, кросс-культурная и социальная психология, социология, конфликтология и др.

Как известно, общение представляет собой непростой, многоплановый процесс даже в случае, если его участники являются представителями одного и того же народа. Если же они принадлежат к разным этносам, это значительно усложняет их взаимодействие и взаимопонимание.

Объясняется данный факт прежде всего тем, что «родная культура – это и щит, охраняющий национальное своеобразие народа, и глухой забор, отгораживающий от других народов и культур. Весь мир делится, таким образом, на своих, объединенных языком и культурой людей, и на чужих, не знающих языка и культуры» [6, с. 23].

Каждому лингвокультурному сообществу присущи свои ценности, убеждения и представления, в целом свое восприятие и понимание мира. Национально-детерминированная специфика личности собеседников существенно влияет на особенности их вербального и невербального поведения: на специфику кодирования и декодирования сообщения, формы контакта.

Таким образом, межкультурная коммуникация уже по своей природе является одним из самых сложных типов коммуникации.

Трудности общения с людьми, принадлежащими к другим национальным общностям, во многом обусловлены этноцентризмом.

«Этноцентризм – представление о своей культуре как об эталоне, носителе абсолютно правильных поведенческих норм, социальных практик и ценностей, а также оценка других культур по этим критериям. <...> Он дает сильное чувство принадлежности к группе, но затрудняет понимание другой культуры и межкультурное общение» [2, с. 215–216]. То есть этноцентризм – это убеждение в том, что все люди, независимо от их национальной принадлежности, должны видеть мир так же, как и мы, руководствоваться теми ценностями и правилами, в том числе и правилами общения, которые усвоили мы сами в процессе социализации в родной для нас культуре. И именно с позиции своей культуры мы интерпретируем речевое и неречевое поведение нашего собеседника, представляющего другой этнос, придерживающегося своих, национально-специфичных, норм и правил.

Все это не может не приводить к различного рода негативным последствиям, начиная от простого непонимания собеседника и заканчивая открытым конфликтным взаимодействием с ним.

Так, в процессе межэтнического общения нередко возникают ситуации, в которых слова или действия партнера расходятся с нашими ожиданиями, мы неправильно объясняем коммуникативное поведение других и ошибочно оцениваем их личностные особенности. Собеседнику могут приписываться такие негативные качества, как грубость, закрытость, гордость, хитрость, двуличие, коварство и др.

Для определения этих негативных последствий межнационального общения используется понятие «культурный шок», «под которым понимается осознание резкого расхождения материальных или духовных культур двух народов, проявляющееся в условиях личного непосредственного контакта с представителями другой культуры и сопровождающееся непониманием, неадекватной интерпретацией или прямым неприятием чужой культуры с позиций собственной культуры» [5, с. 11]. Данный термин ввел в 1960 году американский антрополог К. Оберг.

Если речь идет о неприятии коммуникативного поведения собеседника, то говорят о разновидности культурного шока, которую называют «коммуникативным шоком».

И культурный, и коммуникативный шок выражается в ментальных и вербальных стереотипных реакциях типа *Почему у них ... Как странно, что они ... Зачем они ... Как они не могут понять ... Какая наглость ...* и т.п.

Нельзя не отметить, что при взаимодействии с представителями других этносов мы не только не стремимся признать их право на собственный взгляд

на мир, но и нередко руководствуемся предубеждениями и стереотипами. Это изначально негативное отношение к носителю другой культуры не основано на нашем реальном жизненном опыте, оно перенято от родных, друзей, знакомых, заимствовано из СМИ.

Следствием этноцентризма является то, что мы не хотим знать и не знаем особенности культуры, которая является родной для нашего собеседника, что приводит к такой проблеме межнационального общения, как неопределенность. «Поведение представителей своей культуры представляется более предсказуемым, чем поведение представителей других культур» [2, с. 139]. Это, в свою очередь, повышает тревожность и напряженность участников такой коммуникации.

Итак, межэтническое общение требует значительных психологических ресурсов, знаний и умений его субъектов.

Поликультурный характер имеет не только все общество в целом, но и образовательная среда. Как и в любом социуме, в школьном коллективе тоже возникают свои проблемы, одной из которых являются конфликты между детьми разных национальностей.

Несмотря на то, что в младшем школьном возрасте этническая идентичность еще только начинает формироваться, уже в это время может проявиться стереотипное, заимствованное у взрослых восприятие других народов. В речи детей нередко появляются обидные высказывания, указывающие на национальную принадлежность. Сегодняшний школьник сильнее осознает свою этническую самобытность, поэтому проблема общения детей различных культур приобретает особое значение.

Именно на формирование способности жить и взаимодействовать в полиэтническом обществе нацелены глобальные компетенции.

Они представляют собой способность человека воспринимать культурное многообразие мира и поддерживать диалог с представителями других национальностей. Умение уважительно относиться к другим народам обеспечивает гармоничную жизнь в полиэтническом социуме.

Глобальные компетенции, название которых было взято из международной программы по оценке образовательных достижений учащихся PISA, являются одной из составляющих функциональной грамотности. Ее наличие – знаковый показатель качества обучения. В соответствии с требованиями ФГОС НОО, образовательная организация должна создавать условия, обеспечивающие возможность «формирования функциональной грамотности обучающихся (способности решать учебные задачи и жизненные проблемные ситуации на основе сформированных предметных, метапредметных и универсальных способов деятельности), включающей

овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу готовности к успешному взаимодействию с изменяющимся миром и дальнейшему успешному образованию» [7].

Помимо глобальных компетенций к функциональной грамотности в начальной школе относят еще такие ее виды, как читательская, математическая, естественнонаучная, коммуникативная, финансовая функциональная грамотность и креативное мышление.

При этом в отличие от всех перечисленных составляющих, которые формируются на уроках в ходе изучения конкретных предметов (литературное чтение, математика, окружающий мир, изобразительное искусство и технология), глобальные компетенции в силу своей сущностной характеристики становятся предметом отработки прежде всего в рамках внеурочной деятельности, обладающей большим педагогическим потенциалом. Как известно, этот вид деятельности является составной частью образовательного процесса, направленной на решение задач воспитания и социализации обучающихся, а также одной из форм организации их свободного времени.

К ключевым областям, изучение которых будет способствовать формированию основ глобальных компетенций, следует отнести следующие: «культура и межкультурные отношения, языки, искусство, традиции и нормы представителей различных национальностей» [4, с. 52].

Необходимость становления рассматриваемого вида функциональной грамотности уже на начальной ступени образования объясняется не только тем, что младшие школьники в силу объективных обстоятельств находятся в условиях взаимодействия со своими сверстниками, относящимися к другим этносам. Здесь еще нужно иметь в виду, что данный возраст представляет собой сензитивный период социальной адаптации ребенка, его личностного развития.

В целях эффективного формирования у своих воспитанников глобальных компетенций педагогу следует знать их структуру, которая включает в себя три компонента: когнитивный, эмоционально-ценностный и деятельностный.

Когнитивный компонент составляют знания и представления ребенка об истории и культуре своей страны: ее выдающихся деятелях и событиях, объектах культурного наследия, национальных обычаях и традициях – и о специфических особенностях культур представителей других этносов. В целом ученик должен осознавать собственную культурную идентичность, культурное разнообразие общества и межкультурные различия составляющих его этнических групп.

Эмоционально-ценностный компонент глобальных компетенций заключается в эмоционально положительном восприятии многокультурного

мира, уважении к другим народам, принятии особенностей их культуры, признании права на свои взгляды, открытости и готовности к коммуникации с представителями различных национальных общностей, отсутствии этнических предрассудков.

Наконец, деятельностный компонент состоит в умении эффективно взаимодействовать (общаться, осуществлять коллективную учебную деятельность) с носителями других культур, способности к адаптации в полиэтнической среде. Эта составляющая глобальных компетенций выражается в применении на практике знаний о многообразии культур мира на основании эмоционально-ценностного отношения к их представителям.

Умение осуществлять межкультурную коммуникацию как важнейшая содержательная составляющая глобальных компетенций является одним из проявлений коммуникативной компетентности собеседников, включающей «не только владение родным языком и языком партнера по коммуникации, но и знание невербальных и паравербальных элементов общения, типичных для другой культуры (жестов, поз, мимики, высоты тона, темпа речи, длительности пауз и др.)» [3, с. 9].

Для обучения детей эффективному межэтническому общению необходима отработка с ними трех его основных правил, представляющих рассмотренные выше структурные компоненты глобальных компетенций.

В соответствии с первым правилом, межкультурная коммуникация должна строиться на том, что каждый из ее субъектов, осознавая свою самооценку и самодостаточность, понимает ценности собеседника и признает их право на существование.

То есть для успешного общения нужно уважать другие культуры, проявлять эмпатию при сохранении собственной национальной идентичности. Унижение этнического достоинства собеседника недопустимо. Необходимо иметь желание взаимодействовать с людьми, принадлежащими к иной культурной среде, и быть открытым новому. Эта открытость предполагает естественность поведения при общении с партнером, информирование его о своих интересах, ценностях и правилах, принятых в собственной культуре, и искренний интерес к различным аспектам культуры собеседника.

При этом следует помнить, что за различными нормами поведения, особенностями той или иной культуры часто стоят общечеловеческие ценности любви и уважения к человеку. Поэтому, общаясь с представителями других народов, важно уметь найти общее во взглядах и интересах.

Рассмотренное правило составляет эмоционально-ценностный компонент глобальных компетенций.

Их когнитивный компонент отражен во втором правиле межэтнического

общения, предписывающем его осуществление на основе знаний особенностей своей и другой культуры, их сходств и различий.

Для получения информации о различных народах следует использовать разные источники: общение с представителями другой культуры, страноведческая, психологическая литература, для младших школьников – чтение сказок народов мира, знакомство с пословицами, поговорками того или иного этноса и т.п.

Анализируемый фактор знаний включает также знание и понимание особенностей общения, по-другому, коммуникативного стиля, характерного для своей и других культур.

Стиль общения усваивается ребенком очень рано в процессе социализации в родительской семье. Став взрослыми, мы, как правило, не размышляем над особенностями нашего национального стиля общения, но часто негативно реагируем на реализацию собеседником совсем другого стиля.

Учителю, занимающемуся поликультурным образованием своих воспитанников, нужно изучать с ними специфику родного коммуникативного стиля и стилей других культур.

Наконец, согласно третьему правилу межэтнического общения, его участники должны стремиться применять на практике приобретенные знания особенностей их культур. В данном случае речь идет о формировании необходимых умений и навыков вербального и невербального общения. Это правило представляет деятельностный компонент глобальных компетенций.

Для отработки рассмотренных правил в целях обучения младших школьников умению вести эффективный диалог с людьми других национальностей педагогу следует использовать различные формы организации внеурочной деятельности учеников. К ним относятся экскурсии, в том числе и виртуальные, представленные на страницах крупнейших музеев мира, изучение и анализ фольклора, произведений художественной литературы, действующие лица которых принадлежат к различным народам, беседы и дискуссии по результатам увиденного и прочитанного, круглые столы, мероприятия, посвященные представлению учениками и их родителями традиций, обычаев своего этноса, коллективные творческие дела и многое другое.

Все это не только обеспечит расширение кругозора младших школьников, освоение ими правил межнационального общения, но и подготовит к интеграции в многокультурный мир и, что особенно ценно, будет способствовать их нравственному становлению. Ведь в основе рассмотренных правил лежат духовно-нравственные ценности добра и любви к ближнему.

В качестве перспектив дальнейшего исследования выбранной проблемы представляется необходимым рассмотреть особенности взаимодействия с

детьми-инофонами как одного из ярких проявлений межкультурной коммуникации в современном образовательном пространстве начальной школы.

Библиография

1. Гудков Д.Б. Теория и практика межкультурной коммуникации. 2-е изд. М.: ЛЕНАНД, 2022. 200 с.
2. Гуриева С.Д., Синельникова Е.С. Этнопсихология и кросс-культурная психология: учебное пособие. СПб.: Питер, 2020. 384 с.
3. Кулинич М.А., Кострова О.А. Теория и практика межкультурной коммуникации: учебное пособие. 3-е изд., стер. М.: ФЛИНТА, 2018. 248 с.
4. Лесев В.Н., Валеева Р.А. Конструктивные особенности глобальных компетенций / Международный научно-исследовательский журнал. 2022. № 6–4 (120). С. 51–54.
5. Прохоров Ю.Е., Стернин И.А. Русские: коммуникативное поведение. 4-е изд. М.: Флинта: Наука, 2011. 328 с.
6. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. 3-е изд. М.: Изд-во МГУ, 2008. 352 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: утв. Приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г., № 286 [Электронный ресурс]. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400807193/> (дата обращения: 01.05.2024).

УДК 81`27

РУССКИЙ ЯЗЫК В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ КЫРГЫЗСТАНА

Тагаев Мамед Джакыпович

Кыргызско-Российский Славянский университет,
г. Бишкек, Кыргызстан
mamed_tagaev@list.ru

Молдомамбетова Айжан Суйорбековна

Кыргызско-Российский Славянский университет
г. Бишкек, Кыргызстан
gaanb28@gmail.com

Аннотация. В современном мире знания только одного языка бывает зачастую недостаточно для того, чтобы в полной мере овладеть профессиональными

навыками, приобрести новые знания и успешно реализоваться в качестве специалиста высокой квалификации. В этих условиях возникает необходимость овладения, кроме родного, и другими языками, в частности, мировыми (для киргизов чаще всего – русским), в которых содержатся богатейшие ресурсы человеческих знаний. В этой связи анализ положения русского языка в образовательном пространстве Кыргызстана относится к числу актуальных проблем.

Цель статьи – анализ места и роли русского языка в образовательном пространстве Кыргызстана, описание состояния русскоязычного образования в Кыргызстане, его роли в жизнедеятельности граждан как эффективного средства формирования человеческого капитала и инструмента формирования личности, готовой к конкуренции на современном рынке труда.

Научная новизна исследования состоит в том, что вопрос о функционировании русского языка в современном образовательном пространстве Кыргызстана на материале социолингвистических исследований не был предметом специального изучения. Результаты исследования позволят оценить научно-образовательный ресурс русского языка в условиях Кыргызстана на основе языковых предпочтений граждан страны.

С помощью метода социолингвистических опросов анализируется отношение граждан страны к получению образования на русском языке.

В результате проведенного исследования авторы приходят к выводу о том, что русский язык остается для киргызстанцев испытанным и надежным способом получения качественного профессионального образования, средством доступа и приобщения к русской и мировой культуре, мировому информационному пространству.

Ключевые слова: русский язык, киргизский язык, языковая ситуация, русскоязычное образование, государственный язык, официальный язык.

UDC 81`27

RUSSIAN LANGUAGE IN THE EDUCATIONAL SPACE OF KYRGYZSTAN

Tagaev Mamed Dzhakypovich

Kyrgyz-Russian Slavic University,

Bishkek, Kyrgyzstan

mamed_tagaev@list.ru

Moldomambetova Aizhan Suyorbekovna

Kyrgyz-Russian Slavic University

Bishkek, Kyrgyzstan

gaanb28@gmail.com

Abstract. In the modern world, knowing only one language is often not enough to fully master professional skills, acquire new knowledge and successfully realize yourself as a highly qualified specialist. In these conditions, there is a need to master, in addition to the native language, other languages, in particular world languages (for the Kyrgyz, most often Russian), which contain the richest resources of human knowledge. In this regard, analysis of the position of the Russian language in the educational space of Kyrgyzstan is one of the urgent problems.

The purpose of the article is to analyze the place and role of the Russian language in the educational space of Kyrgyzstan, to describe the state of Russian-language education in Kyrgyzstan, its role in the life of citizens as an effective means of forming human capital and an instrument for forming an individual ready to compete in the modern labor market.

Scientific novelty - the question of the functioning of the Russian language in the modern educational space of Kyrgyzstan based on sociolinguistic research has not been the subject of special study. The results of the study will allow us to evaluate the scientific and educational resource of the Russian language in the conditions of Kyrgyzstan based on the language preferences of the country's citizens.

Using the methods of sociolinguistic surveys, the attitude of the country's citizens towards receiving education in Russian is analyzed.

As a result of the study, the authors come to the conclusion that the Russian language remains a proven and reliable way for Kyrgyzstanis to obtain high-quality professional education, a means of access and familiarization with Russian and world culture, and the global information space.

Keywords: Russian language, Kyrgyz language, language situation, Russian-language education, state language, official language.

Под образованием мы имеем в виду процесс формирования и накопления человеческого капитала, иначе говоря, современных знаний, умений, навыков, компетенций, обеспечивающих личности достаточно высокий уровень конкурентоспособности на рынке труда. Образовательный процесс имеет непосредственное отношение к языку как инструменту получения знаний.

Кроме основной, коммуникативной, у языка есть еще две главные функции: 1) накопление знаний; 2) обмен знаниями и передача знаний. Чем

больше накоплено человеческих знаний средствами данного языка, тем выше его образовательный ресурс и возможности обмена и передачи.

Основные языки образования в Кыргызстане – киргизский и русский. Кроме них, обучение в школе ведется также на узбекском и таджикском языках. Исторически сложилось так, что некоторым языкам удалось накопить в своих ресурсах богатейший запас человеческих знаний, владение которыми дает их носителям конкурентные преимущества для формирования человеческого капитала. К таким языкам относится русский язык, который пустил глубокие корни в Кыргызстане, став традиционным языком науки, образования, способом формирования глобальной картины современного мира.

Киргизский язык в силу различных причин, а главным образом из-за отсутствия письменности, был лишен возможности закреплять и наращивать в своих формах знания о мире, добытые предшествующими поколениями. Не случайно в киргизской культуре были сильно развиты эпические жанры литературы (эпос «Манас», в котором был реализован творческий потенциал киргизского народа). В этих условиях русский язык и русскоязычное образование для киргиза сыграли прорывную роль, став тем окном, через которое хлынули на него мощным потоком знания о большом мире, науке и технике, новых технологиях и др.

Цель исследования – анализ состояния русскоязычного образования в Кыргызстане, его роли в жизнедеятельности граждан как эффективного средства формирования человеческого капитала и инструмента формирования личности, готовой к конкуренции на современном рынке труда.

В соответствии с поставленной целью исследования необходимо решить следующие *задачи*: 1) рассмотреть историю зарождения и становления русскоязычного образования в Кыргызстане; 2) охарактеризовать учреждения школьного и вузовского образования на русском языке; 3) проанализировать статус и привлекательность русскоязычного образования для жителей Кыргызстана (по данным социолингвистического исследования).

Кыргызская Республика – это страна в Центральной Азии без выхода к морю, с севера она граничит с Казахстаном, на востоке – с Китаем, на западе – с Узбекистаном, на юге – с Таджикистаном. Кыргызстан – это крайний рубеж постсоветского пространства, куда успешно продвинулись и сохранились русский язык и культура, пустило глубокие корни русскоязычное образование.

Население Кыргызстана молодое и растет весьма быстрыми темпами. По данным Национального статистического комитета, средний возраст жителя страны составляет 27,5 лет. Следующая таблица показывает, какие демографические изменения произошли в стране начиная с 1939 года по настоящее время [4].

Таблица 1.

Демографические изменения в Кыргызстане за 1939–2021 г.

1939	1991	2021
1 млн. 588 тыс.чел	4 млн. 422 тыс.чел	6 млн. 637 тыс.чел
из них: русские – 19,2%	из них: русские – 21,53%	из них: русские – 5,14%

Этнический состав населения Кыргызстана к 2022 году представлен следующим образом [5]:

Таблица 2

Национальный состав Кыргызстана на 2022 г.

всего	6 747 323 чел.
кыргызы	4 995 877 чел. (74%)
русские	335 237 чел. (5%)
узбеки	999 300 чел. (15%)
другие	416 909 (6%)

Конец 2022 года в Кыргызстане был отмечен знаменательным событием в жизни страны – родился его 7-миллионный житель.

Период распада Советского Союза и обретения независимости Кыргызской Республикой в 1991 году характеризуется некоторой растерянностью в сферах гуманитарного и образовательного пространства. В первые годы суверенного развития основная часть граждан была убеждена, что можно обойтись без русского языка, русскоязычного образования, что в новых условиях независимой страны теперь основным языком получения знаний, освоения профессий будет киргизский язык. Однако, когда вызванная независимостью эйфория закончилась, пришло понимание того, что русский язык, русская культура и образование были тем базисом, на котором строилась вся образовательная система в стране вне зависимости от языка обучения. Выяснилось, что функционировавшее в советский период общее образовательное и гуманитарное пространство сформировало единую платформу ценностных ориентиров, знаниевого ресурса, учебных стандартов и планов и мн.др.

Безусловно, необходимо отметить, что у киргизского народа имелись свои просветители в эпоху раннего средневековья (Ж. Баласагуни, М. Кашгари и др.), которые внесли определенный вклад в развитие образования и науки.

Однако подлинный расцвет системы образования берет начало со времени добровольного вхождения Киргизии в состав России. С 1870-х годов для детей русскоязычного населения начали открываться гражданские и церковные учебные заведения начального образования. Первыми начальными

школы на русском языке появились в г. Токмаке, Караколе, Пишпеке, Оше, а также в таких селениях, как Карабалты, Сокулук, Дмитриевка и др. Благодаря этим учебным заведениям наметился существенный прогресс в системе образования.

В русские школы стали поступать дети киргизов, которые приобщались через русский язык к русской и мировой культуре. В дальнейшем для детей местных национальностей начали открываться так называемые «русско-туземные» школы, в которых строго соблюдался принцип, согласно которому обучение в русских классах должно было проводиться исключительно на русском языке, и только посредством русского языка дети должны были получать «необходимые знания и развитие».

Итак, к началу XX века в Кыргызстане успешно функционировали разные типы общеобразовательных учреждений: гражданские, уездные, городские и приходские начальные школы. В них получали образование, как правило, дети зажиточных слоев населения, хотя официально обучаться в них могли дети всех званий и сословий. Кроме того, для детей местного населения стали создаваться пансионы при русских учебных заведениях, русско-туземные школы, а также, по инициативе местной интеллигенции, открывались новометодные школы.

Однако, несмотря на это, традиционные мусульманские мактабы и медресе продолжали оставаться основной формой обучения местных детей.

С приходом Советской власти в стране произошли коренные изменения в системе образования, была проведена образовательная реформа, включающая активную работу по ликвидации безграмотности. Переломным моментом стал переход с латиницы на кириллицу в 1940 году, который позволил включить систему образования Кыргызстана в общее образовательное пространство СССР, что способствовало успешному осуществлению программы всеобщего среднего образования. В период Советской власти общее количество школ выросло в 15 раз, обучающихся стало в 114 раз больше, а количество учителей выросло в 230 раз. Учителя впоследствии стали самым крупным слоем интеллигенции республики. Более того, именно в советский период в республике начало формироваться и развиваться профессиональное образование.

Начиная с 50-х годов XX века, бурное развитие получила система высшего профессионального образования. Вслед за появившимися в 30-е годы педагогическим, сельскохозяйственным, медицинским институтами открывается целый ряд вузов различного назначения. Значимым событием в общественной и культурной жизни республики стало открытие Кыргызского государственного университета.

К началу 80-х годов в стране функционировало 10 высших учебных заведений, в которых обучалось более 55 тыс. студентов, а также более 40 тыс. человек обучались в специальных средних учебных заведениях. Во всех звеньях профессионального образования (высшее, среднеспециальное и профессионально-техническое) все предметы велись только на русском языке.

В советский период сферы делового общения, науки, литературы и СМИ обслуживал русский язык. В то время как функционал киргизского языка в данных сферах общения был весьма ограничен, как правило, он применялся в качестве языка бытового общения, аккумулируя и передавая знания о культурных ценностях народа, и только в 1989 году киргизский язык был официально закреплен в качестве государственного. В связи с тем, что основное население уже суверенного Кыргызстана, осознавая роль и значение русского языка для своей жизнедеятельности, продолжало поддерживать функционирование русского языка, в 2000 году ему был придан статус официального. Необходимо отметить, что Новая Конституция 2023 года подтвердила эту законодательную норму.

После обретения независимости в августе 1991 году в Кыргызстане сложились новые культурно-языковые реалии, были проведены некоторые реформы системы образования. Число учебных заведений стало неуклонно расти из года в год.

Так, если в 2000–2001 учебном году количество общеобразовательных школ по республике составляло 1975, то в 2021–2022 учебном году это число выросло до 2353, а число вузов увеличилось до 65 по сравнению с 10 вузами на начало 90-ых годов [2].

Из общего числа школ примерно 10% составляют школы с русским языком обучения, другими словами, на сегодняшний день функционирует 247 русскоязычных школ. Как правило, подобные русскоязычные школы располагаются в городах и в них обучается значительный контингент учащихся – по 2–3 тысячи учеников. Кроме того, необходимо также добавить, что обучение в русских классах ведется в 604 школах со смешанными языками (русским, киргизским, узбекским, таджикским) обучения [4]. К русскоязычным школам относятся также и частные образовательные учреждения, в которых обучение проводится, как правило, на русском языке. Анализ дает основание заключить, что в Кыргызстане каждый третий школьник обучается в школе с русским языком обучения.

Проанализировав данные по численности обучающихся в школах с одним языком обучения (русским, киргизским или узбекским) за 2016 и 2019 годы, можно отметить значительный рост учащихся, отдавших предпочтение русскоязычному образованию (рис. 1).

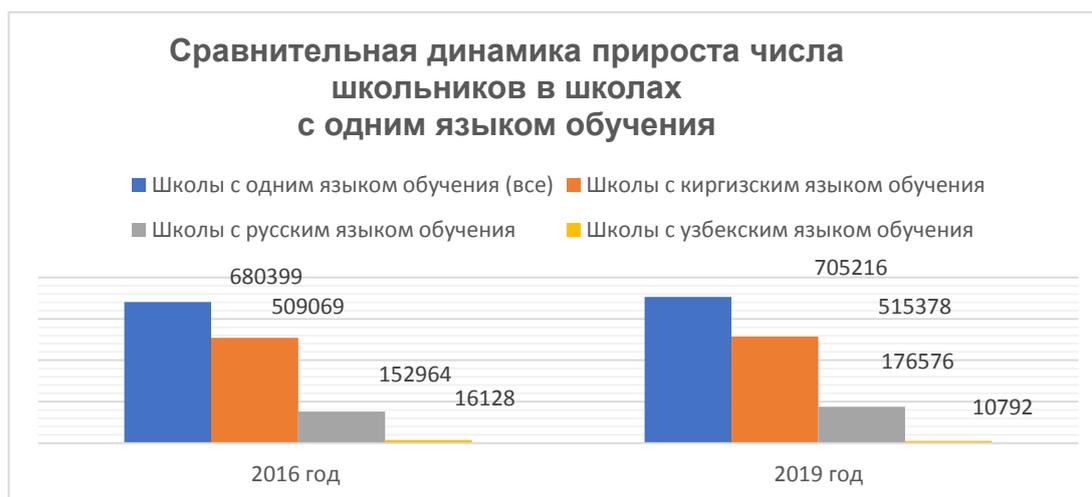


Рис. 1. Прирост числа школьников в школах с одним языком обучения

Анализ диаграммы, отображающей прирост числа школьников, показывает высокую степень востребованности русскоязычных школ. Достаточно отметить, что если в школах с киргизским языком обучения прирост числа школьников за это время составил 1,1%, то в школах с русским языком обучения этот показатель составил около 15%. В то время как школы с узбекским языком обучения по данному показателю, наоборот, значительно сдали позиции, примерно на 32%, т.е. узбекские школьники перераспределились по школам с русским или киргизским языком обучения.

По данным 2021 года в школах республики обучалось более 1,4 млн школьников. Примерно треть учащихся из этого числа обучалась в школах с русским языком обучения, т.е. свыше 400 тыс. школьников. Как утверждает заместитель министра образования и науки Кыргызской Республики Н.С. Джусупбекова, «согласно статистике, которая ведётся с 2005 года, количество учащихся, выбирающих классы/школы с русским языком обучения, ежегодно увеличивается на 5–6 тысяч человек. В результате количество детей, обучающихся на русском языке, выросло на 64 тысячи человек. Тем не менее, школ с русским языком обучения не хватает для всех желающих: согласно опросу, их выбрали бы для своих детей 48 % родителей» [1]. По итогам общереспубликанского тестирования (ОРТ) за 2023 год (по положению выпускники школ имеют право выбрать один из двух языков для сдачи теста – русский или киргизский), выяснилось, что из 51 073 выпускников 20 826 человек выбрали в качестве языка тестирования русский язык, в то время как 30 247 сдали тест на киргизском языке. Иначе говоря, около 40% выпускников предпочли сдать ОРТ на русском языке [6, с. 21].

Согласно результатам опросов, востребованность русскоязычного образования наблюдается главным образом в крупных городах (Бишкек, Ош) и

регионально на севере страны (Чуйская, Иссык-Кульская, Нарынская и Таласская области). Данный факт подтверждает, что для достаточного числа граждан Кыргызстана русский язык – это важнейший способ получения знаний. Этот процент мог бы быть значительно выше, если бы у жителей регионов имелась возможность отдавать своих детей в русскоязычные школы. По причине отсутствия русских школ в некоторых отдаленных регионах родители нередко вынуждены отвозить своих детей к родственникам в город, чтобы они имели возможность получать образование на русском языке, которое, по их мнению, является более качественным, чем на родном языке.

Итоги общереспубликанского тестирования за 2023 год также подтверждают этот факт и показывают, что результаты ОРТ на русском языке значительно выше, чем на киргизском (табл. 3) [6, с. 21].

Таблица 3

Число участников ОРТ по языкам тестирования за 2023 год

Язык тестирования	Число выпускников	Тестовые баллы
киргизский	30247	113,6
русский	20826	133,6
всего	51 073	121,8

Такая закономерность объясняется прежде всего тем, что научно-образовательный контент на киргизском языке достаточно ограничен, в связи с чем у школьников объективно меньше возможностей для доступа к знаниевым и информационным ресурсам. Необходимо отметить, что с каждым годом растет число школьников, желающих обучаться в русских классах. Школы каждый год отмечают катастрофическую перегруженность классов с русским языком обучения. Например, если в школах с киргизским языком обучения г. Оша и Ошской области учатся в среднем по 15–20 человек в классе, то в русских классах общее количество обучающихся может достигать 50–60 учеников. Однако, несмотря на данный факт, местное население все равно отдает предпочтение классам с русским языком обучения.

Отметим не только недостаточное количество русских школ как учебных учреждений, но и острый дефицит квалифицированных педагогических кадров. Причем школы нуждаются в учителях не только русского языка, но и других предметов, которые должны вестись на русском языке. Главная причина здесь – социально-экономическая.

Важно отметить, что начальное школьное образование на русском языке имеет первостепенное значение, так как закладывает основы русскоязычного образования и способствует продвижению русского языка и культуры в

Кыргызстане. Решение этого вопроса кроется в подготовке достаточного числа квалифицированных учителей по русскому языку и другим предметам, которые преподают в начальных классах. При наличии таких кадров русские классы можно открыть и в регионах страны, и подобная инициатива была бы поддержана населением.

В 2019 году в Кыргызстане стартовал гуманитарный проект «Российский учитель за рубежом», который в 2022 году охватил 34 школы Бишкека и Оша. В 2023 году по данной программе 120 российских учителей были направлены во все регионы республики.

Как показали исследования, проведенные Институтом русского языка КРСУ, у граждан Кыргызстана отмечена чрезвычайно высокая степень мотивации к изучению русского языка и русской культуры. По нашим данным, свыше 68 % родителей предпочли бы для своих детей школы с русским языком обучения. Кроме того, огромной популярностью пользуются детские сады, в которых учебно-воспитательный процесс осуществляется на русском языке.

Таким образом, в Кыргызстане в настоящее время выстроена своя вертикаль русскоязычного образования, начиная от детского сада, общеобразовательной школы и завершая высшим профессиональным образованием на русском языке. Начиная 60-х годов 20 века в Кыргызстане идет постоянный процесс воспроизводства языковых личностей на базе русскоязычного образования и русской культуры. В итоге свыше одной трети населения Кыргызстана (особенно городского), иначе говоря, свыше 2 млн граждан, – это люди, которые по языку, культуре и ментальности склонны к русскому культурно-языковому пространству.

Естественно, что эта категория людей неоднородна. Среди них есть такие, кто в результате культурно-языкового сдвига полностью перешел на русский язык, не овладев при этом в полной мере родным языком, значительное большинство составляют те, для кого основным языком профессиональной деятельности и познания мира является русский язык, а родной выполняет бытовые функции.

В настоящее время в Кыргызстане функционирует 75 вузов, из них 39 – государственные, 36 – частные, в которых обучается 231394 студента, из них 84% получают образование в государственных вузах. По данным Информационной системы управления образованием, из общего числа вузов 65% ведут обучение на русском языке [3].

Свыше 70 тыс. составляют иностранные студенты. 95 тысяч студентов обучается в средних профессиональных образовательных учреждениях и 35 тысяч – в профлицеях. Отмечена следующая закономерность: чем больше

образовательный процесс связан с приобретением профессиональных знаний и умений, тем в большей степени используется русский язык.

В последние десятилетия по причинам объективного и субъективного свойства на порядок снизилось качество обучения русскому языку в школах с кыргызским, узбекским языками обучения, вследствие чего в регионах сформировалось поколение молодых людей со слабым знанием русского языка. Они испытывают серьезные затруднения в процессе вузовского обучения.

Для Кыргызстана русскоязычное образование – это важнейшее условие формирования и развития человеческого капитала страны. Качество образования, ресурсы знаний и технологических решений на русском языке обеспечивают привлекательность русскоязычного образования для кыргызстанцев, укрепляя позиции русского языка в республике. Сохранение и поддержка его в Кыргызстане имеет широкий социально-экономический, политический и культурный контекст, связанный с членством Кыргызской Республики в СНГ и ЕАЭС, который поддерживает единое культурно-образовательное пространство.

Библиография

1. Джусупбекова Н.С. Подходы и перспективы изучения русского языка в общеобразовательных организациях Кыргызской Республики / Доклад на Форуме директоров общеобразовательных организаций с русским языком обучения (2–22 октября 2021 г.) [Электронный ресурс] URL: <https://ryalshk.edu.kg/1809-2/> (дата обращения: 23.04.2024).
2. Интервью с министром образования Уланбеком Мамбетакуновым [Электронный ресурс] URL: <https://edu.gov.kg/posts/1346/> (дата обращения: 23.04.2024).
3. Информационная система управления образованием: открытые данные [Электронный ресурс] URL: <https://open.edu.gov.kg/index.php> (дата обращения: 06.05.2024).
4. Национальный статистический комитет Кыргызской Республики [Электронный ресурс] URL: <https://www.stat.kg/ru/statistika-o-detyah/demograficheskie-harakteristiki/> (дата обращения: 03.04.2024).
5. Национальный статистический комитет Кыргызской Республики [Электронный ресурс] URL: <https://www.stat.kg/ru/opendata/category/312/> (дата обращения: 23.04.2024).
6. Результаты Общереспубликанского тестирования и зачисления на грантовые и контрактные места вузов Кыргызской Республики в 2023 году: отчет Центра оценки в образовании и методов обучения. Б.: 2023. 132 с.

**РУССКИЙ ЯЗЫК
КАК ТРАНСЛЯТОР ЛИНГВО-ЭТНОГРАФИЧЕСКИХ СВЕДЕНИЙ
О БЕЛАРУСИ В XIX в.**

Короткевич Ирина Ивановна

Белорусский государственный университет

г. Минск, Республика Беларусь

SavitskajaI@bsu.by

Аннотация. Российские историко-этнографические описания Беларуси и лексикографические труды XIX вв. содержат информацию о быте, социальной, конфессиональной и этнической принадлежности, характеристике по профессии, занятию, ремеслу населения белорусских земель, народной культуры, белорусского фольклора. Одним из источников подобных сведений можно считать толково-переводной белорусско-русский «Словарь белорусского языка» И. Носовича. Русскоязычные дефиниции реестровых единиц словаря передавали аутентичность белорусской материальной и духовной культуры, конфессиональное разнообразие и промышленный потенциал белорусских территорий.

Актуальность темы статьи обусловлена необходимостью отражения значения русского языка в передаче историко-этнографических и лингвострановедческих сведений, содержащихся в национальных лексикографических источниках.

Цель исследования – показ роли русского языка в передаче этнографического описания состояния белорусской духовной и социальной жизни на материале «Словаря белорусского языка» И.И. Носовича.

Методологической основой исследования являются: антропоцентризм, предполагающий выявление национально-культурного смысла коммуникативной информации; лингвокультурология (В.Н. Телия, В.А. Маслова, др.), изучающая язык как феномен культуры; функциональный подход, выражающий понимание языка как целенаправленную систему средств выражения во взаимодействии с элементами окружающей среды.

Методы исследования: метод количественного анализа; описательный метод (наблюдение, интерпретация, классификация языкового материала); метод лингвокультурологического анализа; лексикографические описательные методы (выборка, классификация и систематизация лексических единиц).

Научная новизна работы состоит в выявлении значимости исторической лексикографии, в частности, «Словаря белорусского языка» И.И. Носовича, для изучения степени отображения этнографических сведений.

Практическая значимость исследования состоит в возможности применения результатов при разработке теоретических и практических вопросов исторической лексикографии; установлении направлений развития этнографической работы на территории современной Беларуси в конкретный исторический период.

Ключевые слова: Беларусь, этнографические исследования, «Словарь белорусского языка» И.И. Носовича, русский язык.

UDC 82.09(063):050(051):94(476)

THE RUSSIAN LANGUAGE AS A TRANSLATOR OF LINGUISTIC AND ETHNOGRAPHIC INFORMATION ABOUT BELARUS IN THE 19TH cent.

Karatkevich Irina Ivanovna
Belarusian State University
Minsk, Republic of Belarus

Abstract. Russian historical and ethnographic descriptions of Belarus and lexicographic works of the 19th century contain information about the way of life, social, confessional and ethnic affiliation, characteristics by profession or occupation, crafts of the Belarusian population, folk culture, Belarusian folklore. The sources of such information can be considered the explanatory and translated Belarusian-Russian «Dictionary of the Belarusian Language» by I. Nosovich. The Russian-language definitions of the dictionary's registered units conveyed the authenticity of the Belarusian material and spiritual culture, the confessional diversity and the industrial potential of the Belarusian territories.

The relevance of the topic of the article is due to the need to reflect the role of the Russian language in the transmission of historical, ethnographic and linguistic information contained in national lexicographic sources.

The purpose of the study is to show the role of the Russian language in transmission of an ethnographic description of the state of spiritual and social life in Belarus based on the «Dictionary of the Belarusian Language» by I. Nosovich.

The methodological basis of the research is: anthropocentrism, which involves the identification of the national and cultural meaning of communicative information;

linguoculturology (V.N. Telia, V.A. Maslova, etc.), studying language as a cultural phenomenon; a functional approach expressing the understanding of language as a purposeful system of means of expression in interaction with environmental elements.

Research methods: method of quantitative analysis; descriptive method (observation, interpretation, classification of linguistic material); method of linguistic and cultural analysis; lexicographic descriptive methods (sampling, classification and systematization of lexical units).

The scientific novelty of the study consists in displaying the meaning of historical lexicography and, in particular, the «Dictionary of the Belarusian Language» by I.I. Nosovich for analyzing the development of a certain socio-cultural community.

The practical significance of the research lies in the fact that its results can be applied in the development of theoretical and practical issues of historical lexicography; the establishment of directions for the development of ethnographic work on the territory of Belarus in a specific historical period.

Keywords: Belarus, ethnographic studies, «Dictionary of the Belarusian Language» by I.I. Nosovich, Russian language.

Историко-этнографические описания Беларуси и некоторые лексикографические источники XIX вв. содержат информацию о быте, социальной, конфессиональной и этнической принадлежности, характеристике по профессии, занятию либо ремеслу населения белорусских земель, народной культуры, белорусского фольклора. Этнографические исследования в империи поддерживались работой энтузиастов, желавших максимально полно рассказать о языковом богатстве своего региона. Одним из таких энтузиастов был фольклорист, этнограф и лексикограф Иван Иванович Носович (1788–1877), уроженец Могилевщины, который в течение 19 лет собирал белорусскую лексику и фразеологию, пословицы и народные песни. Результатом его труда явился «Словарь белорусского наречия» (1870 г.), который по своей структуре и принципу представления дефиниции реестровых лексических значений является толково-переводным белорусско-русским справочником.

Таким образом, *целью* настоящего исследования является выявление роли русского языка в популяризации этнографических описаний белорусской духовной и социальной жизни на материале русскоязычных дефиниций «Словаря белорусского языка» И.И. Носовича.

Для достижения поставленной цели нами решаются *задачи* описания историко-краеведческого и культурно-этнографического исследования в

Российской империи духовной и материальной культуры белорусского народа; описание русскоязычных дефиниций в словаре И.И. Носовича; показ роли русского языка в популяризации этнографических сведений о Беларуси.

Изучение культурно-исторического наследия народов, населявших в то время империю, соответствовало направлению европейской социально-политической мысли согласно романтической концепции В. фон Гумбольдта и И. Гердера. Подъем национального самосознания южнославянских народов в первой половине XIX в. также вызвал общественный интерес к масштабному исследованию славянского народного творчества и этнографии и способствовал развитию сравнительно-исторического языкознания.

В результате раздела Речи Посполитой Беларусь вошла в состав Российской империи, но книгопечатание на белорусском языке на вновь присоединенной территории было запрещено, поскольку на государственном уровне утверждалось, что Россией возвращены утраченные земли, а белорусский язык – это диалект русского языка. По этой причине процесс становления современного белорусского языка происходил в условиях перерыва традиции письменной практики и запрета на белорусскоязычные печатные издания. Вместо этнонима «Беларусь» употреблялись названия «Западнорусский край», «Северо-Западный край».

В то же время историко-этнографическое наследие белорусского народа вызвало интерес российских научных и общественных сообществ таких, как «Общества любителей российской словесности», Императорского Русского Географического Общества и др. В «Этнографических сборниках» Императорского Русского Географического Общества также публиковались материалы белорусской словесной народной культуры (легенды, песни, пословицы и поговорки и т.п.), ремесленной лексики, иной фольклорный и историко-этнографический материал, собранный во время экспедиций общества.

Историко-краеведческие и культурно-этнографические материалы, содержащие описания быта и духовной культуры Беларуси, публиковались также в «Русской старине», «Живой старине», «Русском архиве», «Историческом вестнике», «Вестнике всемирной истории», «Всемирном вестнике», «Исторической летописи» и других общественно-публицистических и историко-литературных журналах и тематических указателях.

Например, в «Библиографическом указателе русской этнографической литературы о внешнем быте народов России. 1700–1910 гг.» имеются отсылки к разноаспектным описаниям белорусских территорий:

– административным картам белорусских губерний с обозначением слоев населения по их вероисповеданию (православные, католики, староверы, евреи);

– социально-историческим исследованиям отдельных белорусских губерний и уездов: «Сенненский уезд Могилевской губернии: Опыт описания в географическом, историческом, этнографическом, бытовом, промышленном и статистическом отношениях, с картою уезда, схемою двух озер и рисунками в тексте. Могилев. 1907» К.Т. Аникиевича; «Очерки простонародного житья-бытья в Витебской Белоруссии и описание предметов обиходности» Н.Я. Никифоровского (1895); «Опыт описания Могилевской губернии в историческом, физико-географическом, этнографическом, промышленном, сельскохозяйственном, лесном, учебном, медицинском и статистическом отношениях, с двумя картами губернии и 17 резанными на дереве гравюрами видов и типов. – Могилев на Днепре. 1882 и 1884» А.С. Дембовецкого; «Этнографический взгляд на Виленскую губернию (СПб., 1858) Адама Киркора и др.;

– публикациям немногочисленных учреждений высшего образования Беларуси (например, «Записки Горыгорецкого Земледельческого Института»);

– сборникам фольклорных материалов и устного народного творчества: «Белорусский сборник. Вып. 7: Белорусские народные мелодии. Песни сезонные, обрядовые, игровые, танцы, духовные стихи» (Вильно, 1910) Е.Р. Романова; «Нечистики: свод простонародных в Витебской Белоруссии сказаний о нечистой силе» (1907) Н.Я. Никифоровского и др.;

– публикациям исследований белорусских социальных диалектов: «Дрибинские шаповалы. Могилевская старина» под ред. Е.Р. Романова (1901); «Катрушницкий лемезень. Уголовный язык шерстобитов м. Дрибина» (1890, его же) и др. [1].

Похожие сборники-указатели и другие этнографические издания подробно описывали наиболее распространенный род занятий населения белорусских губерний (земледелие, животноводство, садоводство, пчеловодство, охота, лесоводство, кустарничество, отхожие промыслы и др.); публиковали фольклорные исследования – народные песни, обычаи и пр. Поскольку эти и многие другие виды деятельности населения имели хронологически продолжительную традицию существования на белорусских землях, то представленные сведения давали исчерпывающую картину экономического состояния и духовно-культурного развития белорусской территории не только в современный читателям исторический период, но и несколькими столетиями ранее.

Некоторые сведения о духовной культуре, социальном устройстве и конфессиональной ситуации в Беларуси в хронологическом описании дают редкие научные публикации. К таким публикациям можно отнести «Чтения по истории западной России» профессора Санкт-Петербургской духовной академии М.О. Кояловича (С.-Петербург, 1893 г.) [3] и «Историю русской этнографии» профессора Петербургского университета А.Н. Пыпина (С.-Петербург, 1892 г.) [5]. Содержание «Чтений...» М.О. Кояловича было направлено на освещение политико-конфессиональных взаимоотношений униатской, католической и православной церквей на белорусской территории. В то же время в издании А.Н. Пыпина подробно анализируются известные ему историографические источники, содержащие описания «белорусского племени». По словам исследователя, «на этнографической карте, изданной Географическим обществом в 1875 г., мы найдем белорусское племя раскинутым по огромному пространству всего западного края, более или менее сплошными массами; по указанию этой карты и другим источникам, оно распространено, кроме губерний Витебской, Гродненской, Минской, Сувалкской, Смоленской, Черниговской, Псковской, Тверской, Московской и др. Целного обзора этого племени мы еще не имеем, так что до сих пор недостаточно ясно, насколько оно однообразно или варьируется от Псковской губернии до Черниговской и от Белостока до Дорогобужа в губернии Смоленской» [5, с. 39]. В своей книге А.Н. Пыпин перечисляет фольклорно-этнографические и археологические сборники, военно-статистические карты и атласы польских и российских авторов начиная с XVIII в. до конца XIX в.

Сведения о стране, социальном и конфессиональном положении ее жителей, их духовных традициях в конкретный период истории могут предоставлять не только этнографические публицистические издания, но и лексикографические источники, в которых отражается информация об историческом прошлом народа. Среди таких источников значительное место занимают фольклорно-лингвистические труды уроженца Могилевщины, фольклориста, этнографа и лексикографа Ивана Ивановича Носовича (1788–1877). В сотрудничестве с Археографической комиссией, Русским географическим обществом, Отделением русского языка и словесности Академии наук И.И. Носович составил «Алфавитный указатель старинных слов», извлеченных из Актов, относящихся к истории Западной России» (1853 г., не опубл.); «Сборник белорусских пословиц» (1867 г.), «Сборник белорусских пословиц» в двух томах (1867–1869 гг.); «Сборник белорусских песен» (1873 г.) и др. За составление «Сборника белорусских пословиц» (1874 г.) И.И. Носович был удостоен золотой медали Русского географического общества. Академик И.И. Срезневский, высоко ценивший лексикографическую

деятельность И. Носовича, советовал Отделению русского языка и словесности просить И. Носовича продолжать сбор образцов устного народного творчества и присылать их в Академию наук.

Одновременно И.И. Носович работал над большим белорусским словарём в качестве второй части «Опыта словаря областных наречий», в результате чего в 1870 г. был издан «Словарь белорусского наречия» (в современной белорусской лингвистике – «Слоўнік беларускай мовы»).

В словаре представлены русскоязычные дефиниции более 30 тыс. белорусских слов, записанных самим И.И. Носовичем в Могилевской, Минской и Гродненской губерниях или выписанных из фольклорных источников и старобелорусских письменных памятников. Словарь явился первым основательным белорусским лексикографическим источником как в количественном, так и в качественном аспекте.

Объясняя в предисловии важность словаря как источника старославянской лексики, секретарь Императорской Академии Наук академик К. Веселовский формулирует необходимость изучения быта и жизненного уклада носителей белорусского языка: «Белорусское наречие, <...> которым говорят жители северо-западных и некоторых частей смежных с ними губерний, или тех местностей, которые некогда населяло Кривичское племя, уже давно обращало на себя внимание отечественных филологов по уцелевшим в нем драгоценным остаткам старинного языка» [4, Предисловие].

В этом же предисловии указаны источники реестрового материала: памятники белорусского фольклора (песни, пословицы, поговорки, сказки и т.п.); слова, записанные И.И. Носовичем в поездках по Беларуси; алфавитный указатель белорусских слов из Актов Западной России И. Носовича; сборники белорусской лексики из областного словаря великорусского наречия; фрагменты белорусской словесности, содержащиеся в «Известиях Императорской Академии Наук», «Трудах Московского общества любителей словесности», «Этнографическом сборнике Императорского Русского географического общества», сборников первых белорусских фольклористов Яна Чечота и Ромуальда Зенкевича.

Реестровая часть словаря составлена по-белорусски, значения слов и сочетаний слов объясняются по-русски. Объяснительная часть иллюстрируется авторскими толкованиями, цитатами из диалектных или литературных источников, пословицами, поговорками, загадками, фрагментами народных песен, образцами живой белорусской речи.

Составитель предлагал русскоязычную семантизацию реестровых слов с указанием всех их значений, этимологических сведений, ссылок на упоминание в известных научных источниках:

Вандроваць (отъ Нем. wandern – путешествовать). Ходить, бродить по разным местам [4].

*Не хоцев з молоду працоваць,
аж пришлось под старосць с торбочкой вандроваць.*

*Пойду я вандроваци,
Собе дзевочки шукаци. (Из песни)*

Примеры цитируются в соответствии с современной орфографией с сохранением авторских грамматических конструкций.

Свеча, кроме обыкновенного значения. Особенное празднество, отправляемое прихожанами в честь какого либо Господскаго или Богородичнаго праздника или святаго угодника Божияго, начинающееся молебствием с братскою, т.е. общественною, свечью в доме одного из братства и оканчивающееся угощением всех к обществу принадлежащих и приглашенных на молебствие соседей. Таковыя свечи на следующий год передаются следующему очередному из братскаго общества. Эти братския общества очень древни. Об них можно видеть в Актах Западной России (том I, № 27, под 1420-1423 г.; том III, № 121, 1580 г.; том IV, № 18, 1589 г. и № 79, 1595 года).

На нациеобразующий характер словаря И. Носовича указывают некоторые реестровые единицы, содержащие этнографическую и культурологическую характеристики быта белорусского народа. Это наименования существ из народной мифологии и суеверий, имена персонажей народных сказок, участников народных традиций и ритуалов, названия блюд национальной кухни, элементов регионального быта и т.д.: *водяник, змей, клетник, волочобник, ворожбит, зацирка, косцерна, крупник, купалка, толока* и др. [2]:

Змей 1) Ужъ. *Змей укусив. Змея забили.* 2) ругат. Злой человек. *Змею гетому ничим не догодзишь, усё сипиць.* 3) Метеор, пролетающий по небу огненною полосою, а иногда разсыпаящийся искрами. Белорусы простолюдины и ныне верят, что это злой дух, который избранникам своим носит богатства. Если он пролетит полосою яркаго, огненнаго цвета, значит, что несет золото, бледноватою – серебро, а темноватою – хлеб в зерне. Иначе его называют смоком и цмоком.

Толока́ 1) Сельская полевая работа с приглашенными на помощь соседями. Толокою вывозят навоз, косят, жнут, пашут и проч.; угощение есть необходимое условие толоки. *Просив пан на толоку, а не пойдзеш, и за лоб поволоку.* Посл. 2) собир. Прошенные на полевую работу соседи.

Да гудзець поле, гудзець; толока с поля идзець. (Из песни)

Слава, да й слава, паночек, твоя:

Пьяна, да й пьяна, толока твоя. (Из песни)

Толкование лексического значения реестровых слов с добавлением собственно лингвистических, исторических, этнографических сведений и авторского лингвострановедческого комментария в словаре оформляется разными способами:

1) путем указания на субъекта, употребляющего слова, по его происхождению либо статусу: **апробация** – одобрение, утверждение. (Слово употребляемое средним и высшим классом народа); **ассекюрация** – (слово, употребляемое шляхтами и Польскими помещиками в разговоре об интересах имения или капитала);

2) определением (не всегда точно) этимологии слова с указанием на язык-донор: **могорич** (лит. *Magariczy* – попойка после торга). 1) Барыш. 2) Угощение, попойка при мене, продаже или каких либо других сделках;

3) указания на ареал распространения слова: **нудосный** – (в Гродненской и Минской губерниях). 1) Грустный. 2) Досадный, досадительный, наводящий тоску; нудотный – (в Могил. и Витеб. губ.) Тоже, что Нудосный в обоих знач.;

4) этнолингвистического и краеведческого анализа языковой единицы: **кровь** – 1) Кровь (это слово в Белорусском наречии в родит., дат. и предл. падежах ед. ч. имеет криви. <...> Древнее название Славянского племени Кривичи, по Польски *Krewiczy*, по Немецки от Польского же *Krewings*, может быть произведено от криви, и в таком случае может значить: кровные, единокровные, соплеменные).

Авторский русскоязычный исторический и краеведческий комментарий, сопровождающий многие реестровые единицы, особенно заимствованные, раскрывает белорусскую конфессиональную и этнографическую аутентичность в условиях полиэтничности и поликонфессиональности империи. Толкование реестра указывает на источник заимствования и социальный «маркер» слова, т.е. составитель объясняет источник появления слова в быту и, соответственно, в речи носителей языка:

Авантура заимствованное простолюдинами изъ высшего класса. 1) Удивительное происшествие. *Во якая авантура!* 2) Шалость. *Надзелав авантуры.* 3) Беда. *Авантура с тобою;*

Дыета Диета. Слово употр. шляхтою и мещанами. *Седзиць на дыеце;*

Линованне Графление, линевание. Линованне папери. (Слово употр. грамотными Белоруссами);

Привата (употребляется горожанами). Посторонний доход, особенно за частные уроки. *Привату маець опричь жалования. На привату ходзиць;*

Припонтистое (употребляется грамотными, особенно духовными), перен. Заморское вино (от понт-море). Ром и всякое другое вино, прибавляемое к чаю. *А припонтистаго, с припонтистым нам не даси?*;

Полирацыя 1) Образование (слово употр. средним классом народа и в особенности шляхтою, мещанами и духовенством). *Ён человек без полирацыи.* 2) (между простолюдинами) Наказание. *Дав ему хорошую полирацыю, будзець помниць;*

Семпитэрня (отъ Лат. Sempiternus – всегдашний, заимствовано от школьников). Задница, как бы всегдашняя, единственная ответчица за проступки. *Всыпали в семпитэрню.*

Многочисленные заимствования представлены с указанием на их происхождение в виде стилистической пометы либо в качестве толкования реестрового слова. Однако подробные объяснения составителя о национальной принадлежности и условиях функционирования слов уже свидетельствуют об этническом и конфессиональном разнообразии населения Беларуси:

Кляштор Католический монастырь. *Бернардынскый кляштор;*

Зелёные-святки 1) Праздник Сошествия Св. Духа (от украшения храмов и домов зелеными ветвями и от освящения в день св. Троицы различных, приносимых в храм трав, которые потом с верою употребляются простолюдинами в болезнях. *Об зеленых святках, зелеными святками приедзим.* 2) Еврейский праздник Пурим, бывающий чрез 50 дней после Еврейскаго Пэйсаха или праздника Опресноков. *Жидовские зелёные святки;*

Цымбория церк. Шкаф или кивот с дверцами, в котором в католических и бывших униятских церквах хранятся чаша и запасные дары; слово ныне уже не употребляемое.

Приведенные примеры стилистических помет и дефиниций реестровых слов апеллируют к определенным бытовым и духовно-культурным реалиям, далеким от преимущественно крестьянского быта, приписываемого белорусам, показывают насыщенность и разнообразие жизни разных слоев населения белорусских территорий. Эти иллюстрации разрушают стереотипные представления о «крестьянском», «сниженном» характере белорусского языка и невозможности передачи на нем абстрактных и высокостилистических понятий.

Издание в 1870 г. «Словаря белорусского наречия» не осталось незамеченным в ученом сообществе и сопровождалось рецензией академиков А.Ф. Бычкова и И.И. Срезневского в авторитетном специальном издании Императорской академии наук о присуждении Демидовской премии. В частности, академик И.И. Срезневский написал развернутый отзыв, в котором отметил и подвижническую работу энтузиаста-составителя, и практическое

значение словаря в качестве фиксатора живой устной речи. По мнению академика И.И. Срезневского, «только при помощи такого словаря, каков словарь Носовича, можно начать подробные расследования о составе белорусского наречия, и между прочим искать оправдательных доказательств предположению, что в этом наречии сохранилось очень много древнего, важного для истории русского языка... Нельзя поэтому не желать, чтобы словарь г. Носовича был издан; с уверенностью можно сказать, что он принят будет везде с уважением и признательностью» [2, с. 50].

«Словарь белорусского наречия» И.И. Носовича в белорусской лингвистике считается первым лексикографическим источником живого белорусского лексического материала, в котором лексико-фразеологическое наследие белорусского языка получило научную систематизацию и полноценную лексикографическую обработку. Русский язык выполняет в словаре особую роль: с его помощью в словаре толкуется белорусскоязычная реестровая часть с приведением синонимических рядов, четко формулируются стилистические пометы, «расшифровываются» значения многих фольклорных ритуалов. Русскоязычные дефиниции единиц реестрового материала словаря способствовали изучению исторического и духовного наследия, продолжительной истории культурного и промышленного развития белорусских земель, поскольку передавали аутентичность белорусской материальной и духовной культуры, конфессиональное разнообразие и промышленный потенциал белорусских территорий. Это позволяет утверждать, что И.И. Носович при помощи русского языка в своем словаре популяризировал белорусскую духовную и материальную культуру, представив ее в реестровой части и снабдив разработанным многоаспектным иллюстративным аппаратом. Во время официального запрета письменной фиксации белорусской словесности в Российской империи словарь посредством русскоязычного вспомогательного аппарата зафиксировал самобытность белорусского языка, владеющего языковыми средствами, пригодными для отражения разнообразных коммуникативных ситуаций. Словарь И.И. Носовича оказал значительное влияние на развитие белорусской нациообразующей лексикографии и может быть использован при решении многих славистических задач.

Библиография

1. Зеленин Д.К. Библиографический указатель русской этнографической литературы о внешнем быте народов России. 1700–1910 гг.: Жилище. Одежда. Музыка. Искусство. Хозяйственный быт / сост. Д. К. Зеленин. СПб.: Тип. А. В. Орлова, 1913. XL, 733 с.

2. Короткевич И.И. «Словарь белорусского языка» И.И. Носовича: истоки белорусской национальной лексикографии / Традиции И.И. Срезневского в русской лексикологии и лексикографии XXI века. К 210-летию со дня рождения академика И.И. Срезневского: сборник статей V Международной научно-практической конференции, 26–28 сентября 2022 г. / отв. ред. Е.П. Осипова; Ряз. гос. ун-т имени С.А. Есенина. Рязань, 2022. 282 с.; С. 47–51.

3. Коялович М.И. Чтения по истории западной России. Минск: БелЭн, 2006. 480 с.

4. Насовіч І.І. Слоўнік беларускай мовы / аўт. уступ. арт. М.Р. Суднік. Мінск : БелСЭ, 1983. 792 с.

5. Пыпин А. Н. История русской этнографии. Т. 4: Белоруссия и Сибирь. Минск: БелЭн, 2005. 256 с.

УДК 821.161.1:81'276.6

**ГЛАГОЛЫ ДВИЖЕНИЯ С ПРИСТАВКАМИ
КАК ГРАММАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ТЕМЫ «ТРАНСПОРТ»
НА ЗАНЯТИЯХ ПО РКИ В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ (УРОВЕНЬ ТРКИ-1)**

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. Изучение глаголов движения в курсах русского языка как иностранного связано с многочисленными трудностями.

Актуальность темы обусловлена необходимостью преодолеть трудности, связанные с изучением темы «Глаголы движения с приставками».

Цель исследования: выяснить причины возникновения трудностей, связанные с семантическими, синонимическими, структурными особенностями изучаемых приставок, наметить пути решения указанных проблем, обосновать возможность изучения данного грамматического аспекта лексической темы «Транспорт», указать профессионально-ориентированные особенности данной темы, описать способы систематизации лексико-грамматического материала, предложить наиболее интересные задания и коммуникативные ситуации, связанные с изучением темы.

Методологической основой научной работы являются диссертационные исследования Е.Р. Переслегиной, М. Долекера, И.И. Никитиной и др.,

посвящённые специфике обучения глаголам движения в различных аудиториях: франко-, турецко-, англо- и чувашскоговорящих. Кроме того, исследовался материал методических статей (В.Б. Куриленко, О.М. Щербакова, Ю.Н. Бирюкова, Е.И. Порунцова и др.).

Методы исследования: изучение литературы, метод классификации, анализ и синтез теоретического материала.

Научная новизна исследования состоит в поэтапном решении классифицированных проблем изучения темы.

Практическая значимость заключается в использовании методического материала в курсах обучения русскому языку как иностранному (уровень ТРКИ-1).

Ключевые слова: русский язык как иностранный, глаголы движения с приставками, лексико-грамматический материал, значение приставок, коммуникативный аспект, профессионально-ориентированная лексика.

UDC 821.161.1:81'276.6

VERBS OF MOVEMENT WITH PREFIXES AS A GRAMMATICAL ASPECT OF THE TOPIC "TRANSPORT" IN RCT CLASSES AT A MEDICAL UNIVERSITY (TRKI LEVEL-1)

Lange Nina Vitalievna

Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education

«Smolensk State Medical University»

of the Ministry of Health of the Russian Federation,

Smolensk, Russian Federation

Abstract. The study of verbs of movement in Russian as a foreign language courses is associated with numerous difficulties.

The relevance of the topic is due to the need to overcome the difficulties associated with studying the topic «Verbs of movement with prefixes».

The purpose of the study: to find out the causes of difficulties associated with the semantic, synonymic, structural features of the studied prefixes, to outline ways to solve these problems, to justify the possibility of studying this grammatical aspect of the lexical topic «Transport», specify the professionally oriented features of this topic, describe ways to systematize lexical and grammatical materials, suggest the most interesting tasks and communicative situations related to the study of the topic.

The methodological basis of the scientific work is the dissertation research by

E.R. Pereslegina, M. Doleker, I.I. Nikitina and others, devoted to the specifics of teaching verbs of movement in various audiences: French-, Turkish-, English- and Chuvash-speaking. In addition, the material of methodological articles was studied (V.B. Kurylenko, O.M. Shcherbakova, Yu.N. Biryukova, E.I. Poruntsova, etc.).

Research methods: literature study, classification method, analysis and synthesis of theoretical material.

The scientific novelty of the research consists in the step-by-step solution of the classified problems of studying the topic.

Russian as a foreign language is of practical importance in the use of methodological material in courses of teaching Russian as a foreign language (TRKI level-1).

Keywords: Russian as a foreign language, verbs of movement with prefixes, lexical and grammatical material, the meaning of prefixes, communicative aspect, professionally oriented vocabulary.

Несмотря на значительное количество работ, посвящённых методическим аспектам грамматической темы «Глаголы движения с приставками» на занятиях по РКИ (например, [2], [4], [6]), осталось множество нерешённых вопросов, с чем связана актуальность нашего исследования. Главный вопрос такой: как за небольшое количество часов, выделяемых на данную тему, дать основной грамматический, актуальный, в нашем случае для студентов-медиков, материал и «выйти в речь»?

Изучив теоретический материал, подключив более чем двадцатилетний опыт преподавания дисциплины, мы пришли к следующим выводам.

Сложность грамматической темы «Глаголы движения с приставками» для иностранных студентов объясняется многими причинами:

1. Наличие в русском языке множества приставок. В.Б. Куриленко, О.М. Щербакова, Ю.Н. Бирюкова пишут о 20 приставках [3, с. 15]. На наш взгляд, наиболее актуальных – 12.

2. Наличие у многих приставок фонетических вариантов. Например, *в/въ/во, от/отъ/ото*.

3. Отсутствие во многих языках идентичных приставок и, как следствие, сложность объяснения значений. Традиционным является объяснение с помощью схем, однако схемы у некоторых приставок выглядят одинаково (ср., например, схема приставок *под-* (*подь-, подо-*) и *до-* : $\longrightarrow \square$).

4. Использование глаголов с некоторыми приставками как синонимичных в определённых ситуациях. Например: – Где Андрей? – Он *ушёл* в магазин / Он *пошёл* в магазин. При этом глагол *пойти* имеет основное

значение: «начать идти» [5, с. 486], а глагол *уйти*: «покинув какое-нибудь место, отправиться куда-нибудь» [5, с. 736].

5. Использование как синонимичных глаголов движения со значением «передвигаться пешком» и «передвигаться на транспорте». Например: *Маршрутка скоро придёт /приедет*.

6. Наличие у каждой приставки нескольких значений. Например, **ориентируясь на толковые словари русского языка** [5, с. 545], у приставки *про-* можно выделить 4 значения: 1) двигаться мимо объекта; 2) двигаться через (сквозь) что-либо; 3) двигаться в течение какого-то определённого времени, оставить позади определённое расстояние; 4) двигаться внутрь закрытого пространства.

7. Присоединение приставок к разнонаправленным и однонаправленным глаголам может давать совершенно разное значение (например, *по-*: *пойти* (значение см. выше) [5, с. 486] и *походить*: ходить некоторое время [5, с. 508]).

8. Фонетические изменения в основах в личных формах и формах прошедшего времени: *пойти*: (наст. вр.) *пойду, пойдёшь*; (прош. вр.) *пошёл, пошла*; *уехать*: *уюду, уедешь* и пр.

9. Чередование звуков [э] и [о] в личных окончаниях однокоренных глаголов: *идёшь, но выйдешь*.

9. Разнообразие предложно-падежного глагольного управления: предлоги *в/на мимо, через* (4 падеж), *к, по* (3 падеж), *из/с, от, вокруг* (2 падеж), *за* (5 падеж). При этом какие-то предлоги употребляются в управлении только с определённым глаголом движения с приставкой (*обойти вокруг* (чего)), а какие-то в нескольких глагольных управлениях (*поехать, приехать, уехать* и др. управляют 4 падежом существительного с предлогами *в/на*).

10. Трудности в образовании и использовании форм повелительного наклонения (императива). Например, формы императива у глагола *пойти*: *пойди! пойдите! пойдём! пойдёмте!* – имеют нетипичное количество форм, нетипичное формообразование с фонетическими изменениями в основе, отличаются значением друг от друга, поэтому не могут не вызывать трудности в использовании. Ещё одна проблема в употреблении форм императива: формы совершенного и несовершенного вида используются в одной ситуации как равноправные: ср. *Пройдите в кабинет! Проходите в кабинет! Уйдите! Уходите!* и др., хотя, безусловно, с отрицанием используются только формы несовершенного вида: *Не проходите! Не уходите! не Заходите!*

11. Наличие огромного количества переносных значений у глаголов с приставками, при этом многие из них весьма актуальны для студентов-иностранцев. Например: *прийти* – «наступить, настать, возникнуть» [5, с. 524]; *уйти* – «миновать, утратиться» [5, с. 736] и др.

12. Использование глаголов движения с приставками в составе фразеологизмов, опять же иногда очень актуальными: *уйти из жизни, прийти в голову, войти в моду, выйти замуж* и др.

Указанные проблемы необходимо преодолевать, особенно если учитывать, что глаголы движения с приставками используются не только в рамках темы «Транспорт» (которую мы хотим предложить в данной статье в качестве основной), но и в различных темах при изучении языка специальности. Так, глагол *проходить* в форме императива *проходите!* используется во всех диалогах врача и пациента. В языке специальности используем и фразеологические сочетания: *прийти в себя* (после обморока), *прийти на помощь, уйти из жизни* и др.

Итак, какие основополагающие принципы мы положили в основу при разработке данной темы:

1. Количество приставок необходимо ограничить, включив в материал наиболее актуальные: *по-, при-, у-, в- (въ-, во-), вы-, под- (подъ-, подо-), от- (отъ-, ото-), про-, пере-, за-, об- (объ-, обо-), до-* (всего 12).

2. Помимо традиционных схем, при объяснении значения приставок использовать дополнительный перевод приставок на английский язык.

Предлагаем следующий перевод указанных приставок:

№	Приставка	Значения	Перевод значений на английский язык	Примеры
1	по-	начать двигаться в определённом направлении	to start moving in a certain direction	Он поехал в Москву в гости к брату.
2	при-	прибыть на место назначения или из какого-нибудь места	to arrive at or from the destination place	Студенты приехали из Индии.
3	у-	удалиться на большое расстояние	to move a long distance	Каждый год он уезжал в Санкт-Петербург на всё лето.
4	в- (въ-, во-)	двигаться внутрь чего-либо (на небольшое расстояние)	to move a short distance into smth.	Мы вошли в аудиторию и сели на свои места.
5	вы-	удалиться на небольшое расстояние или на небольшой промежуток времени	to move away a short distance or for a short period of time	Вы уже выехали из дома?
6	под- (подъ-, подо-)	приближение к объекту	to approach close by smth.	Автобус подошёл к остановке.
7	от- (отъ-, ото-)	1) удалиться на небольшое расстояние от объекта	1) to move away from an object for a short distance;	1) Девушка отошла от стола. 2) Поезд отходит от

№	Приставка	Значения	Перевод значений на английский язык	Примеры
		2) двигаться в нужном направлении от фиксированной точки в соответствии с указанным временем	2) to move in the desired direction from a fixed point in accordance with the specified time	станции в 15.00.
8	про-	1) двигаться мимо объекта; 2) двигаться через (сквозь) что-либо; 3) двигаться в течение какого-то определённого времени, оставить позади определённое расстояние; 4) двигаться внутрь закрытого пространства	1) to move past smth; 2) to move through smth; 3) to move for a definite time or over a distance; 4) move inside an enclosed place	1) Студент прошёл мимо преподавателя и не поздоровался. 2) Мы прошли лес и вышли на поляну. 3) спортсмены прошли 2 км. 4) Пациент прошёл в кабинет.
9	пере-	1) двигаться от одной границы чего-либо к другой; 2) смена места жительства (обитания)	1) to move across smth; 2) to move from one place of living to another;	1) Мы переходим через дорогу. 2) Он переехал в другую квартиру.
	за-	1) прибыть на короткое время или по пути в другое место; 2) двигаться внутрь (вглубь) чего-нибудь; 3) переместиться за предмет	1) to move to some place performed for a short time or on the way somewhere; 2) to move deep into some place.; 3) to move behind smth.	1) По дороге домой он зашёл в магазин. 2) Заходите в комнату. 3) Он зашёл за угол дома.
11	об- (объ-, обо-)	1) двигаться вокруг объекта; 2) двигаться вокруг объекта, мешающего движению; 3) двигаться через все данные объекты	1) to move a round smth; 2) to move a round an object obstructing the way; 3) to move over through all places;	1) Обойди вокруг здания, и ты увидишь магазин. 2) Машина объехала большую лужу. 3) Папа обошёл все магазин, но так и не нашёл подарок.
12	до-	достигнуть конечную цель движения	to reach the destination	Доезжайте до остановки «Площадь Победы» и идите прямо – вы увидите парк «Лопатинский сад»

3. В теоретический материал включить глагольные парадигмы (настоящего/будущего и прошедшего времени каждого глагола).

4. Дробить теоретический материал. Например, вначале изучить приставки *по-*, *при-*, *у-*; следующий этап – приставки *в-* и *вы-* и так далее.

5. Систематизировать материал на различных этапах изучения. Например, предложить студентам сводную таблицу приставок, их сочетаний с предлогами и падежами; а также схему антонимических отношений между приставками и между предлогами:

Приставка	Вопросы	Предлоги
по-	куда? (case 4) к кому? (case 3) по чему? (case 3)	в/ на к по
при-	куда? (case 4) к кому? (case 3) откуда? (case 2) от кого? (case 2)	в/ на к из/с от
в- (вь-, во-)	куда? (case 4)	в/ на
под- (подь-, подо-)	к кому? (case 3) к чему? (case 3)	к
от- (оть-, ото-)	от кого? (case 2) от чего? (case 2)	от
про-	мимо чего? (case 2) через что? (case 4) что? (case 4) куда? (case 4)	мимо через - в/ на
пере-	что? (case 4) через что? (case 4) куда? (case 4)	- через в/ на
за-	куда? (case 4) за кем? (case 5) за чем? (case 5) за что? (case 4)	в/ на за за за
об- (обь-, обо-)	что? (case 4)	-
до-	до чего? (case 2)	до

при- ≠ у- в- (вь-, во-) ≠ вы- под- (подь-, подо-) ≠ от- (оть-, ото-)
--

в/на ≠ из/с к ≠ от

6. В качестве примеров использовать актуальную лексику, уже знакомую студентам.

7. Чередовать задания подстановочного и трансформационного типа с игровыми. Какие игровые задания можно предложить? Например:

1) Прочитайте стихотворение. Выпишите все глаголы движения. На карте маршрута покажите путь движения героя:

Я из дома рано *вышел*,
Солнце осветило крыши,
Я по улице *пошёл*.
Воздух свежий! Хорошо!
Перешёл через дорогу
(за город ведёт дорога).
В магазин *зашёл* на миг.
Там купил 15 книг.
Я *прошёл* сквозь парк тенистый.
И *дошёл* до рынка быстро.
Я весь рынок *обошёл*,
Ничего там не нашёл.
С рынка я *ушёл* вздыхая:
Видно, мне судьба такая.
В путь *пошёл* обратный я,
Дома ждёт меня семья.
И опять – *прошёл, зашёл*,
Перешёл и вновь *пошёл*.
Но всему конец бывает –
Вот я к дому подошёл.
Я в подъезд вошёл, поднялся
Не пешком, на лифте, ясно.
Позвонил (ключ не нашёл).
Это всё! Домой пришёл! [8]

2) Решите задачу. Составьте аналогичную и попросите друга решить её.

Туристы вышли из города в 8 часов и пришли в деревню в 12 часов. Они проходили 5 километров за час. Сколько километров прошли туристы? За сколько часов они прошли этот путь?

3) С помощью различных карт и схем (одна из них представлена, например, в пособии А.А. Акишиной, Т.Л. Жарковой, Т.Е. Акишиной «Игры на уроках русского языка» [1, с. 17]) можно описывать различные маршруты

(проследить по карте, куда идёт герой, и куда он придёт в конечном итоге; построить собственные маршруты и пр.). В качестве маршрутной карты можно использовать и карту мира [7]. Например, дать задание рассказать о поездке студента Амита из Смоленска в Мурманск: на каких видах транспорта он ехал (можно за отправную точку взять студенческое общежитие), в каких местах делал пересадку, за какой промежуток времени он добирался от одной точки до другой, сколько километров пути он проехал и т.д.).

8. Грамматическая тема «Глаголы движения с приставками» должна отрабатываться на актуальной для студентов лексической теме «Транспорт». В рамках темы можно предложить работу с текстом «Транспорт в Смоленске (/ в России), где рассказать о видах и особенностях транспорта в городе/ стране проживания иностранных студентов. Студенты познакомятся с сопутствующей глаголам движения лексикой (маршрутка / маршрутное такси, электричка, светофор, пешеход, пригородный, остановка, перекрёсток, прохожий, пересадка, добираться / добраться, авария, за город и мн. др.), научатся (в предтекстовых заданиях) образовывать существительные от глаголов движения (переход, проход, отъезд, въезд, приезд и т.д.), создадут свой текст (о транспорте в родном городе / стране), что позволит лексико-грамматическому материалу «выйти в речь». Кроме того, лексическая тема «Транспорт» предполагает работу с диалогами, например, в следующих ситуациях:

1) Ваша подруга не знает, где находится торгово-развлекательный центр «Галактика». Объясните ей.

2) Вы хотите с другом поехать в парк «Соловьиная роща», но не знаете, как до него добраться. Спросите прохожего.

3) Вы хотите пригласить к себе в гости нового русского друга, но он далеко живёт и не знает, где находится общежитие. Объясните, как добраться до общежития.

4) Вы гуляли по Смоленску и зашли в незнакомое вам место. Вы видите церковь розового цвета. Позвоните другу и попросите помочь вам найти дорогу домой.

Так, помимо грамматической темы, со студентами отрабатывается лингвострановедческий материал. Студенты почувствуют себя увереннее на улицах города, в котором они учатся, узнают много нового о культурных памятниках и интересных местах города, научатся уважать и любить Россию.

Таким образом, грамотная организация грамматической темы «Глаголы движения с приставками», ее включение в лексическую тему «Транспорт» позволяет преодолеть трудности, связанные с изучением темы, активизировать мыслительную и коммуникативную деятельность студентов, сделать занятия по русскому языку как иностранному полезными и увлекательными.

Перспективой данного исследования является углубление профессионально-ориентированного компонента при изучении данной грамматической темы.

Библиография

1. Акишина А.А., Жаркова Т.Л., Акишина Т.Е. Игры на уроках русского языка: Учебное наглядное пособие. М.: Рус. яз., 1990. 93 с.
2. Долекар М. Глаголы движения как компонент содержания обучения русскому языку в турецкой аудитории: автореф. дисс... канд. пед. наук. М., 2022. 21 с.
3. Куриленко В.Б., Щербакова О.М., Бирюкова Ю.Н. Глаголы движения: стратегии обучения на начальном этапе / Образовательный вестник «Сознание», 2018. Т. 20 (4) С. 14–20.
4. Никитина И.Г. Способы репрезентации концепта «движение» в разноструктурных языках (на материале русского, английского и чувашского языков): автореф. дисс.. канд. филол. наук. Чебоксары, 2010. 23 с.
5. Ожегов С.И. Словарь русского языка / под ред. Н.Ю. Шведовой. М.: Рус. яз., 1981. 816 с.
6. Переслегина Е.Р. Сопоставительный анализ русских и французских глаголов движения при обучении иностранных студентов русскому языку: автореф. дисс...канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2002. 23 с.
7. Порунцова Е.И. Примеры заданий с использованием карты мира при обучении глаголам движения с приставками на занятиях по РКИ (уровень ТРКИ 1) / Вестник Курганского государственного университета 2018 год № 2. С. 45–48.
8. Стихи-рифмовки для занятий РКИ [Электронный ресурс]. URL: <http://monogramma.c1.biz/11/330.html> (дата обращения 10.05.2024).

АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА

УДК 811.161.1

ИЗУЧЕНИЕ КУРСА «СОВРЕМЕННЫЙ РУССКИЙ ЯЗЫК» В НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИХ ВУЗАХ: К ПРОБЛЕМЕ МОТИВАЦИИ

Тарасова Елена Николаевна

Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Санкт-Петербургский государственный институт кино и телевидения»
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация
tarasova.p2014@yandex.ru

Аннотация. Одной из важнейших задач нашего времени является формирование у студентов понимания своей принадлежности к национальной речевой культуре. Приверженность русской национальной речевой традиции и понимание её самобытности является одним из основных признаков зрелого национального самосознания.

Актуальность настоящего исследования определяется низкой мотивацией к изучению лингвистических дисциплин в нефилологической аудитории, при том что уровень базовых знаний по русскому языку, уровень культуры речи студентов нельзя охарактеризовать как высокий.

Цель исследования – анализ причин низкой мотивации и определение методических подходов, позволяющих повысить мотивацию к изучению родного языка.

Методы исследования: аналитический, сопоставительный, метод наблюдений.

Методологической основой исследования являются: психолого-педагогические теории и концепции, в которых рассматриваются структура мотивационной сферы личности, факторы успешности обучения и т.д. (А.Н. Леонтьев, И.А. Зимняя, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, П.М. Якобсон, В.Г. Асмолов и др.)

Научная новизна исследования состоит в выявлении реальных факторов, создающих антимотивацию в обучении русскому языку студентов нефилологических вузов, и определении факторов повышения мотивации к изучению родного языка, оказывающих существенное влияние на формирование профессионала в сфере работы с языком публичного общения.

Практическая значимость исследования заключается в определении методических подходов и рекомендаций, направленных на формирование отношения к родному языку как ценности, что будет способствовать повышению качества обучения специалистов, использующих язык как инструмент влияния на массовую аудиторию.

Ключевые слова: русский язык, студенты-нефилологи, мотивация, антимотивация, текст, текстоцентрический подход, практикоориентированный характер.

UDC 811.161.1

STUDYING THE COURSE “MODERN RUSSIAN LANGUAGE” IN NON-PHILOLOGICAL UNIVERSITIES: TOWARDS THE PROBLEM OF MOTIVATION

Tarasova Elena Nikolaevna
St. Petersburg State Institute of Film and Television
St. Petersburg, Russian Federation

Abstract. One of the most important tasks of our time is to form students' understanding of their belonging to the national speech culture. Indeed, adherence to the Russian national speech tradition and understanding of its identity is one of the main signs of a mature national identity.

The relevance of this study is determined by low motivation to study linguistic disciplines in a non-philological audience, despite the fact that the level of basic knowledge of the Russian language, the level of speech culture of students cannot be characterized as high.

The purpose of the study is to analyze the causes of low motivation and identify methodological approaches that can increase motivation to learn their native language.

Research methods: analytical, comparative, observational method.

The methodological basis of the research is: psychological and pedagogical theories and concepts, which consider the structure of the motivational sphere of personality, determine factors of learning success, etc. (A.N. Leontiev, I.A. Zimnaya, L.S. Vygotsky, S.L. Rubinstein, P.M. Yakobson, V.G. Asmolov et al.)

The scientific novelty of the study consists in identifying the real factors that create anti-motivation in teaching Russian to students of non-philological universities and determining the factors of increasing motivation to study their native language,

which have a significant impact on the formation of a professional in the field of working with the language of public communication.

The practical significance of the research lies in the definition of methodological approaches and recommendations aimed at forming an attitude towards the native language as a value, which will contribute to improving the quality of training for specialists using the language as a tool of influence on a mass audience.

Keywords: Russian language, non-philological students, motivation, anti-motivation, text, text-centric approach, practice-oriented character.

Овладение знанием в той или иной предметной области предполагает одновременное овладение языком соответствующей профессиональной сферы, и наоборот. Уровень владения языком будущей специальности можно рассматривать как объективный показатель общего уровня профессиональной подготовки специалиста. «Русский язык и культура речи», «Современный русский язык» включены в программу подготовки будущих специалистов в области кино и телевидения, так как они направлены на повышение уровня общего владения культурой речи и повышение уровня владения профессиональной речью.

О необходимости оптимизации вузовской подготовки специалистов в области средств массовой информации, о важности владения ими русским языком для выполнения профессиональных обязанностей пишут многие ученые-методисты. Вместе с тем оптимизация в условиях реального учебного процесса выглядит иногда затруднительной, если учитывать небольшое количество часов, отводимое в среднем на изучение дисциплин «Современный русский язык», «Русский язык и культура речи» в вузах соответствующего профиля.

Кроме того, практика проведения занятий в аудитории будущих журналистов, телекорреспондентов и ведущих ТВ программ, специалистов по рекламе и связям с общественностью показывает стойкое отсутствие интереса к дисциплинам лингвистического цикла, при том что уровень знаний по русскому языку, уровень культуры речи студентов нельзя охарактеризовать как высокий. Представляется важным проанализировать причины такого явления и определить методические подходы, позволяющие изменить отношение студентов к названным предметам, повысить мотивацию к их изучению. Методы исследования – аналитический, сопоставительный, метод наблюдений.

Исследователи указывают на новые аспекты в проблеме мотивации в современных условиях. К этим аспектам относятся факторы, формирующие

антимотивацию в обучении языку. В частности, отмечается, что утрачивает свою ценность одна из главных целей обучения русскому языку в школе – формирование орфографической и пунктуационной грамотности (с задачей правильности написания справляется компьютер). Необходимость сдавать ЕГЭ не оказывает серьёзного влияния на степень мотивации к повышению грамотности, а рутинность такой работы нередко превращается в антимотивационный фактор в изучении русского языка.

Отмечается, что корни обсуждаемой проблемы находятся не только в школе, но и в культурно-языковой ситуации, в которой формируется современная молодёжь. Общественная среда утрачивает роль внешнего мотивирующего фактора при обучении русскому языку, так как в социуме, в средствах массовой информации уже не поддерживается культ грамотности, чтения, уважения к родному языку, культуры речи, что может также играть негативную роль и выступать на стороне антимотивации. К антимотиваторам относят городскую среду с её современным «лингвистическим пейзажем», сюда же относится публичная речь известных людей, «временами требующая перевода или содержащая просторечные элементы, неоправданные нарушения литературных норм и т.д.; тексты многих СМИ, не только не всегда понятные без словаря, но и настораживающие растущим количеством синтаксических погрешностей и ошибок, затемняющих смысл сказанного, а иногда и искажающих его», и «влияние современного молодёжного жаргона, который реально становится англоязычным, в значительной степени вытесняя русский язык из сферы неформального молодёжного общения» [1, с. 51–54].

Ученые справедливо пишут о том, что важнейшим условием повышения мотивации при обучении русскому языку является ослабление влияния антимотиваторов, проявление истинного уважения к родному языку на всех уровнях его функционирования [1, с. 54].

Вместе с тем практика преподавания в вузах нефилологического профиля диктует необходимость поиска конкретных методических подходов, обеспечивающих результативность обучения по предметам лингвистического цикла, и прежде всего по современному русскому языку. Критически малое количество часов, отводимое на эту дисциплину в нефилологических вузах, не только не позволяет студентам усвоить материал систематического курса, рассчитанного на более длительный период изучения, но и придает учебным занятиям характер рутинной и однообразной работы, что в сочетании с отсутствием практического выхода получаемых знаний превращается в серьезный антимотивирующий фактор обучения.

Поиск путей повышения мотивации в предлагаемых условиях приводит к выводу о необходимости придать процессу обучения лингвистическим дисциплинам практикоориентированный характер.

Нам представляется, что одним из способов решения очерченной проблемы может стать текстоцентрический подход к изучению и организации усвоения учебного материала. Такой подход предполагает построение практических занятий на основе текста. Если вспомнить историю, то филология как совокупность наук, изучающих культуру народа, выраженную в языке, возникла именно в результате изучения текстов и изначально представляла собой единую отрасль знаний о текстах. Теория и практика преподавания языка должна базироваться на взаимосвязанном рассмотрении элементов различных уровней и учитывать их тесное взаимодействие как в рамках одного, так и разных уровней языка.

Безусловно, к тексту предъявляются определённые требования: он должен быть образцовым, содержательным, вызывать живой интерес студентов. При этом изучение текста можно сделать «сквозным» и «многослойным». В зависимости от поставленных учебных задач, изучаемой темы, раздела дисциплины анализируются определенные средства его организации. При изучении лексикологии акцент делается на лексических единицах языка, далее лексика характеризуется с точки зрения её частеречной принадлежности, рассматриваются синтаксические средства организации текстового материала, анализируются выразительные возможности единиц различных языковых уровней и т.д. Можно применить комплексный анализ текста на завершающем этапе, который позволит рассмотреть единицы разных уровней языка в их единстве и взаимодействии.

В процессе работы могут быть использованы элементы лингвистического (лингвостилистического) анализа текста, который предусматривает рассмотрение текста со стороны его содержания, языка, образов; разграничения в тексте фактов нормативных, свойственных современному словоупотреблению, и отклонений от нормы (устаревшая лексика, значение, грамматические формы, индивидуально-авторские употребления) и т.д. Глубина толкования текста, характер и объем информации, сообщаемый о лингвистических или экстралингвистических фактах определяется учебными задачами и методической целесообразностью.

Попутно отметим, что речь не идет о переименовании предмета для названных специальностей, такая работа не исключает, а переводит в другую плоскость применение системных лингвистических знаний, придает им практическую значимость.

С нашей точки зрения, для повышения мотивации к изучению родного

языка предметом анализа в первую очередь должны стать тексты мастеров слова о русском языке. Например, размышления Д. Лихачева, И. Ильина, Н. Рериха и других выдающихся соотечественников о России и о роли родного языка в судьбе народа. Важно, чтобы содержание текста вызывало как познавательный интерес обучающихся (интерес к знанию), так и «интерес к самому слову (языковой единице) как уникальному явлению языковой системы, носителю многоплановой лингвокультурной информации и к родному языку в целом как отражению национального самосознания...» [1, с. 52]

Обратимся к фрагменту речи И. Ильина для иллюстрации сказанного:

«И еще один дар дала нам Россия: это наш дивный, наш могучий, наш поющий русский язык.

В нем вся она – наша Россия. В нем все дары ее: и ширь неограниченных возможностей; и богатство звуков, и слов, и форм; и стихийность, и нежность, и простор, и размах, и парение; и мечтательность, и сила; и ясность, и красота. Все доступно нашему языку. <...>

Пока звучит он, в своей неопишуемой музыкальности, в своей открытой четкой, честной простоте, в своей скромности, в коей затаилась великая власть, в своем целомудрии, в своей кованности и ритмической гибкости, – кажется, что это звучат сами именуемые предметы, знаменуя о самих себе и о том большем, что скрыто за ними. <...>

Это язык зрелого самобытного национального характера. И русский народ, создавший этот язык, сам призван достигнуть душевно и духовно той высоты, на которую зовет его – его язык... <...>

Не любить его – значит не любить и не блюсти нашу Родину.

А что есть человек без Родины? <...>

Пусть же другие народы поймут и запомнят, что им только тогда удастся увидеть и постигнуть Россию, когда они познают и почувствуют нашу речь. А до тех пор Россия будет им непонятна и недоступна; до тех пор они не найдут к ней ни духовного, ни политического пути» [2, с.18–19].

С точки зрения комплексного анализа текста может быть поставлена задача доказать, что данный фрагмент является текстом; определить его тему, идею; охарактеризовать тип текста; определить его функционально-стилевую принадлежность, приведя соответствующие лингвистически и экстралингвистические признаки; определить средства выразительности различных языковых уровней и указать, с какой целью автор применил их и т.д.

Приведем в качестве примера фрагменты анализа этого текста студентами 1 курса очно-заочного отделения факультета экранных искусств Санкт-Петербургского государственного института кино и телевидения, демонстрирующие живой интерес учащихся к анализируемому материалу:

«Прием синестезии автор использует для придания образу насыщенности. Например, «травяные шелесты и вздохи». В этом сочетании переплетаются звуки и запахи, вызывая у читателя множественные ассоциации... Повторы и параллелизм усиливают описание и придают тексту ритм и гармонию. Риторические вопросы подчеркивают важность связи с родиной». (Казанская А.)

«В тексте И.А. Ильина большое количество средств выразительности. Они использованы для того, чтобы усилить эмоциональное воздействие на аудиторию. К примеру, читатель замечает большое количество эпитетов (дивный, поющий, могучий язык), которые необходимы, чтобы усилить величие и красоту русского языка. ... С помощью средств выразительности, тропов и фигур речи, автор передал не только свое отношение к русскому языку, но и натолкнул читателя на размышления с помощью образности, красочности повествования». (Жгун Е.)

«Во время чтения действительно приходит мысль, что мы всё больше теряем ту образность и богатство, которые может нам дать наш могучий язык». (Колпакова Е.)

«Важно обратить внимание на повтор слов Россия, русский и родина ... Это средство помогает понять главную мысль текста: Россия – родина, которую нужно бережно хранить, о которой нужно заботиться. Также анафора во втором абзаце ... еще ярче подчеркивает то, что наше единство с родиной в языке, именно уважение к нему передает отношение человека в своей Родине.

...Язык, словно природа, является местом обитания, нашей окружающей средой, которую нельзя загрязнять заимствованиями и сокращениями... Гипербола («В нем – вся поющая русская душа, эхо мира, и стон человеческий») показывает взгляд автора на значение русского языка в мировом масштабе...». (Юркова Е.)

Даже по этим небольшим фрагментам мы можем судить о значимости проведенной работы, об уровне способности восприятия правильно подобранного текстового материала современными молодыми людьми.

Не менее ярко писал Н. Рерих о русском языке: «Истинно, великому народу дан и великий язык. Звучен язык Вергилия и Овидия, но ведь не свободен он, ибо принадлежит прошлому. Певуч язык Гомера, но и он в пределах древности. Есть соревнователь у русского языка – санскрит праотец. Но на нем даже в Индии уже не говорят. А ведь русский язык жив. Он живет для будущего. Он может обогащаться всеми новыми достижениями и сохранять свою певучую прелесть. Он не останется в пределах Пушкина, ведь слишком много вошло в жизнь и требует своего выражения. Тем более нужно

подтвердить основную красоту русской речи. И для всех славянских наречий русский язык останется кормилом.

Но скажут ли достаточно в русских школах о красоте своего языка? *Скучные правила пусть придут после, а сначала, от первого дня, пусть будет сказано о красоте русской речи, о богатстве, о вместимости, о подвижности и выразительности своего родного языка.* (Выделено нами – Е.Т.) <...>

Язык видоизменяется с каждым поколением. Только в суе быта люди не замечают этих пришельцев. Но пусть будут они достойны великого языка, данного великому народу. Многие отличные определения оказываются временно загнанными, ибо их твердят, не придавая истинного смысла. Во время душевных смятений человек уже не может осознать всю красоту им произносимого. В стонах и воплях нарушается песнь. Но пройдет боль, и человек опять почувствует не только филологически, но сердечно, какое очарование живет в красоте речи. Прекрасен русский язык. И на нем скажут лучшие мысли о будущем» [3].

Такие тексты обладают огромным личностнообразующим потенциалом, одной из важнейших задач нашего времени как раз и является формирование у студентов понимания своей принадлежности к национальной речевой культуре. Ведь приверженность русской национальной речевой традиции и понимание её самобытности является одним из основных признаков зрелого национального самосознания.

Таким образом, изучение первокурсниками текстов о русском языке, красоте русской речи, применение элементов лингвистического (лингвостилистического) анализа этих текстов можно рассматривать как фактор повышения мотивации к изучению родного языка; как фактор, образующий профессионала в сфере работы с языком публичного общения, формирующий специалиста, который использует язык как инструмент влияния на массовую аудиторию. В них заложен большой воспитательный потенциал, что, безусловно, будет способствовать личностному развитию молодого поколения.

Формирование отношения к языку как ценности, особенно у будущих специалистов радиовещания, кино и телевидения как представителей социально ориентированной профессии, является вызовом времени.

Библиография

1. Максимчук Н.А. Русский язык и формирование личности: проблемы мотивации и антимотивации / Актуальные проблемы педагогической теории и практики. Сб. научных статей. Витебск: ВГУ им. В.П. Машерова, 2022. С. 51–54.
2. Ильин И.А. О России. Три речи. М.: Русская книга, 1996. Т. 6, Кн. II. С. 18–19.
3. Рерих Н.К. О вечном... М.: Политиздат, 1991. 462 с. [Электронный ресурс] URL: <https://rerih.org/library/3011/17> (дата обращения: 10.04.2024).

СИСТЕМА ЗАДАНИЙ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ К ОЛИМПИАДАМ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ

Долбик Елена Евгеньевна

Белорусский государственный университет

г. Минск, Республика Беларусь

dolbikee@gmail.com

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска различных форм выявления филологически одаренных учащихся, обеспечения подготовки старшеклассников к осознанному выбору профессии.

Цель статьи – обобщение опыта подготовки заданий к олимпиадам по русскому языку и литературе.

Основной метод исследования – анализ нормативных документов, регулирующих образовательный процесс в Республике Беларусь: кодекса об образовании, концепции развития системы образования Республики Беларусь, учебных программ по учебному предмету «Русский язык», сборников заданий для подготовки к олимпиадам по русскому языку.

Изучение характера заданий позволяет определить их корреляцию с учебными программами для базового и повышенного уровня изучения русского языка, классифицировать их по различным признакам, в том числе по степени сложности и наличию эвристического компонента, выявить наиболее эффективные и целесообразные с точки зрения развития познавательной и творческой активности учащихся типы заданий, сформулировать требования к характеру заданий и рекомендации к составлению комплексной работы по русскому языку.

Результаты исследования могут быть использованы в работе «Школ юного филолога», при проведении конкурсов, турниров, викторин по русскому языку и литературе, в индивидуальной самостоятельной работе учащихся и в организации командных сборов по подготовке к олимпиадам, а также на уроках и факультативных занятиях в классах с базовым и повышенным уровнем изучения русского языка.

Ключевые слова: внеклассная работа по русскому языку, олимпиада, филологически одаренные учащиеся, задания повышенной трудности, познавательный интерес, комплексные задания.

**SYSTEM OF TASKS FOR PREPARATION FOR OLYMPIADS
IN RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE**

Dolbik Elena Evgenevna
Belarusian State University,
Minsk, Republic of Belarus

Abstract. The relevance of the study is due to the need to search for various forms of identifying philologically gifted students, ensuring the preparation of high school students for an informed choice of profession.

The purpose of the article is to summarize the experience of preparing assignments for Olympiads in Russian language and literature.

The main method of research is the analysis of normative documents regulating the educational process in the Republic of Belarus: the code of education, the concept of development of the education system of the Republic of Belarus, curricula for the subject «Russian language», collections of tasks for preparing for Olympiads in the Russian language.

Studying the nature of tasks makes it possible to determine their correlation with curricula for basic and advanced levels of studying the Russian language, to classify them according to various criteria, including the degree of complexity and the presence of a heuristic component, to identify the most effective and appropriate ones from the point of view of the development of cognitive and creative activity of students types of tasks, formulate requirements for the nature of tasks and recommendations for compiling a comprehensive work on the Russian language.

The results of the study can be used in the work of the “Schools of Young Philologists”, in conducting competitions, tournaments, quizzes in Russian language and literature, in individual independent work of students and in organizing team gatherings in preparation for Olympiads, as well as in lessons and extracurricular activities in classes with basic and advanced levels of studying the Russian language.

Keywords: extracurricular work in the Russian language, Olympiad, philologically gifted students, tasks of increased difficulty, cognitive interest, complex tasks.

Наиболее полное раскрытие способностей обучающихся, удовлетворение их образовательных потребностей является ведущей тенденцией развития образования в современном мире.

Перед учреждениями общего среднего образования ставится задача формирования у школьников навыков коммуникации, креативности, кооперации, критического мышления [5, с. 3].

В соответствии с Кодексом Республики Беларусь об образовании «в целях выявления и поддержки одаренных и талантливых обучающихся организуются и проводятся олимпиады, конкурсы, турниры, фестивали и иные образовательные мероприятия, спортивные соревнования, физкультурно-оздоровительные, спортивно-массовые мероприятия, направленные на выявление и развитие у обучающихся интеллектуальных и творческих способностей, способностей к занятиям физической культурой и спортом, интереса к научной (научно-исследовательской) деятельности, творческой деятельности, на пропаганду научных знаний, творческих достижений, физической культуры и спорта» [4, с. 12].

В системе выявления и раскрытия способностей и талантов обучающихся особое место занимают олимпиады по учебным предметам, которые давно стали одной из самых востребованных и эффективных форм организации внеклассной и внешкольной работы. В Республике Беларусь выстроена система проведения олимпиад различного уровня, включающая первый (на уровне учебного заведения), второй (уровень города или района), третий (уровень области) и заключительный этапы республиканской олимпиады. Победители третьего и заключительного этапов олимпиады, организуемой Министерством образования, без экзаменов зачисляются на соответствующие факультеты учреждений высшего образования. С 2004 г. проводится олимпиада школьников Союзного государства «Россия и Беларусь: историческая и духовная общность».

Актуальность исследования обусловлена необходимостью поиска различных форм выявления филологически одаренных учащихся, обеспечения подготовки старшеклассников к осознанному выбору профессии.

Цель статьи – обобщение опыта подготовки заданий к олимпиадам по русскому языку и литературе.

Задачи исследования:

- 1) классификация заданий по различным критериям;
- 2) выявление наиболее эффективных и целесообразных с точки зрения развития познавательной и творческой активности учащихся типов заданий;
- 3) выработка рекомендаций по подготовке комплексной работы по русскому языку;
- 4) демонстрация опыта составления олимпиадных заданий в Республике Беларусь.

Основной метод исследования – анализ нормативных документов, регулирующих образовательный процесс в Республике Беларусь: кодекса об образовании, концепции развития системы образования Республики Беларусь, учебных программ по учебному предмету «Русский язык», сборников заданий для подготовки к олимпиадам по русскому языку.

Результаты исследования могут быть использованы в работе «Школ юного филолога», при проведении конкурсов, турниров, викторин по русскому языку и литературе, в индивидуальной самостоятельной работе учащихся и в организации командных сборов по подготовке к олимпиадам, а также на уроках и факультативных занятиях в классах с базовым и повышенным уровнем изучения русского языка.

Многолетний опыт составления заданий по русскому языку представлен в целом ряде сборников задач и учебных пособий для подготовки к олимпиадам [1, 2, 3, 6, 7].

Традиционно задания группируются в соответствии с двумя подходами: во-первых, с учетом возрастных особенностей учащихся (начальная школа, 5–6 классы, 7–8 классы, 9–11 классы); во-вторых, по разделам языка, изучаемым в школьном курсе (фонетика, графика и орфография, лексика и фразеология, словообразование, морфология, синтаксис и пунктуация, культура речи и стилистика), а также выходящим за рамки школьного курса (лингвистика текста, история языка, общее языкознание). Наряду с этим предлагаются комплексные задания: а) интегрированные задания по языку и литературе; б) задания на основе текста, позволяющие организовать наблюдение над единицами разных языковых уровней; в) задания, предполагающие многоаспектный анализ языковых единиц.

Приведем пример задания такого типа с ключом к его выполнению:

«Многоликое время». Определите лексическое значение, частеречную принадлежность и синтаксическую функцию выделенных слов.

1) **Время** работает на нас. (Промежуток определенной длительности, последовательная смена часов, дней, лет; имя существительное, подлежащее.)

2) Поливать цветы лучше в вечернее **время**. (Пора дня, имя существительное, в составе обстоятельства времени.)

3) Не время ссориться. (Подходящий, удобный срок, благоприятный момент; слово категории состояния (безлично-предикативное слово, предикативное наречие); в составе сказуемого (главного члена) односоставного безличного предложения.)

4) Сказуемое выражено глаголом в форме будущего времени. (Грамматическая категория глагола, имя существительное, в составе несогласованного определения.)

5) Нельзя переговариваться во время контрольной. (В то время, когда что-то происходит; предлог (*во время*); в составе обстоятельства времени.)

6) Со временем узнаешь. (По прошествии некоторого времени; в значении наречия; обстоятельство времени.)

7) Он делал зарядку, в то *время* как другие еще спали. (Значение одновременности; временной союз (*в то время как*); средство связи в СПП с придаточной временной.)

По степени сложности и наличию эвристического компонента можно выделить четыре вида заданий: 1) задания тестового типа; 2) многообразные варианты заданий, основанных на выполнении различных видов лингвистического разбора (фонетического, орфографического, морфемного, словообразовательного, морфологического, синтаксического, пунктуационного); 3) лингвистические задачи (задания проблемного, исследовательского характера); 4) задания творческого характера.

Анализ заданий свидетельствует о том, что на олимпиадах очень редко используются задания тестового типа, требующие однозначного ответа и проверяющие уровень знаний по предмету. Как правило, предпочтение отдается заданиям, направленным на развитие логического мышления, творческих способностей обучающихся, умения наблюдать, рассуждать, сопоставлять, делать выводы, дающим возможность проявить не только филологическую, но и общекультурную эрудицию. Многие задания имеют познавательный характер, содержат отсылки к работам выдающихся лингвистов, различным словарям и другой справочной литературе. В заданиях нередко привносятся элементы занимательности, юмора. Активно используются практикоориентированные задания, предлагающие участникам соревнования попробовать себя в роли учителя, консультанта, диктора, корректора, редактора, автора учебника, составителя словарной статьи и др.

Нами предложен тематический принцип организации комплексной работы по языку, в соответствии с которым задания разных разделов объединяются одной темой. Приведем примеры подобного структурирования комплексной работы.

Всё о море

1. На какую особенность произношения надо обратить внимание при чтении следующих строк из «Сказки о царе Салтане» А. С. Пушкина?

Бочка по морю плывет.

Видно, на море не тихо.

За морем житье не худо.

2. «Морская» викторина.

1) Как называется художник, изображающий морские виды?

2) Из какого языка заимствованы слова, связанные с морским делом (*боцман, буксир, верфь, гавань, камбуз, каюта, трап, мачта, трюм, штурвал* и др.)?

3) Как называется ветер, днем дующий с моря на сушу, а ночью – с суши на море?

4) Как называется тип субтропического климата с жарким, сухим летом и мягкой, дождливой зимой?

5) В названиях четырёх морей используются прилагательные, принадлежащие к одной тематической группе. Что это за группа?

6) Как по-другому называется подводная лодка?

7) Как называется этнографическая группа русских на побережье Белого и Баренцева морей, выходцем из которых был М.В. Ломоносов?

3. Определите устойчивые обороты, связанные с морем, по описанию их значения.

1) Всё нипочём, не страшно, ничего не значит для к.-либо.

2) Опытный, испытанный моряк.

3) Болезненное состояние, вызываемое качкой.

4) Напрасно надеяться на что-л., не предпринимая ничего для исполнения желаемого, находиться в состоянии неопределённого ожидания.

5) Общее название различных видов петель и способов завязывания тросов.

4. Найдите среди приведенных ниже слова, однокоренные со словом *море*. Выполните их словообразовательный разбор. Объясните значение «зablудившихся» слов.

Взморье, лукоморье, приморский, военно-морской, мореплавание, мореплаватель, мореход, ВМС, морфлот, морепродукты, морячка, по-моряцки, морена, мореходка, морзянка.

Всё о соли

1. У слова *соль* в русском языке есть омоним. Какой? Какими морфологическими характеристиками отличаются слова-омонимы *соль*¹ и *соль*²?

2. Какие омонимичные формы скрываются за формами *соли, солью*, если они взяты вне контекста? Ответ проиллюстрируйте примерами.

3. Словарь трудностей русского языка Д.Э. Розенталя и М.А. Теленковой приводит такие написания: *солёный, соленный, соляной; солёно-кислый, солянокислый*. Если бы вы входили в авторский коллектив словаря, какие комментарии вы бы сделали к этим написаниям?

4. Укажите соответствия для русского слова *соль*¹ в других славянских языках.

1. Соль	А. болгарский
2. Сіль	Б. белорусский
3. Сол	В. польский
4. Sůl	Г. чешский
5. Sóľ	Д. украинский

Учитывая тот факт, что в Беларуси по учебным предметам «русский язык» и «русская литература» проводится единая олимпиада, нами разработаны блоки заданий, в которых организующим, объединяющим началом выступают произведения писателей-юбиляров. В 2024 г. отмечается 255 лет со дня рождения Ивана Андреевича Крылова (1769–1844), 225 лет со дня рождения Александра Сергеевича Пушкина (1799–1837), 215 лет со дня рождения Николая Васильевича Гоголя (1809–1852), 210 лет со дня рождения Михаила Юрьевича Лермонтова (1814–1841) и др.

На заключительном этапе республиканской олимпиады по русскому языку и литературе 2024 г. учащимся 11 класса было предложено в рамках первого тура написать отзыв о басне И.А. Крылова «Орёл и Пчела». Отметим, что для написания отзыва, как правило, предлагаются лирические произведения. Таким образом, участники олимпиады должны были произвести действия по применению знаний в нестандартных ситуациях, при новых обстоятельствах, что соответствует самому высокому, пятому уровню сложности заданий. Для успешного решения задачи, выполнения задания учащимся нужно было трансформировать знакомый, известный им алгоритм создания отзыва применительно к другому роду литературы – эпическому, продемонстрировать знание основных признаков жанра басни (использование аллегии, наличие поучительного вывода – морали), обнаружить широкий литературный контекст (басни Эзопа, Ж. Лафонтена, С. Михалкова и др.).

В рамках второго тура выполнялась комплексная работа по русскому языку, все задания которой строились на языковом материале басен И.А. Крылова. Так, задание по фонетике нацеливало на поиск слов, ударение в которых не соответствует произносительным нормам современного литературного языка: 1) *Ягнёнка видит он, на добычу стремится*; 2) *Вот идет к мужику он попросить совета*; 3) *Плутовка к дереву на цыпочках подходит; Вертит хвостом, с Вороны глаз не сводит*; 4) *Булатной сабли острый клинок Зброшен был в железный хлам*; 5) *Зарезвился мой мальчик, заигрался*. Кроме проверки знания акцентологических норм современного русского литературного языка, задание учит школьников видеть изменения в фонетическом строе языка, динамику языковых явлений, развивает

наблюдательность, умение учитывать стихотворный размер при определении места ударения, сохранять нужное ударение при чтении классических произведений вслух.

Задание по лексике строилось на знании значений устаревших слов и предлагало одиннадцатиклассникам принять участие в составлении лингвистического комментария к текстам басен, которые в соответствии с программой по русской литературе изучаются в 6 классе:

1) *Вещунья* с похвал вскружилась голова. (Вещунья – предсказательница. Ворона считалась вещей птицей.)

2) *Страх* обнял жителей *Нептуновой столицы*. (Нептун – у древних римлян бог моря. Нептунова столица – море (перифраз).

3) *Охотники таскаться по пирам из первых с ложками явились к берегам, чтоб похлепать ухи такой богатой, какой-де откупицк, и самый тороватый*, не давал секретарям. (Тороватый – щедрый.)

4) *Про нынешних друзей лъзя* молвить, не греша, что в дружбе все они едва ль не одинаки. (Лъзя – можно. Ср.: нельзя.)

5) *Тут Ловчий* перервал в ответ: «Ты сер, а я, приятель, сед». (Ловчий – охотник, который управлял у помещика охотой с собаками.)

6) *Вот добрый Воевода* видит: вступило от овец прошение в *Приказ*. (Воевода – начальник войска, а также начальник города или округа. Приказ – правительственное учреждение.)

7) *Борей* ревет и рвет в лоскутья *Паруса*. (Борей – северо-восточный ветер (поэтич.).)

8) *Внимало всё тогда певцу Авроры*; *Затихли ветерки, замолкли птичек хоры*. (Аврора – богиня утренней зари у древних римлян.)

9) *Крестьянин на заре с сохой над полосой своей трудился... Зато, кто мимо ни проходит, от всех ему: «Спасибо, исполать!»* (Исполать – хвала тебе, слава тебе.)

10) *Сам ратник, сам трубач, пищит во всю гортань и вызывает Льва на смертоносну брань*. (Ратник – воин. Брань – бой, битва, война.)

Творчество И.А. Крылова – неисчерпаемый источник афоризмов. В задании по фразеологии необходимо было вставить пропущенные слова в известные крылатые выражения из басен:

1. А вы, друзья, как ни садитесь, все **(в музыканты)** не годитесь.

2. А ларчик **(просто)** открывался.

3. Беда, коль пироги начнет печи **(сапожник)**, а **(сапоги)** тачать пирожник.

4. Когда **(в товарищах)** согласия нет, **(на лад)** их дело не пойдет.

5. **(Орлам)** случается и ниже кур спускаться; но курам никогда до облак не подняться!

6. Сильнее **(кошки)** зверя нет!

7. **(Слона-то)** я и не приметил.

8. У **(сильного)** всегда бессильный виноват.

9. Услужливый **(дурак)** опаснее врага.

10. Хоть видит **(око)**, да зуб неймет.

Традиционно сложными для учащихся являются задания по словообразованию. Отрывок из басни «Волк на псарне» послужил материалом для выявления слов с нулевым суффиксом:

*Пустился мой хитрец
В переговоры
И начал так: «Друзья! К чему весь этот шум?
Я, ваш старинный сват и кум,
Пришёл мириться к вам, совсем не ради ссоры:
Забудем прошлое, уставим общий лад!
А я не только впредь не трону здешних стад,
Но сам с другими грызться рад
И волчьей клятвой утверждаю,
Что я...» – «Послушай-ка, сосед, –
Тут Ловчий перервал в ответ:
– Ты сер, а я, приятель, сед
И волчью вашу я давно натуру знаю».*

В отрывке 6 слов с нулевым суффиксом: *переговор-Ø-ы* ← *переговорить*; *сват-Ø-□* ← *сватать*; *шум-Ø-□* ← *шуметь*; *ссор-Ø-а* ← *ссорить*; *лад-Ø-□* ← *ладить*; *ответ-Ø-□* ← *ответить*.

В области морфологии зоной повышенной трудности являются задания на разграничение омонимичных форм слов разных частей речи. Одно из заданий по морфологии звучало так: «Шестиклассники на факультативных занятиях анализировали язык басен И.А. Крылова и столкнулись с некоторыми трудностями, так как многие части речи они ещё не изучали. Помогите ребятам справиться с заданием: определите частеречную принадлежность и синтаксическую функцию выделенных слов».

1) Ты знаешь ведь, как дерево **высоко**. (Краткое прилагательное, именная часть составного сказуемого.)

2) Лишь то беда, висят они **высоко**. (Наречие, обстоятельство места.)

3) *Не море **надо** мне воды, и ею мельница по весь мой век богата.* (Предикативное наречие (слово категории состояния, безлично-предикативное слово), сказуемое (главный член) в односоставном безличном предложении.)

4) *«Не **странно** ль это? Ты так мал, водой так беден, а у тебя всегда премножество гостей? Не **мудрено**, коль мне приходит кто дивиться; к тебе зачем идут?» – «Лечиться», – **смиренно** прожурчал Ручей.* (Странно – краткое прилагательное, именная часть составного сказуемого. Мудрено – предикативное наречие (слово категории состояния, безлично-предикативное слово), сказуемое (главный член) в односоставном безличном предложении. Смиренно – наречие, обстоятельство образа действия.)

5) *Для дорогих гостей **разостлано** внизу премножество сетей.* (Краткое страдательное причастие среднего рода, именная часть составного сказуемого.)

6) *Ну, **право**, если захочу, с овина на овин и я перелечу.* (Вводное слово.)

7) *Помертвело **чисто** поле.* (Краткое прилагательное, согласованное определение.)

8) *Вот там-то **прямо** рай!* (Частица.)

Участники олимпиады также имели возможность проявить свои лексикографические способности, попробовать себя в роли составителей словарных статей для служебных частей речи:

«Слову **да** в толковых словарях посвящено несколько словарных статей. Попробуйте составить такие словарные статьи, воспользовавшись в качестве иллюстраций примерами из басен И. А. Крылова.

Образец: **Да** – союз, соединительный, связывает однородные члены. *Проказница-Мартышка, Осёл, Козел **да** косолапый Мишка затеяли сыграть квартет.*

1) *Хотя при стаде том и множество собак, **да** сам пастух дурак.*

2) *Трудишься много ты, **да** пользы в этом нет.*

3) *Наш воевода в родню был толст, **да** не в родню был прост.*

4) *Завистники, на что ни взглянут, подымут вечно лай; А ты себе дорогою ступай: **полают да отстанут.***

5) ***Да** наши предки Рим спасли!*

6) *Хоть ты и в новой коже, **да** сердце у тебя всё то же.*

7) *И дело не пойдет на лад, **да** и примечено стократ, что кто за ремесло чужое братья любит, тот завсегда других упрямей и вздорней.*

8) *Ещё **хоть** ложечку! **Да** кланяйся, жена!*

9) *Ларец с секретом, а я берусь **открыть**; **да, да**, уверен в этом.*

Да¹ – 1) частица усилительная. ***Да** наши предки Рим спасли!; Ещё **хоть** ложечку! **Да** кланяйся, жена!*

2) частица утвердительная. *Ларец с секретом, а я берусь открыть; да, да, уверен в этом.*

Да² – 1) союз, соединительный (=и), связывает однородные члены (*Завистники, на что ни взглянут, подымут вечно лай; А ты себе дорогою ступай: полагают да отстанут*).

2) союз, противительный (=но), связывает однородные члены (*Наш воевода в родню был толст, да не в родню был прост*) или части ССП (*Трудишься много ты, да пользы в этом нет*).

3) часть двухместного (двойного) союза *хотя (хоть), да*; присоединяет придаточную уступительную часть СПП. *Хотя при стаде том и множество собак, да сам пастух дурак. Хоть ты и в новой коже, да сердце у тебя всё то же.*

4) союз **да и**, присоединительный (*И дело не пойдет на лад, да и примечено стократ, что кто за ремесло чужое браться любит, тот всегда других упрямей и вздорней*).

В задании по синтаксису предлагалось подготовить опорный конспект (схему, таблицу – по выбору) по теме «Типы сказуемого», а в качестве иллюстраций использовать примеры из басен И.А. Крылова.

1) *Что ежели, сестрица, при красоте такой и петь ты мастерица, ведь ты б у нас была царь-птица.* 2) [*Лягушка*] *ну топоричиться, пыхтеть и надуваться.* 3) *Подруга каждая тут тихо толк подругу.* 4) *Он рад бы в первые тут шмыгнуть ворота.* 5) *Да уж никто распутаться не мог.* 6) *Всё кажется в другом ошибкой нам.* 7) *Я со свечой пошёл дать корму лошадям.* 8) *Мой господин во мне души не чаёт.* 9) *Улик представлен целый воз.* 10) *Начал он овец таскать из стада.* 11) *Говорят, что люди нас умнее.*

Возможный вариант ответа (в виде таблицы):

Простое глагольное сказуемое	Составное глагольное сказуемое: вспомогательный компонент + инфинитив	Составное именное сказуемое: связка + именная часть
Инфинитив: <i>ну топоричиться, пыхтеть и надуваться</i>	<i>мастерица петь</i>	<i>была б царь-птица</i>
Глагольное междометие: <i>толк</i>	<i>рад шмыгнуть</i>	<i>кажется ошибкой</i>
Глагол в спрягаемой форме: <i>пошел</i>	<i>не мог распутаться</i>	<i>представлен</i>
Фразеологизм: <i>души не чаёт</i>	<i>начал таскать</i>	<i>умнее</i>

Умение интерпретировать текст и обосновывать свое мнение учащиеся могли продемонстрировать при выполнении следующего задания: «Прочитайте

отрывок из басни И.А. Крылова «Лжец». Докажите, что возможно разное понимание выделенной строчки. Как при этом меняется интонация и синтаксический разбор предложения?»

*Вот там-то прямо рай!
И вспомнишь, так душе отрада!
Ни шуб, ни свеч совсем не надо:
Не знаешь век, что есть ночная тень,
И круглый божий год все видишь майский день.*

Разная интерпретация сложноподчиненного предложения с придаточной изъяснительной зависит от того, падает ли на слово **что** логическое ударение. Если да, **что** является союзным словом (относительным местоимением), входит в состав именного сказуемого (**есть** – глагол-связка: *Не знаешь век, что́ есть ночная тень*. [глагол. ...], (с. сл. **что**...)). Если нет, **что** является союзом (**есть** (=существует) – простое глагольное сказуемое): *Не знаешь век, что есть ночная тень*. [глагол. ...], (союз **что**...)).

Аналогичные задания могут быть разработаны на материале произведений других авторов-юбиляров. Приведем примеры вопросов и заданий, подготовленных на материале произведений М.Ю. Лермонтова, с ключом к их выполнению:

1. О какой стране идет речь в отрывке из стихотворения М. Лермонтова «Романс»?

*И на **Гельвеции** скалах, / и в граде Рима многолюдном / Все будешь ты в моих очах!* (Швейцария.)

2. Какое изобразительно-выразительное средство используется автором в строчках из стихотворения «Бородино»?

*Скажи-ка, дядя, ведь не даром
Москва, спаленная пожаром,
Французу отдана?* (М. Лермонтов). (Метонимия.)

3. Каково значение выделенного слова?

*Вот затрещали барабаны –
И отступили **басурманы*** (М. Лермонтов). (Иноземцы, иноверцы.)

4. К какому разряду относится устаревшее местоимение *оный*?

*...язвительным упреком ты в **оный** час не помяни* (М. Лермонтов). (Указательное.)

5. Определите частеречную принадлежность выделенных слов.

***Чем** реже нас балует счастье, **тем** слаще предаваться нам предположеньям и мечтам* (М. Лермонтов). (Двухместный подчинительный союз.)

6. Какие (-ое) утверждения (-е) являются (-ется) верными (-ым)?

Уж потешьте вы доброго боярина и боярыню его белолицую. Над Москвой великой, златоглавою, над стеной кремлевской, белокаменной, заря алая поднимается. Но не курится уж под ним кадилъницъ благовонный дым. Встречу ль глаза твои, лазурно-глубокие (М. Лермонтов).

1) Все выделенные прилагательные являются сложными.

2) Все выделенные прилагательные образованы способом сложения.

3) Все выделенные прилагательные образованы суффиксально-сложным способом.

4) Все выделенные прилагательные имеют состав: корень – соединительная морфема – корень – суффикс – окончание. (Только 1-е. Прилагательные *белолицый*, *златоглавый*, *белокаменный*, *благовонный* образованы сложно-суффиксальным способом и имеют строение «корень – соединительная морфема – корень – суффикс – окончание». Прилагательное *лазурно-глубокий* образовано способом сложения и имеет строение «корень – суффикс – соединительная морфема – корень – окончание».)

7. Посвящение к поэме «Тамбовская казначейша» М. Лермонтова начинается так:

Пускай слыву я старовером,

Мне все равно – я даже рад:

Пишу Онегина размером.

Каким размером написан «Евгений Онегин» А.С. Пушкина? (Четырехстопный ямб.)

8. Изменение какой нормы в русском литературном языке можно проиллюстрировать строчками из стихотворения М.Ю. Лермонтова?

Надежда, бог грядущих дней, –

Она в душе, где все земное,

Живет наперекор страстей. (Предлог *наперекор* в современном языке требует употребления существительного в дательном падеже: *наперекор страстям*.)

9. Кого цитирует Лермонтов в приведенном отрывке из «Героя нашего времени»?

Нигде так много не пьют кахетинского вина и минеральной воды, как здесь.

Но смешивать два эти ремесла

Есть тьма охотников – я не из их числа. (Реплика Чацкого из комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума».)

10. Вот портрет героя одной из поэм М. Лермонтова:

Тихий дом казался пуст, но жил хозяин в нем,

Старик худой и с виду величавый.

Он ростом был двенадцати вершков.

Каков рост этого персонажа? (Вершок – старинная русская мера длины, равная 4,45 см. 12 вершков – это 53,4 см. Рост взрослого человека считался не меньше 2 аршин (142 см), поэтому рост в вершках указывался сверх этого. Следовательно, рост героя – 195,4 см.)

Подводя итог сказанному, отметим, что олимпиады по учебным предметам «русский язык» и «русская литература» являются не только состязанием в знаниях, но и эффективным и действенным способом выявления одаренных в филологическом отношении учащихся, одним из важнейших путей их профессионального самоопределения, так как способствуют развитию у обучающихся интереса к русскому языку, повышению их познавательной, творческой активности, совершенствованию навыков самостоятельной работы, формированию языковой, лингвистической, речевой и коммуникативной компетенций.

Библиография

1. Балуж Т.В. Готовимся к олимпиаде по русскому языку : лингвистический конкурс. 7–8 классы. Минск: Попурри, 2023. 240 с.
2. Балуж Т.В. Готовимся к олимпиаде по русскому языку: лингвистический конкурс. 9–11 классы. Минск: Попурри, 2023. 224 с.
3. Готовимся к олимпиаде по русскому языку и литературе / Е.Е. Долбик [и др.]. Минск: Беларус. асоц. «Конкурс», 2018. 64 с.
4. Кодекс Республики Беларусь об образовании [Электронный ресурс] URL: <https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=H12200154&p1=1> (дата обращения: 27.04.2024).
5. Концепция развития системы образования Республики Беларусь до 2030 года [Электронный ресурс] URL: <https://edu.gov.by/kontseptsiya-do-2030-goda/%D0%BA%D0%BE%D0%BD%D1%86%D0%B5%D0%BF%D1%86%D0%B8%D1%8F.pdf> (дата обращения: 27.04.2024).
6. Норман Б.Ю. 680 развивающих задач по русскому языку: для олимпиад, конкурсов и самообразования. Минск: Издательский центр БА «Конкурс», 2021. 288 с.
7. Русский язык и литература. 9–11 классы: олимпиады / Е.Е. Долбик [и др.]. Минск: Аверсэв, 2021. 207 с.

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧИТЕЛЕЙ С УЧЕТОМ УЧЕБНЫХ ДЕФИЦИТОВ В ОСВОЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

Погребняк Елена Викторовна

Новосибирский институт повышения квалификации
и переподготовки работников образования

г. Новосибирск, Российская Федерация

Pogrebnyak-E@yandex.ru

Аннотация. Результаты всероссийских проверочных работ позволяют выявить трудности, которые возникают у младших школьников при изучении русского языка. Для повышения качества образования в этом направлении важно выстроить системную работу в каждом регионе. В статье актуализированы вопросы нормативного и методического сопровождения учителей в аспекте решаемых ими профессиональных задач, а также содержания конструктивного взаимодействия с руководителями муниципальных методических объединений.

Методами исследования стали качественный и количественный анализы результатов всероссийских проверочных работ по русскому языку в 4 классе, синтез эффективных методик обучения, моделирование системы работы с педагогами. В ходе процесса апробирована новая организационная форма методического сопровождения, уточнены содержательные аспекты профессионального развития учителя начальных классов. В результате в тексте статьи представлены нормативное обоснование, теоретические ориентиры и практический сценарий решения заявленной проблемы.

Выводы: повышение качества образования по русскому языку станет результатом эффективной методической помощи в образовательной организации региона, взвешенной стратегии работы руководителей муниципальных методических объединений и системного научно-методического сопровождения институтов повышения квалификации. Результаты исследования будут полезны специалистам системы повышения квалификации учителей, методическим службам и педагогам разных уровней образования.

Ключевые слова: всероссийские проверочные работы, учебные дефициты, планируемые результаты, руководители муниципальных методических объединений, методические рекомендации, языковые проблемы.

**SCIENTIFIC AND METHODOLOGICAL SUPPORT OF TEACHERS
BASED ON EDUCATIONAL DEFICIENCIES IN THE DEVELOPMENT
OF THE RUSSIAN LANGUAGE BY YOUNGER SCHOOLCHILDREN**

Pogrebnyak Elena Viktorovna
Novosibirsk Institute of Advanced Training
and Retraining of Educational Workers,
Novosibirsk, Russian Federation
Pogrebnyak-E@yandex.ru

Abstract. The results of the All-Russian verification work make it possible to identify the difficulties that younger schoolchildren have when studying language content. To improve the quality of education in this area, it is important to build a systematic work in each region. The article actualizes the issues of normative and methodological support for teachers in the aspect of their professional tasks, as well as the content of constructive interaction with the heads of municipal methodological associations.

The research methods were qualitative and quantitative analyses of the results of the All-Russian verification works on the Russian language in the 4th grade, synthesis of effective teaching methods, modeling of the system of work with teachers. During the process, a new organizational form of methodological support was tested, the substantive aspects of the professional development of primary school teachers were clarified. As a result, the text presents a normative justification, theoretical guidelines and a practical scenario for solving the stated problem.

Conclusions: improving the quality of education in the Russian language will be the result of effective methodological assistance in the educational organization of the region, a balanced work strategy of the heads of municipal methodological associations and systematic scientific and methodological support of institutes for advanced training. The results of the study will be useful to specialists of the teacher training system, methodological services and teachers of different levels of education.

Keywords: All-Russian verification works, educational deficits, planned results, heads of municipal methodological associations, methodological recommendations, language problems.

Повышение уровня качества регионального образования является частью стратегического приоритета государственной политики. Всероссийские

проверочные работы (ВПР) позволяют оценить образовательные результаты и выявить дефициты в подготовке обучающихся. Это является важной отправной точкой для построения дальнейшей системы работы по устранению этих дефицитов, а следовательно, и решения вопросов качества образования. Фокус нашего внимания направлен на построение продуктивного взаимодействия профессорско-преподавательского состава Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования (НИПКИПРО) с руководителями муниципальных методических объединений (ММО).

Рассмотрим на примере предмета «Русский язык» один из вариантов того, каким образом кафедра начального образования НИПКИПРО строит работу с руководителями ММО в части устранения дефицитов школьников, выявленных в ходе ВПР.

На первом этапе проводятся качественный и количественный анализы результатов ВПР по русскому языку (по программе 4 класса). Мониторинг 2023 года показал:

- хуже всего обучающиеся справились с заданием базового уровня, которое входит в блок интерпретации содержащейся в тексте информации. Это задание проверяет умение на основе данной информации и собственного жизненного опыта обучающихся определять конкретную жизненную ситуацию для адекватной интерпретации данной информации, соблюдая при письме изученные орфографические и пунктуационные нормы. В самом задании нужно было раскрыть смысл крылатого выражения и определить, в какой ситуации его уместно употребить;
- на втором месте по сложности оказалось задание на выделение предложения с однородными членами;
- 54,7% не смогли распознать основную мысль текста, сформулировать ее и записать;
- следующей по значимости «проблемной зоной» стало недостаточно сформированное умение проводить морфологический разбор по алгоритму. Это задание повышенного уровня сложности;
- базовое умение обучающихся правильно писать текст под диктовку, соблюдая при письме изученные орфографические и пунктуационные нормы, также оказалось недостаточно сформированным.

Итак, учащиеся затрудняются:

1. Интерпретировать содержащуюся в тексте информацию.
2. Выделять предложения с однородными членами.
3. Определять тему и главную мысль текста.

4. Проводить морфологический разбор имен прилагательных по предложенному в учебнике алгоритму, оценивать правильность проведения морфологического разбора.

5. Писать под диктовку тексты в соответствии с изученными правилами правописания, проверять предложенный текст, находить и исправлять орфографические и пунктуационные ошибки.

На следующем этапе важно было определить причины выявленных затруднений. Оказалось, что три из пяти дефицитов так или иначе связаны с проблемами развития речевой деятельности. В этом контексте особенно ценным становится тот факт, что в обновленном федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) появилось новое требование, которое касается четырех видов речевой деятельности и конкретных речевых умений по каждому из видов деятельности [7]. В федеральной образовательной программе начального общего образования (ФОП НОО) центральной идеей конструирования как содержания обучения, так и планируемых результатов стало признание равной значимости работы по изучению системы языка и работы по совершенствованию речи младших школьников. При этом два направления – первоначальное знакомство младших школьников с системой языка и развитие речи – не рассматриваются как изолированные и независимые. Особенностью программы является усиление связи изучения системы языка и отработки навыков использования полученных знаний в процессе устного и письменного общения [5].

Целесообразно проследить динамику достижения планируемых результатов по классам с учетом уровня их достижения и в контексте выявленных трудностей [6].

Таблица 1

ФОП НОО. Федеральная рабочая программа
по учебному предмету «Русский язык»

Трудности	1 класс	2 класс	3 класс	4 класс
Интерпретировать содержащуюся в тексте информацию.				интерпретировать и обобщать содержащуюся в тексте информацию
Выделять предложения с однородными членами.			наблюдать за однородными членами предложения с союзами «и», «а», «но» и без союзов	распознавать предложения с однородными членами составлять предложения с однородными членами использовать

Трудности	1 класс	2 класс	3 класс	4 класс
				предложения с однородными членами в речи
Определять тему и главную мысль текста.		определять тему текста озаглавливать текст, отражая его тему	определять тему текста и основную мысль текста самостоятельно озаглавливать текст с использованием темы или основной мысли	
Определять тему и главную мысль текста.				определять грамматические признаки имён прилагательных: род (в единственном числе), число, падеж проводить разбор имени прилагательного как части речи
Проводить морфологический разбор имен прилагательных по предложенному в учебнике алгоритму, оценивать правильность проведения морфологического разбора.	писать под диктовку (без пропусков и искажений букв) слова, предложения из 3–5 слов, тексты объёмом не более 20 слов, правописание которых не расходится с произношением находить и исправлять ошибки по изученным правилам	писать под диктовку (без пропусков и искажений букв) слова, предложения, тексты объёмом не более 45 слов с учётом изученных правил правописания; находить и исправлять ошибки по изученным правилам	писать под диктовку тексты объёмом не более 65 слов с учётом изученных правил правописания; находить и исправлять ошибки по изученным правилам	писать под диктовку тексты объёмом не более 80 слов с учётом изученных правил правописания; находить и исправлять орфографические и пунктуационные ошибки по изученным правилам

Таким образом, на нормативном уровне уже зафиксированы и проработаны ориентиры возможного решения языковых проблем младших школьников. Следующим этапом является методический поиск конкретного эффективного инструментария. Кафедра начального образования НИПКиПРО сделала это в рамках проектировочной сессии с руководителями ММО в интерактивном формате. Все участники разделились на команды, каждая из которых работала с отдельной *трудностью*. Они анализировали результаты мониторинга, выявляли причины затруднений, изучали в этом контексте ФГОС

НОО, ФОП НОО и ФРП НОО, предлагали наиболее эффективный методический инструментарий работы на учебных занятиях. Затем команды «по вертушке» переходили к материалам, подготовленным их коллегами, рассматривали, обсуждали, вносили коррективы, формулировали уточняющие вопросы, таким образом дополняя содержание уже проделанной работы. Далее коллегиально была составлена дорожная карта, в которой руководители ММО пошагово расписали алгоритм того, как в школах района следует построить методическую работу по устранению выявленных в ходе ВПР дефицитов младших школьников.

Рассмотрим содержание методических рекомендаций для учителей начальных классов, которые были предложены в ходе проектировочной сессии руководителями ММО [3].

1. Проанализировать результаты выполнения ВПР по русскому языку каждого обучающегося и класса в целом, определить учебные дефициты с целью адресной работы с обучающимися.

2. Провести совместный методический семинар учителей начальных классов и учителей русского языка по выработке единой стратегии преподавания предмета и эффективного методического инструментария устранения учебных дефицитов.

3. Проанализировать задания учебника и переориентировать курс русского языка на формирование языковой грамотности как одного из предметных компонентов функциональной грамотности. Включать в урок задания, моделирующие реальную жизненную ситуацию, которая позволяет обучающимся увидеть смысл изучения предлагаемого материала и понять, как филологическое содержание может использоваться в жизни, найти ответ на вопрос «**ЗАЧЕМ мне это?**». Педагогам, испытывающим затруднения, рекомендовать курсы повышения квалификации, программа которых разработана кафедрой начального образования и включена в Федеральный реестр дополнительных профессиональных программ «Формирование функциональной грамотности обучающихся в контексте развития компетенций XXI века».

4. Проектировать уроки в соответствии с реализацией системно-деятельностного подхода (мотивационно-целевой, содержательный и рефлексивно-координирующий этапы) с преобладанием использования активных и интерактивных стратегий взаимодействия, планировать работу по достижению обучающимися не только предметных, но и метапредметных образовательных результатов. В этом аспекте наиболее продуктивными формами организации учебной деятельности становятся исследовательская,

проектная деятельность, уроки-экскурсии, кейс-технологии, деловые и ролевые игры.

5. Для организации мотивационно-целевого этапа урока использовать разнообразные стратегии, которые будут выстроены с учетом особенностей ведущего типа мотивации. Важно не формализовать «вхождение в урок», чтобы ученики не «угадывали» тему и цель урока, а выходили на внутреннее целеполагание, закрывая свои познавательные потребности в исследовании, самореализации, преодолении, социальном признании, достижении [4].

6. Создавать условия для развития навыков самоконтроля и самооценки, что позволит обучающимся увидеть собственную динамику продвижения в освоении предметного содержания, работать над поиском и анализом причин своих ошибок. Акцентировать внимание на критериальной формирующей оценке через составление алгоритмов действий и самопроверку по этим алгоритмам. Педагогам рекомендовать изучение методических материалов, в которых детально раскрыты приемы формирующего оценивания [1, 2].

7. Использовать потенциал вариативных разноуровневых домашних заданий и индивидуальных образовательных маршрутов, придерживаясь принципа учета адресных учебных затруднений в освоении предметного языкового содержания.

8. С целью повышения уровня выполнения задания на *«интерпретацию содержащейся в тексте информации»* необходимо обратить внимание на систему работы по развитию речи младших школьников: последовательно обучать построению предложений, осознанному выбору подходящего слова и его формы, работать над умением логично выстраивать и оформлять свои мысли. На учебных занятиях особое внимание уделить работе с пословицами и поговорками. Уже в 1 классе важно познакомить с ними обучающихся. В следующих классах необходимо организовать учебную деятельность, где ученики будут сравнивать смысл пословиц с содержанием прочитанных произведений, а также, с учетом речевой ситуации, смогут использовать их в своей речи. Эффективным будет использование потенциала дифференцированных домашних заданий как репродуктивного, так и творческого характера: составить рассказ по пословице или заголовком которого будет определенная пословица; подобрать пословицы к произведению, по какой-либо теме, к конкретной жизненной ситуации; дополнить пословицу или восстановить перепутанные части.

9. Для формирования умения *«распознавать однородные члены предложения»* важно при изучении одного из самых сложных разделов «Синтаксис» обратить особое внимание на развитие умений обучающихся

устанавливать связи между словами в словосочетании и предложении, используя смысловые вопросы; самостоятельно находить и составлять предложения с однородными членами с союзами и без них; использовать интонацию перечисления в предложениях с однородными членами. Полезными будут задания на построение предложений с однородными членами по заданным схемам (моделям), конструирование схем по предложениям, составление из двух предложений одного с однородными членами, конструирование предложений из отдельных слов и редактирование текстов.

10. Проблемы «*определения темы и главной мысли текста*» связаны с низким уровнем читательской грамотности – способности понимать, использовать и анализировать прочитанный текст. Это снова блок, связанный с развитием речи. Эффективной в этом аспекте является технология развития критического мышления через чтение и письмо (РКМЧП). В системе предлагать задания с такими формулировками: фиксировать выдержками из текста краткое содержание прочитанного, а затем воспроизводить содержание на основе своих заметок; составлять «синквейны»; читать «со стопом» и делать прогноз дальнейшего сюжета; сопоставлять информацию, изложенную в сплошных текстах с той, которая содержится в несплошных; формулировать разные типы вопросов к тексту; составлять план текста (цитатный, вопросный, картинный); восстанавливать деформированный текст.

11. При изучении частей речи важно выделять существенные признаки каждого понятия, предлагать упражнения на распознавание как лексических признаков слов (предметность, признак, действие), так и грамматических (род, число, время). Для осознания обучающимися порядка разбора целесообразно педагогу вместе с детьми выяснить, почему удобно соблюдать именно такую последовательность при характеристике слова. Обратит внимание на специфику прилагательных, формы которых зависят от существительных. Важным становится установление связи прилагательного с существительным. Полезным будет составление ментальных карт изучаемых частей речи, что позволит наглядно представить эти связи и системно увидеть логику построения алгоритма разбора. Такая деятельность повысит уровень выполнения заданий, проверяющих умение «*проводить морфологический разбор имен прилагательных по предложенному в учебнике алгоритму*», оценивать правильность проведения морфологического разбора.

12. Уровень грамотности школьников в «*письме под диктовку текстов в соответствии с изученными правилами правописания*» повысится в результате использования на уроках русского языка различных видов диктантов: словарных, выборочных, комментированных (с проговариванием вслух), объяснительных, картинных, по памяти, творческих по опорным словам

и др. С учетом психолого-педагогических особенностей современных детей, их склонности к многозадачности, можно использовать нетрадиционные приемы усложнения и так непростых учебных упражнений. Например, писать диктант под музыку или под чтение учителем вслух интересной книги вставлять в текст пропущенные буквы. Сначала будет большое количество ошибок, но потом, в процессе тренировки, количество допущенных ошибок уменьшится.

В контексте совместной научно-методической работы в части повышения качества начального образования важно расставить акценты именно на поэтапном, системном и командном взаимодействии специалистов института повышения квалификации, руководителей ММО и членов школьных методических объединений учителей начальных классов. Важно организовать, структурировать и содержательно наполнить эту работу посредством диссеминации передового педагогического опыта в рамках проектировочных сессий в регионе с учетом полученных результатов и осознанных дефицитов.

Библиография

1. Пинская М.А., Улановская И.М. Новые формы оценивания. Начальная школа. 2-е изд. М.: Просвещение, 2014.
2. Пинская М.А. Формирующее оценивание: оценивание для обучения. Практическое руководство для учителей. 35 с. [Электронный ресурс] URL: <https://drive.google.com/file/d/0BzUsfbX6fpJsdmF5VnNtMzZrbk0/view?resourcekey=0-ymUo-t6Mf-yhko2rdu3vig> (дата обращения: 02.12.2023).
3. Погребняк Е.В. Качество подготовки обучающихся по русскому языку: анализируем результаты / Е.В. Погребняк / Управление развитием образования. 2023. № 27. С. 28–33.
4. Погребняк Е.В. Учебная мотивация как основной фактор результативности образовательного процесса: основные мотивационные стратегии / Е.В. Погребняк / Сибирский учитель. 2023. № 4 (134). С. 10–15.
5. Федеральная образовательная программа начального общего образования (приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 16 ноября 2022 г. № 992 [Электронный ресурс] URL: https://edsoo.ru/Federalnaya_obrazovatel'naya_programma_nachalnogo_obschego_obrazovaniya.htm (дата обращения: 02.12.2023).
6. Федеральная рабочая программа по учебному предмету «Русский язык» [Электронный ресурс] URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/01_ФРП_Русский-язык_1-4-классы.pdf (дата обращения: 15.04.2024).
7. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286). [Электронный ресурс] URL: <https://fgos.ru> (дата обращения: 02.12. 2023).

**АКСИОЛОГИЯ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ
ДОРЕВОЛЮЦИОННЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ
(НА МАТЕРИАЛАХ СМОЛЕНСКОЙ ГУБЕРНИИ)**

Макова Елена Николаевна

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Пригорская средняя школа» Смоленского района Смоленской области
Российская Федерация
elena.bavrina@mail.ru

Петров Константин Григорьевич

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Средняя школа № 1» города Смоленска
г. Смоленск, Российская Федерация
konstantin-petro@mail.ru

Аннотация. Данная статья посвящена вопросам развития у обучающихся ценностных установок и ориентиров, являющихся базисом духовно-нравственного и патриотического воспитания. Данные направления воспитательной работы неразрывно связаны с развитием у подрастающего поколения ценностного отношения к образцам и основам отечественной культуры, что успешно может быть реализовано в рамках преподавания русского языка и литературы, а также во внеурочной деятельности.

Актуальность ретроспективного обращения к опыту прошлого и изучение деятельности дореволюционных учебных заведений позволяют проследить основные тенденции в подходах и методах воспитательного сотрудничества с обучающимися, которые могут быть полезны и в современной педагогической практике.

Методологической основой исследования являются: культурологический подход (Е.А. Ямбург, А.Г. Асмолов, Ю.М. Лотман, Н.А. Бурышкин), позволяющий рассмотреть деятельность учебных заведений как социокультурный феномен, получивший развитие в обозначенный период, аксиологический подход (М.В. Богуславский, Г.П. Выжлецов, З.И. Равкин, В.Г. Сластенин) для осуществления анализа прогрессивности образовательной деятельности дореволюционных учебных заведений.

Методы исследования: изучение и анализ психолого-педагогической и

философской литературы, архивных источников Государственного архива Смоленской области, периодических изданий Смоленской губернии начала XX века.

Научная новизна исследования состоит в выявлении условий и форм успешности внедрения патриотического аспекта в образовательный и воспитательный процесс образовательных организаций на примере учебных заведений Смоленской губернии начала XX века, имеющих педагогическую направленность.

Практическая значимость исследования определяется предоставлением образцов успешной реализации воспитательного компонента духовно-нравственной и патриотической направленности в деятельности учебных заведений.

Ключевые слова: аксиология, ценностные ориентации, учительская семинария, женская гимназия, дореволюционные учебные заведения, русская культура.

UDC 37.01

**AXIOLOGY OF RUSSIAN CULTURE IN EDUCATIONAL PRACTICE OF
PRE-REVOLUTIONARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS (BASED ON
MATERIALS OF SMOLENSK PROVINCE)**

Makova Elena Nikolaevna

Municipal budgetary educational institution

«Prigorskaya secondary school» of the Smolensky district of the Smolensk region

Russian Federation

Petrov Konstantin Grigorievich

Municipal budgetary educational institution

«Secondary school No. 1» of the city of Smolensk

Smolensk, Russian Federation

Abstract. This article is devoted to the development of students' values and orientations, which are the basis of spiritual, moral and patriotic education. These areas of educational work are inextricably linked with the development of the younger generation's value attitude to the samples and foundations of Russian culture, which can be successfully implemented in the framework of teaching Russian language and literature, as well as in extracurricular activities.

The relevance of a retrospective appeal to the experience of the past and the study of the activities of pre-revolutionary educational institutions make it possible to trace the main trends in approaches and methods of educational cooperation with students, which can be useful in modern pedagogical practice.

The methodological basis of the study is: culturological approach (E.A. Yamburg, A.G. Asmolov, Yu.M. Lotman, N.A. Buryshkin), which allows us to consider the activities of educational institutions as a sociocultural phenomenon that developed during the designated period; axiological approach (M.V. Boguslavsky, G.P. Vyzhletsov, Z.I. Ravkin, V.G. Slastenin) to analyze the progressiveness of educational activities of pre-revolutionary educational institutions.

Research methods: study and analysis of psychological, pedagogical and philosophical literature, archival sources of the State Archive of the Smolensk Region, periodicals of the Smolensk province of the early twentieth century.

The scientific novelty of the study lies in identifying the conditions and forms of success in introducing the patriotic aspect into the educational and educational process of educational organizations using the example of educational institutions of the Smolensk province of the early twentieth century that have a pedagogical orientation.

The practical significance of the study is determined by providing examples of the successful implementation of the educational component of a spiritual, moral and patriotic orientation in the activities of educational institutions.

Keywords: axiology, value orientations, teachers' seminary, women's gymnasium, pre-revolutionary educational institutions, Russian culture.

Реализация воспитательного аспекта образовательного процесса является одной из основных задач современного образования. Обновленный федеральный государственный образовательного стандарт 2021 года уделяет особое внимание воспитанию. Задачи воспитания обучающихся должны решаться комплексно, всеми педагогами-предметниками, что прослеживается в содержании учебных предметов, их дидактическом и процессуальном наполнении.

Особую актуальность приобретает развитие духовно-нравственного и патриотического воспитания подрастающего поколения, передача и сохранение духовных и культурных ценностей как основы самосознания и самоопределения. В данной связи, безусловно, можно выделить ряд учебных предметов, содержание которых в большей степени способствует развитию данных направлений воспитательной работы. К ним можно отнести историю, географию, ряд предметов эстетического цикла, а также русский язык и

литературу. Речь не идет о том, что только в рамках данных занятий у учеников будут формироваться духовные, культурные и патриотические ценности, эти вопросы должны подниматься, как уже было сказано, в той или иной степени на всех уроках. Вместе с тем далеко не каждая учебная тема позволяет легко и органично включить в содержание образования патриотический либо духовно-нравственный элемент. Именно в данной связи стоит уделить внимание урокам русского языка и литературы, которые, суммарно с внеурочной деятельностью и прочими воспитательными мероприятиями, могут быть флагманом развития данных направлений воспитания, имея непосредственное отношение к образцам русской культуры, являющимся наследием нашего народа. Безусловно, если в содержании учебных занятий не возведена в абсолют подготовка учащихся к государственной итоговой аттестации.

Примеры успешного внедрения русской культуры, воспитания ценностного отношения к ней обучающихся можно найти не только в опыте современных образовательных организаций, но и в практике дореволюционных учебных заведений, количество которых на территории Смоленской губернии неуклонно росло в начале XX века, что являлось ответной реакцией на возрастающий спрос населения на получение образования. В данной связи можно подробнее остановиться на деятельности трех частных учебных заведений, признанных передовыми для своей эпохи, выделяющихся качеством преподавания и подготовки учеников. Стоит также отметить, что все три образовательные организации являлись женскими и занимались подготовкой будущих учительниц народных школ, в связи с чем акцент на патриотическом и духовно-нравственном воспитании был обязателен, поскольку именно личность педагога во многом определяет успешность обучения у него и эффективность ведения им воспитательной работы среди обучающихся.

В Смоленске в начале XX века функционировали две частные женские гимназии – Е.И Ровинской и Е.Г. Швитгау. [14, Л. 34]. В 1906 году гимназия Ровинской была расширена за счет прогимназических классов, которые должны были подготавливать будущих абитуриенток к процессу обучения, а в 1907 году в образовательный процесс был добавлен педагогический класс, поскольку основной профессией, к которой готовили данные учебные заведения, была профессия учителя. В связи с данными расширениями основательнице и попечительнице гимназии даже пришлось арендовать дом на улице Большая Благовещенская с более просторными и многочисленными классными комнатами.

Учебно-воспитательный процесс в частных женских гимназиях был ориентирован как на получение теоретических знаний, так и на развитие практических навыков. Безусловно, важная роль отводилась процессу

воспитания, привитию качеств, необходимых будущей учительнице, способной стать моральным авторитетом и примером для своих воспитанников.

В учебных заведениях Ровинской и Швиттау преподавались «Закон Божий, русский язык, церковно-славянский язык, словесность, математика, география общая и русская, естественная история, история всеобщая и русская, физика, математическая география, чистописание, рукоделие, а также необязательные предметы (факультативы): немецкий и французский языки, педагогика, рисование...» [15, Л. 2].

Абитуриенткам надлежало держать экзамен по математике и русскому языку, что также с положительной стороны характеризует образовательный процесс в гимназиях. Сам факт наличия платной основы обучения еще не гарантировал поступление воспитанниц, поскольку важным аспектом деятельности гимназий оставался престиж учебного заведения и качество подготовки выпускниц.

Гимназистки сдавали экзамены по всем предметам по окончании каждого учебного года. В документах Государственного архива Смоленской области можно найти информацию о том, что в Смоленской частной женской гимназии Е.И. Ровинской «в первом классе сдавали экзамены по Закону Божию, математике, русскому языку; во втором классе – по русскому языку, математике, географии. В третьем классе – по русскому языку, математике, географии, чистописанию, физике и по необязательным предметам по выбору; в четвертом классе сдавали все предметы и два необязательных предмета, те же предметы сдавались с пятого по седьмой классы; в восьмом классе изучали Закон Божий, русский язык, математику, физику, латинский язык, логику и необязательные предметы по выбору (французский, немецкий языки и рисование). По окончании восьмого класса ученицам присваивалось звание домашней наставницы (учительницы)» [11, Л. 12]. Таким образом, завершить полный курс обучения и получить звание домашней наставницы и учительницы могли только самые способные и усердные воспитанницы.

Обучение гимназисток сочетало в себе различные методики и подходы, самостоятельную работу и взаимообучение, организацию помощи старшекурсниц младшим, что, в свою очередь, являлось не только важным активным методом обучения, но и педагогической практикой для будущих учительниц. Большое внимание также уделялось различным формам внеклассной и внеурочной деятельности, позволявшим и расширить подход к изучению того или иного предмета, и применить получаемые знания на практике, и гармонично сочетать обучение с духовно-нравственным воспитанием. Нередко для воспитанниц организовывались экскурсии, литературные и музыкальные вечера, выходы в парк, посещение утренней

службы в церкви. Гимназистки активно участвовали в благотворительных мероприятиях, в частности, организованных в условиях разгоравшейся Мировой войны Красным Крестом. Подобная форма обучения, практически не оставлявшая времени для праздности, а всецело занимавшая досуг воспитанниц, была также нацелена на развитие навыков самообучения. Данная компетенция является не только одной из важнейших для образованного человека, она также определяет успешность работы будущего преподавателя, способного передать этот навык своим ученикам.

О большой роли воспитательного аспекта в образовательном процессе частных женских гимназий говорят выдержки из архивных источников: «за дисциплиной, поведением учениц наблюдали классные дамы, надзирательницы. В специальные журналы вносились отметки за поведение и сведения о проступках учениц, среди наиболее часто встречающихся – опоздания на урок, неаккуратность в одежде, письме. К провинившимся применялись наказания, главная цель которых состояла в том, чтобы ученица раскаялась и осознала свою вину. Наиболее распространенными наказаниями были одиночное сидение учениц в классе, выговор с внесением в специальный (штрафной) журнал, оставление в учебном заведении на один час с уведомлением родителей, выговор от педагогического совета [12, Л. 3].

Стоит обратить внимание, что были распространены устные выговоры, высказанные либо наедине, либо перед учителями и воспитанницами. Становление и развитие моральных установок воспитанниц и формирование у них ценностной картины окружающей действительности являлись принципиально важными вопросами воспитательной работы.

Помимо учебных предметов, в частных женских гимназиях большое количество учебных часов отводилось таким занятиям, способствующим формированию бытовых и хозяйственных навыков воспитанниц, что было немаловажно, поскольку, согласуясь с устоявшимися традициями, женские учебные заведения имели своей целью не только передачу профессиональных умений, но также воспитание будущей матери и жены, которая должна заботиться о доме и хозяйстве. Данный аспект зачастую трактовался как спорный, подчеркивающий различия в уровне мужского и женского образования. Однако в исследуемых нами частных женских гимназиях Смоленска уроки рукоделия не выходили на первый план, не шли в ущерб прочим наукам, а лишь дополняли гармоничное воспитание девушек, что следует из перечня изучаемых наук и дисциплин, а также разнообразия досуга гимназисток, о которых говорилось ранее [11, Л. 12].

Примеры формирования и развития ценностного отношения к русской культуре, сохранения традиций, реализации патриотического аспекта

воспитания можно также найти в меценатской просветительской деятельности княгини М.К. Тенишевой. Широко известны ее особое внимание и любовь к народному творчеству. В селе Талашкине Смоленского уезда ею был организован народный театр, существовавший усилиями учеников и учителей созданной Тенишевой сельскохозяйственной школы, функционировали этнографический и археологический музеи, открытые для свободного посещения, что способствовало не только сохранению культурных и исторических ценностей, но также патриотическому воспитанию крестьян и их детей. В 1909 году уже в Смоленске силами княгини М.К. Тенишевой создается педагогический музей [2].

Не менее примечательной является деятельность еще одного педагогического учебного заведения – Соболевской женской учительской семинарии, открытой в 1910 году в Краснинском уезде Смоленской губернии в селе Соболево-Воробьево на средства помещика, бывшего гласного Смоленского губернского земского собрания А.Н. Попова, посвятившего свою жизнь меценатству, благотворительности и организационно-просветительской работе. По его инициативе была значительно расширена сеть народных школ, в том числе появились школы для девочек в ряде уездов губернии, многие из которых строились и содержались преимущественно за счет помещика.

Культурно-просветительская деятельность А.Н. Попова направлялась не только на детей, но и на взрослое население. В целях развития культуры А.Н. Попов открывает в своем имении бесплатную читальню, регулярно пополняемую периодическими изданиями, а также художественной литературой. Как отмечали современники, крестьяне все чаще стали проводить досуг за общением и чтением [3], что, помимо культурного развития, способствовало активно проводимой помещиком антиалкогольной пропаганде.

Желая поддержать начинания Попова, земство выделяло средства на организацию народных чтений, ставших в скором времени регулярными. Причем на заседаниях Смоленского губернского земского Собрания отмечалось, что крестьяне проявляют значительный интерес к читальням [5]. Неподалеку от читален стали возникать чайные, в которых также, особенно в зимнее время, собиралось большое количество крестьян. Все это позволяло судить о наличии интереса населения к чтению. Кроме того, организация крестьянского досуга посредством создания читален способствовала антиалкогольной политике, внедрявшейся А.Н. Поповым, который ставил своей целью не просто обучать простое население, но и заботиться о воспитании, развитии правильных ценностей и жизненных ориентиров. Именно через воспитание народа им виделся единственно верный путь развития государства.

Учебный процесс в организованной Поповым школе в селе Соболево-Воробьево непременно сопровождался воспитательными мероприятиями, в частности литературными и музыкальными вечерами, посвященными юбилейным и памятным датам, приуроченным к биографиям поэтов, писателей, композиторов. Примечательно, что организацией подобных вечеров занимались сами ученики, работая под руководством педагогов, однако проявляя максимальную самостоятельность и активность. Приглашенными, равно как и участниками вечера, могли быть и родители, и односельчане. Таким образом, воспитательное мероприятие становилось по-настоящему народным.

В селе Соболево-Воробьево работал и народный театр, также существовавшей по инициативе педагогов и местных активистов. Газета «Смоленский вестник» освещала его деятельность следующим образом: «Целый ряд спектаклей в Соболевском народном театре открылся 14 июня «Женитьбой» Гоголя. Все представления, по примеру прошлого года, пройдут живо и с воодушевлением... Нужно было видеть всех этих парней, девиц и детей, сидевших на плечах взрослых, чтобы понять неотразимый интерес народа к театру. Даже в антрактах многие оставались в театре /.../. Все прекрасное, как в жизни, так и на сцене, доступно чувству и уму нашего простого пахаря-крестьянина» [7, с. 2].

В августе 1910 года была открыта женская учительская семинария, созданию которой А.Н. Попов посвятил последние годы своей жизни. На запланированные 60 мест было подано более ста заявлений о поступлении. И все девушки, прошедшие вступительные испытания, были приняты. Первый набор учительской семинарии составил 121 человек [18, с. 3], а на следующий год были приняты уже 142 ученицы, причем не только Смоленской, но и всех близлежащих губерний.

Поступление в семинарию предварялось также экзаменами по русскому языку и арифметике, которые заметно отсеивали абитуриенток, что являлось следствием отсутствия качественного школьного образования, в первую очередь, женского. Однако, благодаря спросу, набор в Соболевскую учительскую семинарию оставался высоким [17].

Как и в представленных выше женских гимназиях, учебный процесс семинарии не ограничивался учебными предметами научной и педагогической направленности. Досуг учениц был также насыщен вечерами-спектаклями, ставшими со временем традиционными, посещением театров, чтением и обсуждением художественной литературы [16, с. 3]. Все это как нельзя лучше воспитывало будущего учителя, патриота, гражданина. Воспитывающим был не только учебный процесс, но также установленный порядок, окружающая природа, приобщение к художественной культуре.

Формирование ценностного отношения к русской культуре, развитие духовно-нравственных и патриотических ценностей неотъемлемы друг от друга. Основы отечественной культуры (литературной, музыкальной, научной и пр.) стоит рассматривать одновременно и как вектор, и как средство воспитательной работы. Данный аспект особенно успешно может реализовываться на уроках русского языка и литературы, являющихся одними из ведущих учебных предметов, формирующих моральный, эстетический и гражданский облик будущего поколения.

Рассмотрение в данной статье учебных заведений, имеющих педагогическую направленность, готовящих будущих народных учительниц, может послужить ориентиром для современных образовательных организаций, реализующих практику психолого-педагогических классов, содержательная часть обучения в которых предполагает высокую долю патриотического и духовно-нравственного компонентов воспитания.

Библиография

1. Билибин И. Памяти кн. М. Кл. Тенишевой / И. Билибин / Возрождение. 1928. № 52.
2. ГАСО. Ф. 1. Оп. 5. Д. 148. Дамские общества Смоленской губернии.
3. ГАСО. Ф. 45. Оп.1.Д.1684. 1856. Дирекция училищ Смоленской губернии. Циркулярное предписание управляющего Московским учебным округом о необходимости открытия в городах и крупных селениях женских школ и о предоставлении мнений для открытия таких школ.
4. ГАСО. Ф. 45. Оп. 1. Д. 208. 1837. Исходящая переписка штатных смотрителей.
5. ГАСО. Ф. 81. Оп.1 Д. 39. 1912. Исходящая документация частной женской гимназии Е.И. Ровинской.
6. ГАСО. Ф. 45. Оп. 1. Д. 122. 1834. Исходящая переписка священника Смирнова с дирекцией.
7. ГАСО. Ф.1. Оп.5. Д.59. 1870. Канцелярия губернатора.
8. ГАСО. Ф. 1. Оп. 4. Д. 56. Л. 7–9,12, 20. Канцелярия губернатора.
9. ГАСО. Краснинский уездный училищный совет Ф.1270, 25 дел, 1901–1917 гг.
10. ГАСО. Ф. 45. Оп. 1. № 2987. Список воспитанниц Соболево-Воробьевской женской семинарии. 3 л.
11. ГАСО. Ф. 81. Оп. 1. Д. 30. 1911. Смоленская частная женская гимназия Е.И. Ровинской. Ведомости успеваемости воспитанниц. Экзаменационные ведомости.
12. ГАСО. ВФ. Ф. 55. Оп. 1. Д. 3. 1883. 3, 4, 12. Смоленский предводитель уездного дворянства. Сведения о надзорных органах в гимназиях.
13. ГАСО. ВФ. Ф. 55. Св. Д. 5. 1913. Смоленский предводитель уездного дворянства. Циркуляр о врачах в женских гимназиях.
14. ГАСО. Ф. 45. Оп. 1. Д. 122. 1833. Училищное ведомство. Сводные отчеты.
15. ГАСО. Ф. 45. Оп. 1.Д. 1100. 1850. Училищное ведомство. Сводные отчеты.
16. Днепров Э.Д., Усачева Р.Ф. Женское образование в России / Э.Д. Днепров, Р.Ф. Усачева. М.: Дрофа, 2009. 288 с.

17. Иванов Е.В. История и методология педагогики и образования: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры / Е.В. Иванов. - М.: Юрайт, 2017. 129 с.
18. Лихачева, Е.О. Материалы для истории женского образования в России (1828–1856) / Е.О. Лихачева. Спб., 1899. 273 с.
19. О женском народном образовании / Смоленский вестник. 1880. № 51. С. 31.
20. Очерки по истории мировой культуры. М.: Астрель, 1997. 301с.
21. Петров К.Г. Учебно-просветительский центр Поповых в селе Соболево Краснинского уезда Смоленской губернии / Известия Смоленского государственного университета. 2016. №2 (34). С. 350–356.
22. Смоленское земство и народное образование. 1865–1918 годы. Сборник материалов / Государственный архив Смоленской области. Отв. составитель Г.Н. Мозгунова. Смоленск: Маджента, 2004. 320 с.
23. Смоленский вестник. 1911. № 177.
24. Смоленское губернское земское собрание. Журналы Смоленского губернского земского собрания. С приложениями. XXI очередного с 16 по 25 января 1886 года. Тип. А.И. Елишева. 1886. 511 с.
25. Смоленские епархиальные ведомости. 1874. № 13. С. 445–446.

ЯЗЫК И СТИЛЬ КЛАССИЧЕСКОЙ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

УДК 81-139

ДЕТСКИЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ Л.Н. ТОЛСТОГО И К.Д. УШИНСКОГО. СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ НА ОСНОВЕ ЧАСТОТНОГО СЛОВАРЯ ЛЕКСИКИ

Меркин Борис Геннадьевич

Государственное автономное учреждение дополнительного профессионального образования «Смоленский областной институт развития образования»
г. Смоленск, Российская Федерация
naksemit@gmail.com

Аннотация. Статья посвящена сопоставительному анализу педагогической и посвященной детям литературной деятельности Л.Н. Толстого и К.Д. Ушинского. Анализ проводится на основе сопоставления частотных списков лексики, составленных на основе детских книг.

Использование частотного словаря для анализа языковых и тематических особенностей творчества используется в литературоведении давно, но применение этого метода при анализе произведений детской литературы, творчества детских писателей нам не известны. В этом состоит новизна исследования.

Цель исследования – сопоставить лексико-тематический состав детских произведений Толстого и Ушинского.

Ключевые слова: частотный словарь лексики, сопоставительный анализ, понимание педагогических задач, художественная новизна.

UDC 81-139

CHILDREN'S WORKS BY L.N. TOLSTOY AND K.D. USHINSKY. COMPARATIVE ANALYSIS ON THE BASIS OF A FREQUENT VOCABULARY DICTIONARY

Merkin Boris Gennadyevich

State Autonomous Institution of Additional Professional Education
«Smolensk Regional Institute of Education Development»
Smolensk, Russian Federation

Abstract. The article is devoted to a comparative analysis of the pedagogical and literary activities devoted to children by L.N. Tolstoy and K.D. Ushinsky. The analysis is carried out on the basis of a comparison of frequency lists of vocabulary compiled on the basis of children's books.

The use of a frequency dictionary to analyze the linguistic and thematic features of creativity has been used in literary criticism for a long time, but we are not aware of the use of this method in the analysis of works of children's literature and the work of children's writers. This is the novelty of the study.

The purpose of the study is to compare the lexical and thematic composition of children's works by L.N Tolstoy and K.D Ushinsky.

Keywords: Frequency dictionary of vocabulary, comparative analysis, understanding of pedagogical tasks, artistic novelty.

Л.Н. Толстой и К.Д. Ушинский внимательно следили за педагогической и литературной деятельностью друг друга.

Ушинский приветствовал вышедший в 1861 г. журнал Толстого «Ясная Поляна» в отклике, опубликованном в «Журнале Министерства народного просвещения»: «Желаем полного успеха этому в высшей степени полезному и благородному предприятию»[2], – писал он.

В том же 1861 году третьим изданием выходит книга Ушинского «Детский мир и хрестоматия». И в августовском номере 1862 года «Ясной поляны» Толстой помещает статью «Об общественной деятельности на поприще народного образования», часть которой посвящена критическому разбору книги Ушинского. И хотя Толстой признает, что разбираемая им «книга есть <...> плод серьезного и добросовестного труда»¹ [5], но в целом оценивает ее отрицательно как по содержанию, так и по языку. Говоря о стремлении автора придать народный характер повествованию, Толстой упрекает Ушинского в незнании крестьянской жизни, неумении точно использовать народную лексику. Он отмечает, характеризуя, например, рассказ «Пустой остров»: «Художественного интереса нет, язык дурен; аллегория совершенно неудовлетворительна, даже для взрослого, для ребенка же решительно непереварима и, главное, что же выходит из всего этого, кроме скуки, скуки и скуки!» Эта оценка согласуется и с оценкой всей книги К.Д. Ушинского в целом: «Отсутствие же содержания “Детского мира” облечено в такую форму, которая могла обмануть только Петербургский комитет грамотности» (С. 291–292).

¹ Толстой Л.Н. Полн. собр. соч., юбил. изд. Т. 8. М.: ГИХЛ, 1936. С. 279. Здесь и далее ссылки на тексты Толстого приводятся по этому изданию. В скобках указаны страницы.

Во всем объеме текст толстовского отзыва о книге Ушинского представлен в полном юбилейном собрании сочинений (1928–1958) и его репринтном переиздании 1992 года. Различные педагогические издания печатают толстовскую статью с сокращениями, в которых критический отзыв об Ушинском неизменно теряется².

Исследователи творчества Толстого, в поле зрения которых попадала эта проблема³, также анализировали именно критические выпады писателя. В целом же кажущийся очевидным вопрос о литературной и педагогической полемике Толстого и Ушинского изучен недостаточно. Автор цитированной выше статьи Я.Г. Зеленов отмечает: «<...> нам удалось найти лишь два-три и то попутных отклика на статью Толстого <...> М.А. Рыбникова стремилась раскрыть творческие, включая и язык, принципы Толстого в создании им рассказов для детей. А.П. Бабушкина и Р. Гельгардт тоже преследовали узкую цель – уяснить общие языковые принципы и требования к языку, которыми руководствовался Толстой в своей художественно-творческой практике и которые предъявлял к другим писателям» [3].

Кроме упомянутых материалов, можно назвать еще статьи Ю.В. Сальникова и Н. Костина [1, 4], посвященные этой же проблеме. Но все эти труды носят обзорный характер и не ставят перед собой задачи сопоставить тематический и языковой материал, который лег в основу детских книг великих педагогов. Высказываний Ушинского о книгах для детей Толстого тоже до сих пор найти не удалось.

Нами проведен сопоставительный лексико-тематический анализ книг для детей Толстого и Ушинского, на основе составленного частотного словаря лексики. Исследованию подверглись художественные произведения, включенных Ушинским в учебные книги «Родное слово» и «Детский мир» и Толстым в четыре «Русские книги для чтения». Ограниченный объем статьи не позволяет провести анализ всех частей речи. Поэтому ограничимся только именами существительными.

² В книге «Толстой Л.Н. Педагогические сочинения» (М.-Л., 1948) статья «Об общественной деятельности на поприще народного образования» сопровождается примечанием составителя: «В начале этой статьи Толстой резко критикует деятельность комитета грамоты при императорском вольном экономическом обществе за оторванность от народа и незнание его действительных нужд в области просвещения. Из данной статьи мы приводим ту ее часть, которая касается взглядов Толстого на наглядное обучение» (С. 271). Во втором издании этой книги (М., 1953), в котором дословно воспроизводится текст предыдущего издания, кроме этого примечания, есть заметка на месте разрыва: «Далее Толстой высказывает ряд критических замечаний по поводу “Детского мира” Ушинского» (С. 283). В 1989 г. в издательстве «Педагогика» выходит еще одна книга с таким же названием. Текст Толстого представлен в ней также не в полном объеме, но в этой книге уже нет никаких комментариев о сокращенном варианте этой статьи.

³ См., например: Зеленов Я.Г. Книга К.Д. Ушинского «Детский мир и хрестоматия» в оценке Л.Н. Толстого / Педагогические идеи Ушинского и современность. Ярославль, 1975. С. 85–92.

Список наиболее частотных существительных четырех «Русских книг для чтения» Толстого приведен и описан нами ранее⁴, поэтому охарактеризуем сначала наиболее частотные слова из «Родного слова» и «Детского мира» Ушинского.

Ниже приведены 30 наиболее частотных существительных «Родного слова» (их частоту указывает первая цифра в скобках) в сопоставлении с этими же словами из «Детского мира» (вторая цифра в скобках): «поле» (42, 32), «человек» (40, 65), «вода» (39, 42), «Бог» (35, 17), «отец» (35, 49), «земля» (35, 67), «дом» (29, 33), «день» (22, 35), «сад» (21, 11), «церковь» (20, –), «солнышко» (20, 10), «сестра» (20, 11), «мать» (19, 15), «зима» (18, 53), «дорога» (18, 22), «снег» (17, 31), «петушок» (17, 2), «петух» (17, –), «травы» (15, 18), «река» (15, 10), «нога» (15, 22), «лето» (15, 34), «дети» (15, 56), «весна» (15, 23), «брат» (15, 17), «яичко» (14, 6), «яблонька» (14, –), «мальчик» (14, 25), «школа» (13, 13), «цветок» (13, 16).

Теперь представим 30 наиболее частотных существительных «Детского мира» (частота указана первой цифрой в скобках) в сопоставлении с этими же словами из «Родного слова» (вторая цифра в скобках): «земля» (67, 35), «человек» (65, 40), «дети» (56, 15), «зима» (53, 18), «отец» (49, 35), «солнце» (43, 12), «рука» (42, 8), «воздух» (42, 12), «вода» (42, 39), «учитель» (38, 5), «лошадь» (37, 6), «дерево» (36, 10), «день» (35, 22), «лето» (34, 15), «раз» (33, 10), «дом» (33, 29), «поле» (32, 42), «снег» (31, 17), «время» (29, –), «ветер» (29, 13), «известь» (27, –), «тело» (26, 1), «змея» (26, –), «осень» (25, 11), «мальчик» (25, 14), «крестьянин» (25, 11), «класс» (25, 5), «дело» (25, 9), «работа» (24, 9), «волк» (24, 9).

Анализ приведенных лексем позволяет сделать два наблюдения: наиболее частотными в детских рассказах Ушинского являются слова, тематически связанные с миром окружающей природы, домом, семьей. Причем, круг понятий, имеющих наибольшую частоту в «Родном слове», рассчитанном на послеазбучный период, сопоставим по частоте употреблений этих же слов в «Детском мире», написанном для детей, вполне овладевших навыками чтения. Это такие слова, как «поле», «человек», «вода», «отец», «земля», «дом», «день», «мать» и др. Они образуют базовый тематический набор, характерный для обеих книг.

В «Детском мире», кроме того, есть целый ряд существительных, частоты которых существенно выше, чем в «Родном слове», но в ряду слов «Детского мира» они не являются наиболее частотными. Это такие слова, как «дети»,

⁴ Материалы частотного словаря детских рассказов Толстого приведены в приложениях к данной статье. Его анализ см. подробнее: Меркин Б.Г. Жанровые и тематические особенности детских произведений Л.Н. Толстого (По материалам частотного словаря лексики) / Мировая словесность для детей и о детях. Ч. I, вып. 9. М., 2004. С. 46–53.

«зима», «солнце», «рука», «воздух», «учитель», «лошадь», «тело», «дело», «работа», «волк» и др. Они существенно расширяют заданный в первой книге круг тем, однако не выходят за его понятийные рамки. Есть в «Детском мире» слова, которые вводят понятия, не упоминающиеся в «Родном слове» («время», «известь», «змея»⁵). Таким образом, учебные книги Ушинского, как и детские книги Толстого, представляют собой единый метатекст с едиными задачами познавательного характера.

Обращает на себя внимание проявившаяся в «Детском мире» еще одна тематическая группа «дети» – «учитель» – «класс», напрямую связанная с учением. С ее появлением, видимо, объясняется перемещение слова «дети» из нижней части частотного списка «Родного слова», в которой представлены слова с наименьшей частотой, в верхнюю в «Детском мире». Доля же таких слов как «учитель» и «класс» в «Родном слове» незначительна (по 5 словоупотреблений). Таким образом, частотный словарь фиксирует, поучительный характер этой учебной книги Ушинского, в которой художественные задачи подчинены дидактическим. Примечательно, что в верхней части частотного словаря толстовских детских книг тематической группы «учитель» – «ученик» (дети) нет совсем. Слово «дети» Толстой не ассоциирует со словом «ученик», а слово «учитель» у него встречается лишь 5 раз и только в первой «Русской книге для чтения». В своих детских книгах Толстой художественные и познавательные задачи не разделяет.

Значимо и представленное в детских произведениях Ушинского тематическое гнездо, которое связано с понятием «церковь». Само это слово находится в верхней части частотного списка «Родного слова». Это уже само по себе примечательно. Тему церковной, религиозной жизни Ушинский вводит в сознание детей с самого раннего возраста. С этой темой связано употребление таких слов, как «священник», «Бог», «Спаситель», «Господь», «Евангелие», «икона», «молитва», «пасха», «священник», «храм», «церковь» и др. Кроме этих слов, обычных не только при богослужении, но и быту, Ушинский использует в «Родном слове» лексемы, связанные только с религиозными обрядами, действиями, текстами, темами: «богоприимец», «Иордан», «клирос», «молебен», «эпитрахиль» и др. Доля каждого из этих слов в книге, написанной для самых маленьких детей, различна, но взятые вместе они создают обширный тематический пласт, необыкновенно значимый для понимания того мироощущения, которое Ушинский считает необходимым ввести в сознание ребенка. Показательно, что некоторые из этих слов педагог включает в контексты, связанные с естественнонаучным отражением окружающего мира.

⁵ Слово «змея» употребляется в «Родном слове» лишь однажды в значении «воздушный змей».

Так, например, в рассказе «Путешествие воды», говоря о круговороте воды в природе, автор замечает: «Работу эту задал Господь прилежному солнышку» или «Но Господь устроил дело иначе: вода из облаков сеется, как сквозь сито, мелкими каплями дождя, или замерзает и летит пушистыми снежинками». Многие из этих слов находим во фрагментах, которые названы автором «Из детских воспоминаний». Мир раннего детства и религии, церкви, веры для Ушинского неразделимы. Доля этих слов (а значит и тем) существенно снижается в «Детском мире». Из 30 слов христианской тематики остается только семь, причем, все они представлены ограниченным числом словоупотреблений (от одного до трех).

В рассказах Толстого этот тематический пласт представлен в значительно меньшем объеме. Из всех слов, которые мы встречаем в произведениях Ушинского, Толстой использует (во всех четырех книгах) лишь слова «Бог» (58 словоупотреблений), «клирос» (1 словоупотребление), «молитва» (4 словоупотребления), «священник» (8 словоупотреблений), «Христос» (4 словоупотребления), «церковь» (5 словоупотреблений), т.е. слова, характеризующие крестьянское отношение к вере и практически не связанные с церковными службами. Это объясняется и характером взаимоотношений Толстого с православной церковью, и теми задачами, которые он ставил перед собой, создавая книги для детского крестьянского чтения.

И еще одна особенность детских рассказов Ушинского, которая проявилась в частотном словаре, которую почувствовал и против которой решительно выступал Толстой – использование слов с уменьшительно-ласкательными суффиксами: «Такого рода образцы с уменьшительным – жучок, зайчик и т. п. образуют ту ложную манеру языка и декламации, которая, к несчастью, так царствует в наших учебных заведениях» (с. 281). Подобные слова оказываются среди наиболее частотных в «Родном слове». Можно было бы предположить, что использование слов с уменьшительными суффиксами – дань народнопоэтической традиции. Однако, учитывая, что доля их в «Детском мире» резко снижается, вряд ли правомерно говорить о таком влиянии в художественных текстах писателя. Подчас Ушинский, особенно в «Родном слове», вместо обычного существительного использует однокоренное с уменьшительным суффиксом. Показательно здесь слово «корова», очень значимое в первой «Русской книге для чтения» Толстого и существенное для характеристики крестьянского быта. В «Родном слове» оно не встречается ни разу. Вместо него используются слова «коровка», «коровушка» (по два словоупотребления). В «Детском мире» же Ушинский, наоборот, не использует слова с уменьшительными суффиксами (слово «корова» имеет 12 словоупотреблений). Столь показательно и слово «заяц», значимое для второй и

третьей книги Толстого. Ни в «Родном слове», ни в «Детском мире» Ушинский не использует этого слова, заменяя его «зайкой» (7 словоупотреблений) в книге для самых маленьких.

Еще одну особенность детских произведений Ушинского, – использование народной тематики и лексики, «милых руссицизмов», – Толстой оценивает критически. «Каждое подлежащее с эпитетом, легкие обороты речи, милые руссицизмы, когда говорит мужик или баба с прибавлением слов там-от-ко, или что трава растет гонко и т.п., – тот самый язык, про который говорят: “приятный стиль”, и про авторов которого говорят – “владеет пером” <...> Ни одного живого прочувствованного оборота, ни одного лица, ни одной картины!» (с. 286). И далее: «Не говоря уже о безобразном мнимо-народном языке с словами: агорожа, тутотка и голову раскромсал и т.п. <...> тут два раза повторяется, должно быть для красоты картины, что крестьяне на телегах везли свои тяжелые сохи. Автору неизвестно, что соха отличается от всех других орудий землепахания именно своей легкостью, что для людей, выдавших соху, с нею неразрывно связывается признак именно легкости, и что ее возят на телеге только когда сеют, – или когда у мужика одна лошадь» (с. 287).

Необыкновенное богатство и разнообразие народно-разговорной лексики детских рассказов Толстого характеризуется тем, что в нижней части частотного словаря (и это характерно для всех четырех книг) концентрируются слова, отражающие народно-разговорный характер языка анализируемых произведений. Он включает слова, определяемые исключительно крестьянским бытом. Здесь же находим слова, которые в народной разговорной речи называют явления и понятия иначе, чем в литературном языке. Третью группу составляют слова, имеющие эмоциональную стилистическую окраску и использующиеся обычно в народнопоэтической речи. И еще одну группу составляют слова, формы которых либо вообще невозможные в литературном языке, либо являющиеся речевыми ошибками⁶.

В рассказах Ушинского доля подобных слов значительно меньше и представлена не столь разнообразно. В «Родном слове» всего 42 словоупотребления, так или иначе связанных с народной разговорной лексикой. Они отражают приметы именно крестьянского быта. Причем, и среди них значительна доля слов, в которых используются уменьшительные суффиксы, о критическом отношении Толстого к которым было сказано выше. Вот примеры таких слов: «детушки», «думушка», «коровушка», «кумушка», «муженек»,

⁶ Подробнее об этом см.: Б.Г. Меркин. Жанровые и тематические особенности детских произведений Л.Н. Толстого. (По материалам частотного словаря лексики). / Мировая словесность для детей и о детях. Ч. I, вып. 9. М., 2004. С. 51–52.

«подковки», «подойничек», «пустолаечка», «утиральничек», «хавроньюшка», «хохлатушки» и т.д.

Использование народных бытовых примет и разговорных слов в рассказах Ушинского носит внешний характер. Создается впечатление, что они нужны педагогу для того, чтобы познакомить городских детей с особенностями жизни и быта крестьян, тогда как у Толстого крестьянское мироощущение (а вслед за ним и тематика, и лексика) – внутренняя составляющая его детских произведений. Они написаны для крестьянских детей и отражают их мировоззрение, и говорят их языком. Убеждает в правильности такого предположения и использование Ушинским и Толстым самых главных для маленького ребенка слов, из тематической группы, определяемой понятиями «мама», «папа». Наряду с нейтральными словами «мама», «папа», «отец», «мать», Ушинский употребляет слова «мамаша» и «папаша», характеризующие обращение к родителям городских, помещичьих детей и невозможные в крестьянской среде. Только слово «батюшка», пять раз использованное Ушинским в «Детском мире», является народнопоэтическим обращением к отцу. У Толстого такой ряд представлен значительно шире. Причем, «городских» (и помещичьих) слов («папа», «мама», «папаша», «мамаша») он не употребляет совсем. Кроме нейтральных «отец», «мать», в книгах Толстого встречаем: «батюшка», «батя», «матушка», «мамушка», «матка»⁷. Все они отражают народное, крестьянское отношение к родителям.

Показательно с этой точки зрения и использование людских имен в рассказах Ушинского и Толстого⁸. Вот список таких имен из детских книг Ушинского: Акулина, Анна, Архип, Архипка, Ванюша, Ваня, Вася, Васютка, **Владимир**, **Володя**, Гришенька, Иван, Коля, Костя, **Лиза**, **Митя**, Миша, Надя, Николай, Охрим, Саша, **Сережа**, Таня, Феня, Эдмунд. А вот имена, которые в своих детских книгах использует Толстой: **Александр**, Ваня, Вася, **Владимир**, Герасим, Демьян, Иван, Катонька, Катюшка, Катя, Кирюшка, Костюшка, Марья, Матрена, Миша, Мишка, Нефед, Николай, Параша, Петр, Пимен, Федюшка. Сравнение показывает, что у Ушинского наряду с крестьянскими именами нередки и городские, дворянские имена, зачастую закрепленные литературной традицией и практически не используемые в народной среде (они выделены жирным шрифтом). Встречается даже экзотическое для русского слуха имя Эдмунд. В толстовском ряду «городских» имен существенно меньше, зато круг крестьянских имен более разнообразен.

⁷ Из 10 случаев использования слова «матка» в девяти оно используется для называния пчелиной матки и лишь один раз как обращение к женщине.

⁸ В этот список не вошли исторические, библейские, мифологические, легендарные и подобные им имена, а также тематически заданные имена из рассказа «Кавказский пленник».

Значительную долю в нем занимают детские крестьянские имена с уменьшительными суффиксами.

Такой искусственный характер реализации народной темы в детских рассказах Ушинского и вызвал столь неприязненную реакцию Толстого. Неестественное соединение разных по художественной природе начал (дворянского и крестьянского) в рамках одной книги казалось Толстому совершенно невозможным, и он всячески отторгал ее в своих детских книгах. Такая позиция Толстого определялась неприятием помещичьего, барского образа жизни и мироощущения, стремлением понять народное мировосприятие, сделать нравственный и бытовой опыт народа своим.

Из сказанного видно, что та полемика по проблемам эстетики, которая началась в критических отзывах Толстого на произведения Ушинского, продолжилась затем на практике: все положения теоретических разногласий нашли свое отражение при создании писателем детских рассказов. Подтверждает эту мысль и тот факт, что среди детских текстов Толстого есть произведения, написанные на основе рассказов Ушинского. Это такие рассказы, как «Куда девается вода из моря», «Море», «Солдат», рассказ на пословицу <Горел дом>, <Один царь хотел испытать своего слугу>⁹. Сюжет рассказа «Эскимосы» у Толстого и Ушинского имеет один источник¹⁰.

Таким образом, несмотря на определенную тематическую близость, детские книги Ушинского и Толстого отражают разное понимание тех задач, которые ставили перед собой писатели и разных подходов к их реализации. В целом же эта полемика между Ушинским и Толстым – свидетельство напряженного поиска новых педагогических и художественных возможностей детских учебных книг и детской литературы во второй половине XIX века.

Библиография

1. Костин Н. К.Д. Ушинский и Л.Н. Толстой о сочинениях в начальной школе / В помощь учителю. Методбюллетень Леноблono. Л., 1940, № 5. С. 4–8.
2. Новый педагогический журнал // Журнал Министерства народного просвещения. 1861. № 9. С. 114.
3. Рыбникова М. Рассказы Л.Н. Толстого для детей //Начальная школа, 1937. № 2. С. 27–28; А.П. Бабушкина. История русской детской литературы М.: Учпедгиз, 1948. С. 370; Р. Гельгардт. Л. Толстой о народности писательского языка. // Русская литература, 1961. № 4. С. 102.
4. Сальников Ю.В. На гребне педагогических споров. Толстой и Ушинский // Детская литература. 1978. № 9. С. 54–59;
5. Толстой Л.Н.. Полн. собр. соч., юбил. изд. Т. 8. М.: ГИХЛ, 1936, С. 279.

⁹ Подробнее об этом см.: Толстой Л.Н. Полн. собр. соч. в 90 тт. – М., 1992. – Т. 21. – С. 627, 628, 671, 680, 686.

¹⁰ Там же. – С. 624.

Тридцать наиболее частотных существительных в первой
«Русской книге для чтения» Л.Н. Толстого и книгах
К.Д. Ушинского «Родное слово и «Детский мир»

№ п/п	Слово	Л.Н. Толстой				К.Д. Ушинский	
		1 книга	2 книга	3 книга	4 книга	«РС»	«ДМ»
1.	ДЕТИ	56	17	11	4	15	56
2.	ОТЕЦ	45	22	32	11	35	49
3.	МАТЬ	44	21	44	4	19	15
4.	МАЛЬЧИК	44	14	13	16	14	25
5.	ДОРОГА	31	20	14	49	18	22
6.	ЛИСИЦА	31	9	6	26	10	1
7.	ЛОШАДЬ	27	27	47	37	6	37
8.	СОБАКА	25	21	63	28	9	20
9.	ЧЕЛОВЕК	24	27	32	29	40	65
10.	ДЕВОЧКА	26	15	–	1	7	5
11.	ЛЕС	22	28	25	48	13	14
12.	БРАТ	22	18	17	8	15	17
13.	ГОЛОВА	21	24	22	44	7	13
14.	МУЖИК	20	49	45	52	2	5
15.	КОРОВА	19	2	8	10	–; коровка 2, коровушка 2	12 ; коровка 0, коровушка 0
16.	КУПЕЦ	19	17	37	–	–	21
17.	ДЕРЕВО	19	20	33	35	10	36
18.	ПЕЧКА	17	3	4	2	8	12
19.	МОРЕ	17	21	5	15	15	17
20.	МЫШЬ	17	4	8	1	2	1
21.	МАША	16	20	–	–	–	–
22.	ДЕНЬ	15	29	19	17	22	35
23.	ШКОЛА	15	–	–	–	13	13
24.	СТАРИК	15	9	10	21	9	22
25.	МОЛОКО	14	1	7	6	2	2
26.	ВЕТЕР	13	32	–	6	13	29
27.	ВОЛК	13	15	37	34	9	24
28.	МАТУШКА	13	5	4	2	–	1
29.	ГОРОД	13	23	45	12	13	15
30.	КОТЕНОК	13	–	–	–	1	–

Таблица 2

Тридцать наиболее частотных существительных второй
 «Русской книги для чтения» Л.Н. Толстого
 и книг К.Д. Ушинского «Родное слово» и «Детский мир»

№ п/п	Слово	Л.Н. Толстой				К.Д. Ушинский	
		2 книга	1 книга	3 книга	4 книга	«РС»	«ДМ»
1.	ВОДА	78	8	147	62	39	42
2.	ЦАРЬ	59	6	56	38	3	6
3.	ЗЕМЛЯ	50	10	15	35	35	67
4.	МУЖИК	49	20	45	52	2	5
5.	ЕРМАК	44	–	–	–	–	–
6.	ВОЗДУХ	41	–	32	77	12	42
7.	КАЗАК	36	4	3	7	–	4
8.	РЕКА	36	7	6	11	15	10
9.	ГОРА	35	13	16	52	10	5
10.	ТАТАРЫ	34	–	–	40	–	–
11.	РУКА	33	11	31	41	8	42
12.	ВЕТЕР	32	13	–	6	13	29
13.	КАМЕНЬ	29	8	5	21	7	15
14.	ДЕНЬ	29	15	19	17	22	35
15.	ЛЕС	28	22	25	48	13	14
16.	ЛОШАДЬ	27	4	2	6	6	37
17.	КОНЕЦ	27	4	2	6	4	7
18.	ЧЕЛОВЕК	27	24	32	29	40	65
19.	НАРОД	26	10	25	23	3	4
20.	ЗАЯЦ	25	1	33	2	–; зайка 7	–
21.	ГОЛОВА	24	21	22	44	7	13
22.	ГОРОД	23	13	23	12	13	15
23.	ДЕНЬГИ	23	11	36	9	2	17
24.	ОТЕЦ	22	45	32	11	35	49
25.	МОРЕ	21	17	5	15	15	17
26.	МАТЬ	21	44	44	4	19	15
27.	ДЕЛО	21	6	10	11	9	25
28.	СОБАКА	21	25	63	28	9	20
29.	ЛЕВ	21	6	9	11	–	–
30.	МАША	20	16	–	–	–	–

Таблица 3

Тридцать наиболее частотных существительных третьей
 «Русской книги для чтения» Л.Н. Толстого
 и книг К.Д. Ушинского «Родное слово» и «Детский мир»

№ п/п	Слово	Л.Н. Толстой				К.Д. Ушинский	
		3 книга	1 книга	2 книга	4 книга	«РС»	«ДМ»
1.	ВОДА	147	8	78	62	39	42
2.	СОБАКА	63	25	21	28	9	20
3.	ЦАРЬ	56	6	59	38	3	6
4.	БУЛЬКА	55	–	–	–	–	–
5.	ЛОШАДЬ	47	27	27	37	6	37
6.	МУЖИК	45	20	49	52	2	5
7.	ГОРОД	45	13	23	12	7	13
8.	МАТЬ	44	44	21	4	19	15
9.	КУПЕЦ	37	19	20	35	–	21
10.	ВОЛК	37	13	15	34	9	24
11.	ДЕНЬГИ	36	11	23	9	2	13
12.	ЛЕД	34	1	4	2	3	3
13.	ДЕРЕВО	33	19	20	35	10	36
14.	ЗАЯЦ	33	1	25	2	–	–
15.	ЧЕЛОВЕК	32	24	27	29	40	65
16.	БОГ	32	8	6	11	9	18
17.	МЕСТО	32	5	20	52	11	11
18.	ВОЗДУХ	32	–	41	77	12	42
19.	ОТЕЦ	32	45	22	11	35	49
20.	РУКА	31	11	33	41	8	42
21.	СТОРОНА	30	3	12	22	9	11
22.	ПАР	29	–	12	9	11	5
23.	КАБАН	28	–	–	–	–	–
24.	МИЛЬТОН	27	–	–	–	–	–
25.	ДВОР	26	7	13	4	13	
26.	ЛЕС	25	22	28	23	13	14
27.	НАРОД	25	10	26	23	3	4
28.	НОЧЬ	24	7	11	17	13	19
29.	ФАЗАН	24	–	–	–	–	–
30.	ОХОТНИК	23	6	2	7	2	5

Таблица 4

Тридцать наиболее частотных существительных четвертой
 «Русской книги для чтения» Л.Н. Толстого
 и К.Д. Ушинского «Родное слово» и «Детский мир»

№ п/п	Слово	Л.Н. Толстой				К.Д. Ушинский	
		4 книга	1 книга	2 книга	3 книга	«РС»	«ДМ»
1.	ВОЗДУХ	77	–	41	32	12	42
2.	ВОДА	62	8	78	147	39	42
3.	МУЖИК	52	20	49	45	2	5
4.	МЕСТО	52	5	–	32	11	11
5.	ГОРА	52	13	35	16	10	5
6.	ДОРОГА	49	31	20	14	18	22
7.	ЛЕС	48	22	28	25	13	14
8.	ГОЛОВА	44	21	24	22	7	13
9.	МЕДВЕДЬ	42	3	9	5	10	17
10.	ТАТАРЫ	40	–	34	–	–	–
11.	ЦАРЬ	38	6	59	56	3	6
12.	ЛОШАДЬ	37	27	27	47	6	37
13.	ЗЕМЛЯ	35	10	50	15	35	67
14.	КУПЕЦ	35	19	20	37	–	21
15.	ВОЛК	34	13	20	37	9	24
16.	ТОВАРИЩ	32	–	4	15	4	6
17.	ЭЛЕКТРИЧЕСТВО	31	–	–	–	–	–
18.	ШАР	30	–	–	–	3	6
19.	СОЛНЦЕ	29	8	7	–	12	43
20.	ЧЕЛОВЕК	29	24	27	32	40	65
21.	РУЖЬЕ	29	8	5	7	–	1
22.	ТЕПЛО	29	1	18	18	4	8
23.	СОБАКА	28	25	21	63	9	20
24.	ХОЗЯИН	28	4	11	12	8	21
25.	НОГИ	28	7	13	17	15	22
26.	ЛИСИЦА	26	31	9	6	10	1
27.	ВЕРЕВКА	23	5	5	1	–	–
28.	НАРОД	23	10	26	25	3	4
29.	ПЛАТЬЕ	22	4	4	4	2	7
30.	СТАРИК	21	15	9	10	9	22

**ИЗУЧЕНИЕ РЕЛИГИОНИМОВ
ПРИ ЧТЕНИИ СВЯТОЧНОГО РАССКАЗА Н.С. ЛЕСКОВА
«НЕРАЗМЕННЫЙ РУБЛЬ»**

Кочкина Юлия Леонидовна

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

Аннотация. Изучение религионимов является одной из составляющих экстралингвистического принципа обучения лексике. Изучение художественного текста всегда предполагает лексическую работу и установление межпредметных связей. Литературное чтение в начальной школе, как учебный предмет, связано и с русским языком, и с окружающим миром, и, безусловно, с основами православной культуры. Именно поэтому для глубинного анализа художественного текста необходимо обращение ко всем лексическим единицам самого текста, в том числе и к религионимам.

Актуальность темы статьи обусловлена необходимостью изучения слов и понятий, относящихся к религии не только с лексической точки зрения, но и с позиций включения их в художественный текст. Понимание содержания произведения, его целостный анализ не возможны без обращения к религионимам, так как именно религионимы выступают в роли маркеров православного сознания самих авторов. Святочный же рассказ как жанр всегда включает в себя религиозную лексику, благодаря которой раскрываются внутритекстовые связи и формируются духовно-эстетические основы младших школьников.

Цель исследования – изучение религионимов при чтении святочного рассказа.

Методологической основой исследования являются: экстралингвистический, лексико-грамматический, духовно-эстетический принципы обучения православной лексике.

Методы исследования: интегративный метод обучения религиозной лексике, структурно-семантический метод, метод духовной этимологии слова.

Научная новизна исследования состоит в выявлении особенностей работы с религиозной лексикой при прочтении святочного рассказа.

Практическая значимость исследования определяется возможностью использования работы с религионимами при прочтении святочного рассказа в культурно-образовательной среде школы, СПО, ВУЗа.

Ключевые слова: религионимы, святочный рассказ, художественное произведение, лексическая работа, младшие школьники.

UDC 821.161.1

**STUDYING RELIGIONYMS WHEN READING A HOLIDAY STORY
N.S. LESKOV “UNCHANGABLE RUBLE”**

Kochkina Yulia Leonidovna
Federal State Budgetary Educational
Institution of Higher Education
«Smolensk State University»
Smolensk, Russian Federation

Abstract. The study of religious names is one of the components of the extralinguistic principle of teaching vocabulary. Studying a literary text always involves lexical work and the establishment of interdisciplinary connections. Literary reading in elementary school, as an academic subject is connected with the Russian language, with the surrounding world, and, of course, with the foundations of Orthodox culture. That is why, for an in-depth analysis of a literary text, it is necessary to refer to all lexical units of the text itself, including religious names.

The relevance of the topic of the article is due to the need to study words and concepts related to religion not only from a lexical point of view, but also from the standpoint of including them in a literary text. Understanding the content of the work and its holistic analysis are not possible without turning to religionyms, since it is religionyms that act as markers of the Orthodox consciousness of the authors themselves. The Yuletide story as a genre always includes religious vocabulary, thanks to which intra-textual connections are revealed and the spiritual and aesthetic foundations of younger schoolchildren are formed.

The purpose of the study is to study religious names when reading the Christmas story.

The methodological basis of the study is: extralinguistic, lexico-grammatical, spiritual and aesthetic principles of teaching Orthodox vocabulary.

Research methods: integrative method of teaching religious vocabulary, structural-semantic method, method of spiritual etymology of the word.

The scientific novelty of the study lies in identifying the peculiarities of working with religious vocabulary when reading a Christmas story.

The practical significance of the study is determined by the possibility of using work with religious names when reading a Christmas story in the cultural and educational environment of a school, secondary vocational school, or university.

Keywords: religiononyms, Christmas story, work of art, lexical work, primary schoolchildren.

В современной литературе особое место отводится святочному рассказу. Любимым этот жанр становится для детей.

Зачинателем святочного рассказа считают Ч. Диккенса, английского писателя, который в конце каждого года издавал цикл произведений, приуроченных к рождественским праздникам. Впоследствии эти произведения вошли в сборник «Рождественские повести».

В России святочный рассказ набирает популярность к концу XIX века. Одним из первых в русской литературе к такому жанру обращается Н.С. Лесков. Писатель выпускает сборник под названием «Святочные рассказы» в 1886 году. Благодаря Н.С. Лескову жанр святочного рассказа видоизменяется, становится разнообразным и отражает свое время и нравы.

Вслед за Н.С. Лесковым к святочному рассказу обращаются М.Е. Салтыков-Щедрин, Д.Н. Мамин-Сибиряк, В.Г. Короленко, А.П. Чехов, А.И. Куприн, Л.Н. Андреев, Г.И. Успенский, П.В. Засодимский, А.М. Горький.

В самом названии жанра содержится религионим «святочный». По мнению Т.М. Зыбиной, «религионимы – это слова и составные наименования, обозначающие религиозные понятия» [2, с. 13].

В «Большом толковом словаре русского языка» слово «святочный» соотносится со «Святками»: «Святки (с прописной буквы) у православных христиан: праздничное время от Рождества до Крещения, сопровождавшееся обычно хождением ряженных, гаданием и т.п. *Гадать на Святки. Ходить в Святки по домам. Святочный. Святочные вечера, песни, игры. Святочный рассказ (с сюжетом, относящимся к Святкам)*» [6, с. 13].

Известно, что в конце XIX века начала активно развиваться детская литература и детская журналистика. Многие святочные рассказы русских писателей были адресованы детям. Впервые появлялись они на страницах журналов, затем печатались отдельными детскими книжками.

Н.С. Лесков считал, что действие в святочном рассказе должно быть приурочено к событиям святочного вечера, рассказ должен быть фантастичен, в

нем обязательно должна быть мораль и он должен непременно весело оканчиваться [3]. Такое построение сюжета, безусловно, нравится детям.

В современной литературе также наблюдается интерес к жанру святочного рассказа. Н. Махихина и Л. Насрутдинова связывают «активное развитие жанра в современной русской литературе с его востребованностью в сфере религиозного воспитания, необходимостью создания базы рекомендательных списков произведений новейшей литературы для чтения детей в воскресных школах, развитием православной периодики, в которой публикуются подобные произведения» [4, с. 201].

Без знания религиозной лексики невозможно прочтение и интерпретация любого художественного текста. Религионимы являются неотъемлемой составляющей святочного рассказа. Словарный состав языка младшего школьника обогащается за счет включения в него религионимов. Изучение религионимов на уроках литературного чтения приобретает особое значение. Религиозная лексика в современном мире входит в обиход любого человека, не зависимо от его рода деятельности. Слова, обозначающие религиозные наименования и понятия, употребляются не только в церкви, но и в обычной жизни каждого человека. Именно поэтому учителю важно при прочтении художественного текста, где есть такие слова, обратить внимание учеников на такого рода лексику.

В начальной школе в современных условиях изучаются различные произведения святочного характера. К таковым можно отнести поэтические произведения А.А. Блока, К.Д. Бальмонта. Среди прозаических произведений можно выделить рассказы А.П. Чехова «Ванька», А.И. Куприна «Чудесный доктор», М.М. Зощенко «Елка», Ф.М. Достоевского «Мальчик у Христа на елке». Среди литературных сказок можно назвать сказку-пьесу С. Маршака «12 месяцев».

Многие ученые отмечают, что при чтении святочного рассказа необходимо учитывать художественно-эстетические особенности этого жанра.

Так, Фирсова Т.Г. считает, что «жанр святочного рассказа вызывает у детей интерес благодаря воссозданной в тексте атмосфере праздника, элементам фантастики, общечеловеческой проблематике, специфической композиции, выраженной в смене эмоциональных пластов. Знакомство с этим жанром целесообразно начинать с этапа дошкольного литературного развития, систематическое же изучение святочной литературы возможно уже с первого класса» [7, с. 10].

При чтении святочного рассказа важно обратить внимание младших школьников не только на событийную сторону художественного текста, но и на

внутреннее содержание, раскрыть которое помогают религионимы, служащие ключевыми элементами для понимания глубинных связей самого текста.

Рассмотрим особенности изучения религионимов на примере святочного рассказа Н.С. Лескова «Неразменный рубль», впервые опубликованного в журнале «Задушевное слово» в 1883 году (№ 8) с подзаголовком «Рождественская история». Именно этим рассказом открывался изначально сборник «Святочных рассказов» Н.С. Лескова. Впоследствии первым рассказом сборника стал рассказ «Жемчужное ожерелье», где Лесков описал свои представления о жанре святочного рассказа.

Сюжет рассказа незамысловатый. Маленькому Миколаше снится сон, что у него есть неразменный рубль, подаренный бабушкой. Свойства неразменного рубля, полученного от продажи чёрной кошки в рождественскую ночь на перекрёстке 4-х дорог, были особенными: он после полезной покупки возвращался в карман хозяина, а после бесполезной – пропадал навсегда: «Неразменный рубль не переведётся в твоём кармане до тех пор, пока ты будешь покупать на него вещи, тебе или другим людям нужные или полезные, но раз что ты изведёшь хоть один грош на полную бесполезность – твой рубль в то же мгновение исчезнет» [3].

Ребенку снится, как он с бабушкой отправляется на ярмарку, где покупает свистульки для бедных детей, платья и платки девушкам и старушкам, запонки невесте, ремень кучеру Константину, Псалтырь скотнице и гармошку башмачнику Егорке. Все вмиг становятся счастливыми, довольными и радостными от полученных подарков. Вдруг Миколаша понимает, что все внимание с него переключается на человека в полушубке и жилете с блестящими пуговицами, надетом поверх всей одежды. Мальчик решает вернуть расположение и обожание людей и купить этот жилет себе. После чего неразменный рубль сразу исчезает.

Ребенок начинает плакать и просыпается. Когда же он рассказывает свой сон бабушке, она успокаивает его и говорит, что неразменный рубль «есть сила, которая может служить истине и добродетели, на пользу людям, в чём для человека с добрым сердцем и ясным умом заключается самое высшее удовольствие. Всё, что он сделает для истинного счастья своих ближних, никогда не убавит его духовного богатства, а напротив – чем он более черпает из своей души, тем она становится богаче» [3]. А жилет с блестящими пуговицами – суета, которая затемняет ум и от которой лучше и богаче не сделаешься, потому что она питает гордыню. Мальчик понимает, что сделаться богаче можно только тогда, когда делаешь что-то для других, и просит бабушку пойти с ним на ярмарку наяву, чтобы купить для людей всё то, что он купил им

во сне, потому что только тогда можно будет почувствовать себя по-настоящему счастливым.

В рассказ с самого начала включаются религиозные термины. Их достаточно много: рождественская ночь, дьявол, приходская церковь, рождественская ярмарка, обедня, батюшка, отец Василий, Псалтырь, псалмы, утешение скорбеть, благодеяния, рождественский подарок, Провидение, распутье, высшее удовольствие, душевное богатство, душа.

Чудо, происходящее в рассказе, является главным эпизодом повествования, которому присуща реалистичность.

Рождество, как праздник, на Руси всегда было похоже на карнавал, потому что люди веселились, рядились. Для деревенской жизни он проходил размашисто и весело. Вечером все становилось более серьезными и обращались к Богу.

В рассказе несколько раз употребляется слово «рождественский». Метаморфоза, которая происходит с главным героем, случается именно в рождественскую ночь. Соответственно и чудо, как главный эпизод повествования, связывается с праздником Рождества Христова.

Рождество Христово – один из важнейших христианских праздников, ознаменовавших рождение Иисуса Христа. Сама история рождения подробно описана в Библии. 7 апреля, в Благовещение, Деве Марии явился архангел Гавриил с радостной вестью. Он сообщил, что она родит младенца и назовет его Иисусом. Действительно, ребенок родился в Вифлееме, в пещере, где его положили в ясли. Младенец Иисус в яслях стал одним из самых распространенных образов и символом самого праздника – Рождества Христова. После рождения Иисуса на небе зажглась Вифлеемская звезда или Звезда Волхвов. Волхвы узнали о рождении младенца и принесли ему дары (золото и ладан).

Рождественская ярмарка, на которую отправляется Миколаша, становится символом не только праздника Рождества Христова, но и служит средством разрешения социальных конфликтов, о которых говорится в рассказе. Мальчик покупает подарки бедным людям. Это бедные дети, девушки, старушки, невеста, кучер Константин, скотница, башмачник. Среди такого перечня людей нет ни одного богатого человека. Светлая нравственная сторона рассказа проявляется в том, что ребенок хочет и готов помочь обездоленным людям. Это его желание, которое отражает некоторую сентиментальность текста. История происходит с настоящим человеком, ребенком, который подвержен разным желаниям. Чудо неразменного рубля остается чудом, но перерождение героя происходит по-настоящему.

Неслучайно неразменный рубль можно было получить, только продав

душу дьяволу: «Людам, которые пошли добывать неразменный рубль, теперь всех страшнее, потому что они должны лицом к лицу встретиться с дьяволом на далёком распутье и торговаться с ним за чёрную кошку; но зато их ждут и самые большие радости...» [3].

В православной энциклопедии дьявол (греч. δίαβολος – клеветник, порочащий) – падший ангел, восставший, по причине гордости, против Бога и в результате утративший своё высокое ангельское достоинство; сатана, глава падших духов [1].

В рассказе люди, которые встречают дьявола, очень боятся. Из православной традиции известно, что дьявол искушает людей и что его основная цель – погубить человека. Другое его имя – Сатана. Составляющими дьявола становятся ложь, клевета, обман.

Примечательно, что ярмарка, на которую собирается герой, проводится возле приходской церкви. Приходские церкви всегда на Руси являлись религиозными центрами и играли огромную роль для простого народа. Действие рассказа проходит возле такого значимого места. С неразменным рублем Миколаша приезжает к церкви, где после обедни встречается с батюшкой, отцом Василием. Обедня – простонародное название Божественной Литургии (главного христианского богослужения), произошедшее от слова «обед», так как Литургия совершается утром, до обеда [5]. Батюшка – разговорная неофициальная форма обращения к отцу.

Посредством включения религионимов в текст не только обогащается словарный запас ребенка, но и становятся понятными духовные смыслы художественного произведения. Разговорные формы религионимов включены в художественное пространство для того, чтобы передать духовные традиции и обычаи простого народа, показать тесные связи русского человека с православной культурой.

Требующим внимания становится эпизод с Псалтырью. Миколаша вспоминает, как купил «очень много сладостей и орехов, а в другой лавке взял большую книгу «Псалтырь», такую точно, какая лежала на столе у скотницы. Бедная старушка очень любила эту книгу, но книга тоже имела несчастье прийти по вкусу пленному телёнку, который жил в одной избе со скотницею. Телёнок по своему возрасту имел слишком много свободного времени и занялся тем, что в счастливый час досуга отжевал углы у всех листов «Псалтыря». Бедная старушка была лишена удовольствия читать и петь те псалмы, в которых она находила для себя утешение, и очень об этом скорбела» [3]. Известно, что Псалтырь – это книга Библии из 150 псалмов. Псалмы же – это христианская лирическая молитвословная поэзия. Для каждого богослужения используются свои псалмы. Псалтырь часто называют малой

Библией, так как в ней отражены все истины богопочитания и богопознания. Почему бедная старушка любит эту книгу и Миколаша ей ее же и покупает? Ответ на этот вопрос очевиден. Простой русский народ был православный и хранил духовные традиции своих предков. Не случайно Н.С. Лесков использует другой религионим – «утешение». Бабушка при прочтении Псалтыри, находила утешение, т.е. воздействие Божественной благодати. Она испытывала радость. Такой подарок для нее стал действительно лучшим в Рождество.

В конце рассказа бабушка Миколаша истолковывает его сон: «Неразменный рубль – по-моему, это талант, который Провидение даёт человеку при его рождении» [3]. Из уст старшего поколения звучит мудрость. Моральные наставления неслучайно произносит именно бабушка. Провидение – это, прежде всего, управление всеми событиями жизни человека. В рассказе Лескова Провидение касается жизни людей, а именно жизни Миколаша. В соответствии с библейской традицией вся жизнь человека служит свидетельством Божьего провидения, потому что она зависит от Бога. Тема праведничества, которая есть в произведениях Лескова, находит свое отражение в рассказе «Неразменный рубль». Мальчик восьми лет претерпевает различные испытания, но выбирает, в конце концов, жизнь по правде и совести, т.е. жизнь, которую дарует Бог.

Лесков вводит в повествование религионимы, связанные с душой: душевное богатство, душа. Душа выступает православным концептом, определяющим сущность человека. Душа человека бессмертна и свободна, она не зависит от тела и в то же время нераздельна с ним. У души есть самое важное – способность к познанию Бога. Душевное же богатство – это высшее богатство. Все, что человек «сделает для истинного счастья своих ближних, никогда не убавит его духовного богатства, а напротив – чем он более черпает из своей души, тем она становится богаче», – утверждает Лесков [3].

Таким образом, изучение религиозных аспектов при чтении святочного рассказа требует внимательного анализа текста с точки зрения его религиозной составляющей. Святочные рассказы, как правило, связаны с празднованием Рождества и Нового года, в них часто отражаются христианские ценности, моральные уроки и традиции. При изучении религиозных аспектов таких рассказов можно обратить внимание на следующие элементы: тематику и сюжет, персонажи, традиции и обряды, мораль и уроки нравственности, литературные приемы (использование аллегорий, символов, метафор, метаморфоз), историко-культурный контекст, личный опыт автора. При изучении религиозных аспектов святочных рассказов важно помнить о том, что они могут интерпретироваться по-разному в зависимости от личных убеждений читателя и культурного контекста. Однако, обращая внимание на

вышеперечисленные элементы, можно глубже понять религиозный смысл рассказа и его значение для маленького читателя.

Библиография

1. Дьявол / АЗБУКА ВЕРЫ: [сайт]. [Электронный ресурс] URL: <https://azbyka.ru/dyavol> (дата обращения –12.05.2024 г.)
2. Зыбина Т.М. От слова – к Слову. Интегрированное обучение религиозной лексике: учебно-методическое пособие. Смоленск, 2014. 155 с.
3. Лесков Н.С. Неразменный рубль. / Библиотека Максима Мошкова [Электронный ресурс] URL: http://az.lib.ru/l/leskow_n_s/text_1883_nerazmennyj_rubl.shtml (дата обращения 12.05.2024 г.).
4. Махина Н.Г., Насрутдинова Л.Х. Типология современного святочного рассказа для детей / Филология и культура. Philology and culture. 2018. № 1 (51). С. 200–204.
5. Обедня. / АЗБУКА ВЕРЫ: [сайт]. [Электронный ресурс] URL: <https://azbyka.ru/obednya> (дата обращения 12.05.2024 г.).
6. Святки (Большой толковый словарь русского языка). [Электронный ресурс] URL: [https://gramota.ru/poisk?query=святки&mode=slovari&dicts\[\]=42](https://gramota.ru/poisk?query=святки&mode=slovari&dicts[]=42) (дата обращения – 12.05.2024 г.).
7. Фирсова Т.Г. К вопросу об изучении младшими школьниками святочного рассказа / Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология 2015. Вып. 2 (37). С. 9–13.

УДК 821.161.1

ТРАНСФОРМАЦИЯ БИБЛЕЙСКОГО СЮЖЕТА О БЛУДНОМ СЫНЕ В РОМАНЕ В.В. НАБОКОВА «ДАР»

Карлик Надежда Анатольевна

Димитровградский инженерно-технологический
институт НИЯУ МИФИ

г. Димитровград, Российская Федерация

nakarlik@mail.ru

Аннотация. Статья посвящена анализу христианских архетипов в творчестве Владимира Набокова. В качестве объекта исследования в ней выбран роман «Дар», в котором предметом изучения становятся персонажи, играющие семейные роли – «сына» и «отца». Эти роли рассматриваются через призму модификаций одного из наиболее значимых для писателя сюжетов – библейской истории о блудном сыне.

Целью анализа было показать, как данная архетипическая тема развивается в «Даре». Главная роль романа, роль «сына», интерпретируется

через прочтение в контексте притчи, с учетом соотнесения с ролью «отца» из библейской истории. В качестве интерпретационной модели предлагается использовать архетипы притчи, позволяющие вскрыть символический смысл взаимоотношений между персонажами. Использование интертекстуального подхода в ходе анализа позволяет выйти на источник, подсказанный автором – через скрытые и явные цитаты, аллюзии и реминисценции. Интерпретационная модель помогает упорядочить текстовую множественность, а возможные культурные смыслы «семейного поля» дифференцировать в понятиях мифотворчества.

Для проведения текстового анализа были использованы дополнительные интертексты, позволившие по-новому осмыслить семейные роли романа. Анализ, сделанный в традициях постструктурализма с опорой на разные мифологические и литературные источники, был расширен за счет привлечения биографического материала. В статье используется терминологический аппарат, заданный исследованиями Юнга, который ввел понятие «архетип» в широкий научный обиход. Понятие архетип в ходе анализа используется как дублер понятия «миф» для обозначения общечеловеческих мотивов, то есть в том смысле, в котором эти термины трактовал С.С. Аверинцев.

Обращаясь с архетипическим текстом достаточно свободно, Набоков наполнял его собственным смыслом, актуальным для его системы мировосприятия. В статье на примере семейных архетипов романа показано, как Набоков использовал и модернизировал образцы, что брал из первоисточников для целей создания собственного мифа.

Ключевые слова: интертекстуальность, роман, притча о блудном сыне, интертекст, В. Набоков.

UDC 821.161.1

TRANSFORMATION OF THE BIBLICAL STORY ABOUT THE PRODIGAL SON IN V. V. NABOKOV'S NOVEL «THE GIFT»

Karlik Nadezhda Anatolievna
Dimitrovgrad Engineering and Technological
Institute of the National Research Nuclear University MEPhI
Dimitrovgrad, Russian Federation

Abstract. This article delves into the analysis of modifications of Christian archetypes in Nabokov's work, particularly focusing on the novel “The Gift” and

examining characters playing familial roles of “son” and “father”. The interest in family ties is explored considering the atmosphere of creating the novel and biographical aspects. Family roles are viewed through the modifications of a significant biblical narrative for the author – the story of the prodigal son.

The purpose of the analysis was to show how this archetypal theme develops in the «The Gift». The main role of the novel, the role of the «son» is interpreted through reading in the context of the parable, taking into account the correlation with the role of the «father» from the biblical story. As an interpretative model, it is proposed to use the archetypes of the parable, which allow us to reveal the symbolic meaning of the relationship between the characters. The use of an intertextual approach during the analysis allows us to reach the source suggested by the author – through hidden and explicit quotations, allusions and reminiscences. The interpretative model helps to organize the textual multiplicity, and to differentiate the possible cultural meanings of the «family field» in terms of myth-making.

For the text analysis, additional intertexts were used, which allowed a new understanding of the family roles of the novel. The analysis made in the traditions of post-structuralism based on various mythological and literary sources has been expanded by involving biographical material. The article uses the terminology set by the research of Jung, who introduced the concept of «archetype» into wide scientific usage. In the course of the analysis, the concept of archetype is used as a stand-in for the concept of «myth» to denote universal motives, that is, in the sense in which these terms were interpreted by S.S.Averintsev.

When dealing with the archetypal text quite freely, Nabokov filled it with his own meaning, relevant to his worldview system. Using the example of the family archetypes of the novel, the article shows how Nabokov used and modernized samples that he took from primary sources for the purpose of creating his own myth.

Keywords: intertextuality, novel, Parable of the Prodigal Son, Intertext, V. Nabokov.

Для XX века далеко не все созданные ранее тексты звучали одинаково злободневно. Что касается притчи о блудном сыне, то она в годы, когда войны и революции целые народы, не говоря о семьях, превратили в кочевые, сдвинув их с насиженных мест, получила особое звучание. Связаны возможности нового прочтения были и с пафосом первооткрывателей, строителей новой жизни, которым была проникнута культура модернизма. Жажда открытий на всех уровнях заставляла пускаться в странствия, из которых потом нередко приходилось возвращаться, как блудному сыну, униженными и проигравшими. Поэтому и на биографическом уровне, и в рамках культурно-исторического

контекста мифологические сюжеты откликались и давали возможность новых модификаций.

Но прошло сто лет с момента создания романов Набокова и современный читатель, интерпретируя сложные комплексы их смыслов, стал сталкиваться с некоторыми затруднениями при актуализации сюжетных элементов. Связано это прежде всего с тем, что контексты, подтексты, аллюзии этих многоуровневых зданий уже не лежат на поверхности, а требуют дополнительной исследовательской работы.

Не является исключением и роман Набокова «Дар», чтение которого становится продуктивным, если оно базируется не только на самом произведении, но и на текстах, которые, в традициях постструктурализма, расширяют контекст за счет различных «заимствований» – источников, повлиявших на его создание.

В данной статье для расшифровки культурных кодов, заложенных в роман «Дар», будет проведен анализ христианских архетипов, значимых для творчества писателя. Данный анализ предпринимается с целью показать, какое развитие в романе получает архетипическая тема семейных взаимоотношений. Главная роль романа, роль «сына», будет рассмотрена через прочтение в контексте притчи о блудном сыне, с учетом соотнесения с ролью «отца» из библейской истории.

Так как для настоящего исследования актуально разграничение предметного и символического значения образов и ориентация на анализ текста, в качестве методологической базы привлекаются исследования Р. Барта и Ю. Кристевой. Разграничение уровней денотации и коннотации, как уровней предметного и символического значения проводится в соответствии с методологией, которая легла в основу книги Барта «S/Z» [3].

Текстовый анализ в традициях постструктурализма мыслится как выход за явное значение произведения через рассмотрение различных литературных и нелитературных «заимствований» – источников, которые повлияли на его создание. Р. Барт разделял понятие «текст» и «произведение», как и Ю. Кристева, которая считала, используя понятие интертекстуальность, что денотативный уровень может быть дополнен многочисленными смыслами, если изучать не только «фено-текст», но и «гено-текст», включающий расшифровку всех имеющихся культурных кодов [8, с. 194].

Для настоящего исследования тех ролей, которые связаны с семейными взаимоотношениями в романах, и поиска их символических значений, также важна диалогическая концепция М.М. Бахтина [4] и основанное на его концепции понятие «интертекст», обоснованное Ю. Кристевой.

Таким образом, главная цель исследования – поиск и анализ коннотативных символических значений представленных в романе семейных ролей. Чтобы упорядочить текстовую множественность и дифференцировать возможные культурные смыслы «семейного поля», исследование будет ограничено использованием одной интерпретационной модели – модели притчи, хотя следует отметить, что возможны и другие.

Так как романский текст включает притчу о блудном сыне как «чужой» материал, целесообразно рассматривать ее с точки зрения реализации стратегии интертекстуальности [7]. Реализацию этой стратегии в романе можно найти и в других инородных включениях, начиная от фамилии главного героя, достаточно частотных для того, чтобы говорить о том, что эта стратегия играла у Набокова одну из существенных ролей в текстопорождении. Набоков использует в романе и другие интекст-цитатные имена, а также аллюзии и реминисценции из мифов и библейских текстов. Расширяя зону прецедентности, Набоков увеличивает этим и спектр возможностей для интерпретации поступков героев и авторского к ним отношения.

При выявлении смыслов, которые закладывал Набоков в эпизоды, связанные с творческим актом, сновидением, галлюцинациями героев, подспорьем будут и достижения семиотики, и схемы К.Г. Юнга [13] и З. Фрейда [11], используемые автором как некий дополнительный инструмент.

Бессознательное как область знания, раскрывающая новую правду о человеке, привлекло внимание писателей первой половины XX века благодаря исследованиям Фрейда. Когда рациональное себя дискредитировало как единственный инструмент реконструкции происходящего, в контексте хаоса войн и революций начала века появление нового способа осмысления человека и мира, открытого Фрейдом, вызвало у его современников огромный интерес. Хотя у Набокова не было абсолютного доверия ко всему, что писал австрийский психоаналитик, источник его мифотворчества, несомненно, лежит в области исследования бессознательного, связанного с индивидуальным и коллективным психическим опытом. Если открытию возможностей бессознательного и значимости семейного контекста писатель может быть обязан Фрейду, то работы его последователя Юнга важны с точки зрения установки связи между бессознательным и культурой [11].

В статье используется терминологический аппарат, заданный исследованиями Юнга, который ввел понятие «архетип» в широкий научный обиход [13], но при этом, в отличие от родоначальника теории и отечественных ее сторонников, в частности, Е.М. Мелетинского [9], в ходе анализа это понятие используется несколько шире, чем только как маркер коллективно-бессознательной сферы жизни. Архетип для нас является скорее дублером

понятия «миф» в том смысле, в котором эти термины трактовал С.С. Аверинцев. Он считал возможным применение термина «архетип» «для обозначения наиболее общих, фундаментальных и общечеловеческих мифологических мотивов, изначальных схем представлений, лежащих в основе любых художественных, и в т.ч. мифологических, структур...» [1, с. 111].

Так как в литературоведении на сегодняшний день термины «миф» и «архетип» не получили обоснованного разграничения, в данной работе они будут использоваться как синонимы для обозначения универсальных ориентиров, значимых для Набокова при построении образов семейного круга и выявлении типичных свойств, связывающих их взаимоотношений.

При рассмотрении главных персонажей в романе Набокова «Дар» в их соотношении с архетипическими ролями сразу обращает на себя внимание оппозиция «отец – сын», реализуемая разными родственными парами. Авторская интерпретационная модель ключевого для романа мотива «отцы – дети» и ее оппозиционного характера, отражающая понимание проблемы, восходит к детству писателя. Для Набокова – это благополучное детство в аристократической семье, оставшееся в воспоминаниях в образе земного рая, откуда изгнанником стал повзрослевший автор. Впечатления детства даны через описание детства главного героя – Федора Годунова-Чердынцева.

При том, что детство Набокова было благополучным, смерть отца в 1922 году, можно сказать, героическая, так как он закрыл собой лидера кадетов Милюкова [2], внесла в его отношение к отцу существенные коррективы. Отец Набокова не был писателем, конкуренция с ним в плане творчества не имела смысла, но он был знаковой политической фигурой для эмиграции, а до этого для дореволюционной России: к моменту его гибели сын-Набоков не представлял из себя ничего и по факту остался лишенным возможности показать отцу, на что он способен. Блудный сын, которого никто не ждет, – это одна из главных модификаций темы в рассматриваемом романе. Репрезентация этой сюжетной модели дана в «Даре» через конфликт Годунова-Чердынцева с отцом, неосознаваемый им и вытесненный в зону бессознательного. Все, что больно, обидно, недостойно, явившееся причиной конфликта, проявляется в снах и видениях. Так как ситуация не завершена – отец героя пропал без вести в экспедиции, осталась недоговоренность, которую Годунов-Чердынцев безуспешно пытается ликвидировать.

Типологически заданная ситуацией «перемена мест» библейского сюжета в «Даре» сохраняет статус структурного элемента, но при этом имеет в романе две фабульных модификации – экспедицию и эмиграцию. Архетип «перемена мест» притчи сохраняет в романе свое функциональное значение: при этом маркирует этот мотив не только сына, но и отца. Оба героя, в отличие от

библейских прообразов, наделены динамическим потенциалом. При том, что в реализации мифа в нарративных структурных элементах романа динамика сына оказывается вынужденной, при оценке его «перемены мест» отрицательная коннотация отсутствует. В результате того, что он приехал на чужбину, не имея возможности вернуться в родные края, он там приобретает некоторую статичность, как библейский Отец, становясь еще ближе именно к нему и функцией ожидания. Так как отец героя, отправившись в путь, пропал без вести, существующий в мечтах сына вариант возвращения заставляет его оставаться в «дальней стороне», откуда он пока все еще не вернулся. Таким образом, можно говорить о том, что тема «перемены мест» в романе осложнена мотивом «невозвращения».

Парадигма пути и в зоне сюжетной линии Отца, и в зоне сюжетной линии Сына имеет однонаправленный вектор: Годунов-Чердынцев находится в вынужденном изгнании, его отец пропал без вести. Завершить гештальт в этой ситуации Годунову-Чердынцеву может помочь только творчество, где в созданном фантазией произведении может состояться встреча, не имеющая перспектив произойти в реальности. Альтернативой творчеству может послужить также сон с подобным сюжетом.

В притче «дальняя сторона» – это выбор Сына: он не может никого, кроме себя, обвинить в том, что потерпел неудачу. Привлекательность «дальней стороны» оборачивается нищетой и страданиями. Для Набокова этот мотив был актуален, так как он тоже покинул Россию добровольно, хотя покинуть родину его вынудили исторические катаклизмы. Отъезд «на дальнюю сторону» – это то, что роднит Набокова с героем притчи, но моделирующую функцию в романе выполняет прежде всего главный мотив «отцы – дети», коррелирующий с мотивом «блудный сын», а не конкретный автобиографический контекст. И здесь у Годунова-Чердынцева появляется виновный в его бедах. Тем, что уехал, бросил, пропал без вести, перед сыном становится виновным отец. На подсознательном уровне у него появляется идея наказать отца, чувство по отношению к нему оказывается далеко не в духе притчи – меняется его ценностно-смысловая организация. Сын вовсе и не рад будет возвращению «блудного отца». Собираясь о нем написать роман, он не столько мечтает увековечить его имя, сколько отомстить ему за все свои беды. Воспринимая творчество как мощное оружие, которым можно наказать обидчиков, используя его как орудие мести, Годунов-Чердынцев даже несколько компрометирует себя в глазах возлюбленной. Зина прозревает воплощение задуманного им «замечательного романа» с «писательскими страстями, заботами» именно как «автобиографию с массовыми казнями добрых знакомых» [10, с. 408] Таким образом благодаря зависти по отношению

к состоявшемуся в науке отцу образ сына в «Даре», если использовать образную систему библейского источника, актуализируется через образ старшего брата из притчи. Библейская притча здесь трансформируется в историю о том, как в современном мире происходит разрыв связей между людьми, потеря близости даже семейной.

Получившая развитие в романе идея отрицания авторитета и поиска самостоятельности изначально присутствовала и в инварианте. С точки зрения психоаналитической интерпретационной модели, отрицание авторитета заложено в отрицании фигуры Отца в целом. Усугубить данное природой стремление к отрицанию может еще больше ситуация, когда в отцовско-сыновних отношениях Отец воспринимается как идеал, в тени которого Сын чувствует свою ущербность. В притче как раз присутствует заявка на этот вариант: Сын в ответ на безграничное милосердие дает богоборческий протест.

Хотя для Годунова-Чердынцева отец – главная фигура, заполнявшая его детство, заполняющая его воспоминания о детстве и заполняющая мысли его сегодняшнего дня – творческими планами, восприятием себя и мира, в его отношении к Отцу присутствует идея конкуренции. Годунов-Чердынцев отказывается от естественно-научной карьеры, на подсознательном уровне, не допуская возможности, чтобы его по профессиональным компетенциям сравнивали с отцом, но при этом все равно оставаясь в ситуации, где Отец – дерево, в тени которого ему все время приходится пребывать. Оппозиция отец – сын продемонстрирована также Набоковым и во взаимоотношениях двух поколений семейств Чернышевских. Через них представлены возможные варианты развития истории, в которой сыновья отказываются от системы ценностей отцов, что в итоге может привести и к гибели их самих, как в случае с Яшей, и их родителей – Николая Гавриловича «жестоким ветром» [10, с. 333] продуло как раз, когда он отправлял письмо с нравоучениями сыну Саше.

Отношения отцов с сыновьями, которые выходят из-под пера Годунова-Чердынцева, в большей степени отражают его истинное отношение к отцу, чем то, что он декларирует. Убеждая себя и других, что его «отважный чудак» вернет в семью счастье, «совместное житье» другой пары «отец – сын» (Николая Гавриловича с Сашей) он изображает как «совместный ад». Показывая Чернышевского тоже чудачком, но нелепым и смешным, он вкладывает в это описание свое истинное отношение к отцу, которое во сне им ощущается как «непонятное отвращение» [10, с. 398].

Годунов-Чердынцев, как сам замечает, умеет договариваться со своим рассудком, поэтому днем представляет свои взаимоотношения с отцом в рамках обусловленных социумом ролей: он играет роль сына знаменитого путешественника, представляя себя равным ему в талантах, а именно – не менее

знаменитым поэтом-писателем. Но страхи, сомнения, комплексы вырываются наружу ночью, и правда о том, что он ничего из себя не представляет, вызывает отвращение к отцу – ту эмоцию, которую он ожидает от него получить в свой адрес из-за собственной бездарности: происходит своеобразное отзеркаливание ожидаемой оценки его «талантов».

Муки творчества для Годунова-Чердынцева из метафоры становятся вполне ощутимой реальностью: и мать, и Зина ждут от него литературного подвига, который он не в состоянии совершить. Проблему своего двойственного отношения к родителю Годунов-Чердынцев пытается решить, запечатав его в нужном ему образе в романном слове. Но отец оказывается не сводим к определенному дискурсу, доступному сыну, обыгрывая его в том, что он и без написанной биографии оказывается вписан в историю, а сын, даже с его помощью, свое имя на века оставить не может. На этом проигрыше не фиксируется внимание читателя, тем не менее, как покажет развитие действия, для героя это фиаско ощущается достаточно тяжело и потому задвигается в глубину подсознания, продолжая периодически напоминать о себе. Это хорошо видно в последнем сне Годунова-Чердынцева, когда наконец-то «ад» получает второй недостающий компонент в оппозиции – «рай». Воссоединение с отцом в этом сне сопровождается ростом «блаженно-счастливого», «огромного, как рай» тепла, в котором растворяется «ледяное сердце» героя. Несмотря на то, что во сне подчеркивается, что герой счастлив, вся атмосфера сна проникнута ощущением «смерти» – у Годунова-Чердынцева «разрывалось сердце, как у человека перед казнью», «Федору казалось – он умрет, если вошедший к нему двинется». Более того, эти ощущения из сна перетекают в явь: проснувшись Годунов-Чердынцев испытывает «панический трепет», пробегающий по душе, и думает, что «проснулся в гробу» [10, с. 398].

Отец во сне является, по сути, в роле Судьи, высшей инстанции, которая выносит окончательный приговор тому, что героем совершено за весь его земной путь. Раз появился Судья, значит это финал – именно это и определяет ощущение паники. Если до этого момента герой мучился от того, что не написал, надеялся на то, что когда-нибудь все-таки напишет, то теперь во сне все уже свершилось – он уже автор главной своей книги – книги об Отце, которой, что самое главное, тот «доволен». Этот сон про героя, который уже совершил все подвиги: именно поэтому ему полегчало, именно поэтому он увидел свет. Тут можно увидеть реконструкцию библейских мифологем, связанных с божественным судом, который осуществляет Бог.

В этом сне также проявляется подсознательное нежелание Федора, чтобы отец вернулся, связанное с тем, что ему нечего ему предъявить – не добился того, чего хотел, не написал того, что запланировал. Поэтому сон для него, как

и его честолюбивые фантазии на тему «я великий поэт», выполняют одну функцию – компенсационную, связанную с удовлетворением потребности в признании его дара, когда все им довольны и отцу есть, чего показать – Книгу о нем.

В психике Годунова-Чердынцева, как показывает Набоков, идет борьба двух начал: одно мечтает свергнуть Отца и занять его место, второе – обожествляет его, желает увековечить в слове, мыслит себя по образу его и подобию. В сновидении и первое, и второе желание предстают в замаскированной форме. По Фрейду, так же как и сон, работает механизм фантазии: в замещенном виде в произведениях писателя дается то, что его особо волнует и беспокоит. Два произведения, на создание которых Годунов-Чердынцев направляет свой писательский дар, как раз и сводятся содержательно к оппозиции «превознести» – «свергнуть». Если допустить, что за обоими произведениями, как эмоциональный источник и вдохновитель, стоит Отец героя, становится понятной, свойственная им полярность. Родной Отец должен был выйти из-под пера как идеальный образ, в духе романтического произведения, где герой противопоставлен всему окружающему. Когда этот вариант не получился, маятник качнулся уже к демонической ипостаси героя: на повестку дня вновь был вынесен вопрос Отца. На этот раз это Отец русской революционной мысли. Этот двойник, заменитель, самозванец оказывается казнен пером Годунова-Чердынцева. Здесь он добивается и исторической, и биографической справедливости: в этом смутном времени Федор оставляет себя в роли царя, сам казнит и милует, беря на себя функцию высшей инстанции. Независимо от того, какую роль играет как писатель главный герой «Дара», можно говорить о сублимации, которая способствовала созданию определенной реальности, связанной с нерешенными вопросами во взаимоотношениях с Отцом. В данном случае творчество Годунова-Чердынцева тяготеет к сублимации в духе ее понимания Ницше, которому принадлежит метафора «Судья есть сублимированный палач», зафиксированная им в одной из записных книжек в 1881 году [6].

Чернышевский также является в романе асоциальным двойником Годунова-Чердынцева: как каждый революционер, он начинает свой бунт с отрицания родительских ценностей. Та активная ипостась Федора, которая бунтует против идеального отца, противопоставлена пассивной, которая склонна признать его власть, точнее даже популяризировать ее, так как в возвеличивании отца заложена потенциальная возможность и собственного возвеличивания (идея знатного происхождения во сне Федора реализуется через золотую тубетейку отца).

Философия творчества, сложившаяся в эпоху модернизма, в одинаковой степени ориентирующаяся и на фрейдистскую теорию бессознательного, и на аналитическую психологию Юнга, использует древнее понятие «сублимация» для объяснения природы построения художником новой реальности. Источники творческого процесса и Фрейд, и Юнг видели в бессознательном, но, используя их концепции в качестве интерпретационных моделей, можно получить разные результаты. Так мифологический источник, который взял за основу Фрейд для объяснения амбивалентных отношений любви-ненависти, испытываемых сыновьями по отношению к отцам, может дать истолкование и снам Годунова-Чердынцева, который стал для матери главным, только когда отец пропал в экспедиции, да и то, как соперник, он продолжал существовать, постоянно выводя на себя все их совместные разговоры и занимая ее мысли сильнее, чем сын и его творчество. Юнг дает объяснение подобным переживаниям через психологический опыт, который был знаком многим поколениям мужчин и который оказался закреплен в архетипических ситуациях мифов о героях. Годунов-Чердынцев в данном случае воспроизводит в своих эмоциональных реакциях на славу отца архетипические переживания мифических пророков, которые выбирали изгнание и отказ от родителей в качестве платы за возможность быть услышанными. В своем Отечестве, то есть там, где Отец, поэту-пророку нет возможности найти себе паству.

Разницу между интерпретационными моделями Фрейда и Юнга уловил и четко сформулировал русский философ Б.П. Вышеславцев в книге «Этика преображенного эроса»: «Для Юнга бессознательное есть нечто неизмеримо большее, чем область влечений, связанных с чувственно-телесным низом. Юнг знает не только нижнюю бездну бессознательного, но и верхнюю, которая не производна от физиологических влечений и к ним не сводима. Такова область мистической интуиции» [5, с. 267].

Мотив мистических прозрений, которые свойственны особо творчески одаренным личностям и через которые они от архетипического прошлого могут проникнуть в свое реальное будущее, преодолеть любые расстояния, является значимым и для романа Набокова.

Годунов-Чердынцев проявляет неординарные способности уже в детском возрасте, что может быть интерпретировано как некий знак его избранности – ружье, которое должно обязательно выстрелить, если не гениальностью, то уж точно талантом: маленький Федор видит покупку карандаша с витрины, совершаемую матерью в магазине, в то время, когда он находится дома. Болезнь обостряет его восприятие, хотя он и не осознает открывшиеся перед ним возможности и даже стыдится произошедшего. Видимо, поэтому здесь не дается однозначной положительной коннотации в описании этого мистического

момента – определение произошедшего как «припадок прозрения» [10, с. 29] снимает эффект чудесного с этого эпизода.

Используя архетипические интертексты для интерпретации поведения главного героя, можно сделать вывод, что для него характерно примерка разных ролей, своеобразное переодевание. Так роль поэта-пророка, которую он примеряет, грозит для него одиночеством. Он бравивирует своей особостью, готов отречься от родных, олицетворением которых является Отец, считая, что они тянут его вниз от вершин славы. На более глубинном уровне читается другой смысл его переживаний: он тяготится одиночеством, жаждет любви, ищет того, на кого можно опереться, то есть выступает в другой, более социальной роли.

У Набокова ключевым в понимании отношения сына к отцу является понятие «воли»: отец, как сын в притче, своевольно отправился в экспедицию. Он близок архетипическим персонажам наличием этой главной характеристики: каждый герой притчи волен в своих поступках – уезжать, возвращаться, признавать свои ошибки, прощать, как волен старший Годунов-Чердынцев быть там, куда его зовет призвание ученого.

В притче «воля» дана в двух модификациях – как «добрая воля» Отца, проявляющего «милость к падшим», и как «своеволие» сына, которое его в буквальном смысле довело до греха. С темой пути в Отечество и из Отечества интертекстуально связан «Дар» не только с притчей о блудном сыне. Здесь можно говорить, что библейский мотив и сам восходит еще к более древним источникам, в том числе и к мифологическим. Для романа Набокова эта часть сюжета о блудном сыне является важной в плане установления традиций: для Пушкина, Лермонтова и Гоголя, которые в «Даре» «обслуживают» тему «русской литературы», тема пути, в том числе и в варианте изгнания, была важна и художественно, и биографически.

Младший Годунов-Чердынцев не был свободен, выбирая путь эмиграции, но он хочет быть свободен, подобно отцу, выбирая путь в смысле призвание. В итоге он оказывается близок отцу в том, что он выбирает «не тот путь». В отношении отца это может быть прочитано буквально: он заблудился и пропал в горах или выбрал опасный путь при возвращении домой. Для сына это может быть прочитано как метафора – он выбирает «путь писателя», ошибается, считая, что это его призвание. То есть сюжет-архетип в романе проявляет себя не только через пространственную антитезу родина-чужбина, но и через личностную характеристику выбора, который герой делает, перед тем как выбрать тот или иной путь.

К притче восходит и ситуация отсутствия Отца, значимая для романа. Когда отца нет рядом, сын становится слаб и уязвим. Блудным Сыном становится

вдали от Отца, то есть совершает грехопадение, так как нет рядом Отца-учителя, который может направить, удержать от неправедных поступков. В притче тот Сын, который рядом с Отцом – под его защитой, живет как праведник, пока не появляется его брат и не вызывает у него греховных мыслей. Отец как пример для подражания – в этой роли он и заявлен в романе.

У Набокова тема Отец – Сын является той темой, восходящей к архетипу, которая цементирует содержание всего текста, проходя через все ключевые эпизоды. Провозглашенная Ницше данность «Бог умер» ставит героев в ситуацию, когда отсутствуют какие-либо авторитеты. Являясь для самого себя высшим судом, Годунов-Чердынцев живет без высшего авторитета. Он придумывает себе судей, критиков, цензоров, но обеспечить порядок может только Отец – высший авторитет. Поэтому «блудный сын» для обозначения главного участника этой трагедии может быть только одним из символов. Синонимичным ему будет и Адам, изгнанный из рая, и падший ангел, как вариант – Люцифер.

Притча как жанр дает идеальный срез взаимоотношения героев, находящихся в определенных статусных отношениях. Для пары Сын – Отец при раскладе, когда первый виновен и осознает свой грех, канонической становится ситуация, когда второй его прощает. Отец, таким образом, как идеальный персонаж становится носителем определенных качеств: он априори мудр, терпелив, чадолобив, ответственен за свои поступки и поступки других. Набоков рассматривает ситуации, когда Отец теряет ряд этих качеств, а также последствия этого для Сына. Отец, который отправляется в экспедицию, оставив в сложное время семью – трансформация притчи, где блудным становится Отец, а не Сын. Модели поведения архетипичны, поэтому они сохраняются в романе, как сохраняются и роли, хотя их теперь играют другие участники историй.

Библиография

1. Аверинцев С.С. Архетип / Мифы народов мира. Энциклопедия в двух томах. Т. 1. М.: Советская Энциклопедия, 1987.
2. Александров С.А. Общественно-политическая деятельность П.Н. Милюкова в эмиграции (20-е годы). – М., 1995.
3. Барт Р. S/Z / Р. Барт. М.: РИК «Культура»; Ad Marginem, 1994. 303 с.
4. Бахтин М. М. Проблема содержания, материала и формы в словесном художественном творчестве / Бахтин М. М. Вопросы литературы и эстетики. Исследования разных лет. М.: Худож. лит., 1975. С. 8–71.
5. Вышеславцев Б.П. Этика преображенного эроса. М.: Республика, 1994.
6. Жеребин А.И. Второй транс. К истории русского юнгианства / Вопросы философии. 2017. № 10. С. 11–122.

7. Карлик Н. А. Интертекстуальные связи романа А. Нотомб «Сладкая ностальгия» / Верхневолжский филологический вестник. 2018. № 2. С. 177–184
8. Кристева Ю. Семиотика: Исследования по семанализу / пер. с фр. Е.А. Орловой. М.: Академический проект, 2013. 285 с.
9. Мелетинский Е.М. Поэтика мифа. 3-е изд., репринтное. М.: Издательская фирма «Восточная литература» РАН, 2000. 407 с. (Исследования по фольклору и мифологии Востока).
10. Набоков В. Дар: роман / Владимир Набоков. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2020. 416 с. (Азбука-классика).
11. Фрейд З. Введение в психоанализ. Перевод с нем. Г.В. Барышниковой. М.: АСТ, 2019. 608 с.
12. Юнг К.Г., Нойман Э. Психоанализ и искусство. Киев: Ваклер, Рефл-бук, 1998. 304 с. (актуальная психология).
13. Юнг К.Г. Архетип и символ. М., 1991.

УДК 372.882

ПУТИ РЕАЛИЗАЦИИ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ СВЯЗЕЙ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В ПРОЦЕССЕ АНАЛИЗА ЛИРИЧЕСКИХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ 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 проблеме актуализации межпредметных связей русского языка и литературы в процессе анализа лирических произведений в 5–8 классах.

Во Введении представлена цель исследования, обусловленная необходимостью анализа словаря стихотворения, направленного на формирование умений выявлять в тексте изобразительно-выразительные средства и определять их художественные функции, использовать соответствующие понятия для анализа литературного произведения и др.

Условием достижения цели является решение задач, связанных с необходимостью формирования умений выявлять тематические поля, определять функции синтаксических конструкций, глаголов, местоимений и др. в лирическом тексте, устанавливая внутрипредметные связи.

Теоретическую основу статьи составили исследования в области поэтики Л.Я. Гинзбург, Ю.М. Лотмана, М.Л. Гаспарова, В.Ф. Чертова, Е.М. Виноградовой, Е.А. Яблокова и др.

В процессе реализации указанной выше цели было произведено программно-методическое обобщение идей, связанных с проблемой филологического анализа текста на уроках литературы.

Практическая значимость исследования определяется разработкой методических рекомендаций, направленных на реализацию межпредметных связей русского языка и литературы.

Ключевые слова: межпредметные связи русского языка и литературы, внутрипредметные связи курса литературы, анализ текста в его жанрово-родовой специфике, чтение по частям речи, лексическая работа.

UDC 372.882

WAYS TO IMPLEMENT INTERDISCIPLINARY CONNECTIONS BETWEEN THE RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE IN THE PROCESS OF ANALYZING LYRICAL WORKS IN GRADES 5–8

Solovyova Faina Evgenievna

State Autonomous Institution

of Additional Professional Education

«Smolensk Regional Institute for Educational Development»

Smolensk, Russian Federation

Abstract. The article is devoted to the actual problem of updating interdisciplinary connections between the Russian language and literature in the process of analyzing lyrical works in grades 5–8.

The Introduction presents the purpose of the study, determined by the need to analyze the vocabulary of the poem, aimed at developing the skills to identify figurative and expressive means in the text and determine their artistic functions, to use relevant concepts to analyze a literary work, etc.

The condition for achieving the goal is the solution of problems related to the need to develop the skills to identify thematic fields, determine the functions of syntactic structures, verbs, pronouns, etc. in the lyrical text, and establish intra-subject connections.

The theoretical basis of the article was made up of research in the field of poetics by L.Ya. Ginzburg, Yu.M. Lotman, M.L. Gasparov, V.F. Chertov,

E.M. Vinogradova, E. A. Yablokov and others.

In the process of realizing the above goal, a programmatic and methodological generalization of ideas related to the problem of philological text analysis in literature lessons was carried out.

The practical significance of the study is determined by the development of methodological recommendations aimed at implementing interdisciplinary connections between the Russian language and literature.

Keywords: interdisciplinary connections of the Russian language and literature, intrasubject connections of the literature course, analysis of the text in its genre-generic specifics, reading parts of speech, lexical work

Реализация межпредметных связей русского языка и литературы – сложная методическая проблема, решение которой требует комплексного подхода, интегрирования достижений смежных научных областей и на этой основе использования межпредметных взаимодействий в процессе обучения.

Работа на уроке должна быть направлена на формирование языковой зоркости, умений выявлять изобразительно-выразительные средства и определять их художественные функции; использовать соответствующие понятия для анализа литературного произведения.

Особую роль в установлении межпредметных связей русского языка и литературы играет анализ лирических произведений, поскольку «поэзия обладает одним удивительным свойством. Она возвращает слову его первоначальную, девственную свежесть. Самые стертые, до конца «выговоренные» нами слова, начисто потерявшие для нас свои образные качества, живущие только как словесная скорлупа, в поэзии начинают сверкать, звенеть, благоухать!» [7].

Слово в стихотворном произведении семантически осложнено и является своеобразным лексическим тоном в рамках единой тональности лирического произведения.

Анализ словаря стихотворений должен быть направлен на выявление тематических полей, которые складываются из лексических, синонимических и тематических повторов; семантических переключек, образующих своего рода смысловой каркас (тематическую сетку) текста.

Особое внимание следует обратить на переходы от понятий к предметам, от абстрактного идеала к живому образу; от географических реалий (например, степи, леса, реки, моря и т.д.) к более конкретным, единичным (и даже к частям

предметов), от предметов к качествам, от существительных к прилагательным и наречиям и др.

Наиболее эффективными приёмами анализа лирического произведения, содействующим реализации межпредметных связей уроков русского языка и литературы, является чтение по частям речи, выявление слов, объединённых общей темой (семантическим признаком).

При рассмотрении словаря текста важно найти лексические, синонимические, тематические повторы и определить их композиционную роль в семантической организации текста [5].

Следует отметить, какое тематическое поле преобладает в начале и финале стихотворения; установить отправную точку перехода к другой теме и его завершение; определить, какое тематическое поле «побеждает» в последующих строфах.

Важно выявить семантику глаголов текста, поскольку употребление глаголов внутреннего состояния или внешнего действия указывает на психологическую точку зрения лирического субъекта по отношению к событиям лирического сюжета стихотворения.

Важную роль в процессе анализа лирики играет лексическая работа, содействующая выявлению разнородных стилистических пластов текста, далеких по своим функциональным признакам.

Цель исследования: обоснование целесообразности использования приемов анализа словаря стихотворения, особенностей синтаксической конструкции лирического текста в процессе изучения лирических произведений с целью реализации внутрипредметных и межпредметных связей курсов русского языка и литературы в 5–8 классах.

На уроках, посвященных теме поэта и поэзии в творчестве Ф.И. Тютчева, А.А. Фета, А.К. Толстого, Ш. Бодлера, А.А. Ахматовой, осуществляется формирование навыка анализа поэтического произведения в единстве формы и содержания; лексической работы, направленной на выявление особенностей художественного мира лирических произведений.

Обучающиеся выразительно читают стихотворение Ф.И. Тютчева «Ты зрел его в кругу большого света...» и определяют особенности романтического и загадочного образа поэта в первом четверостишии: он то «своенравно-весел, то угрюм, рассеян, дик иль полон тайных дум».

В процессе определения адресата стихотворения следует отметить функцию обращения «ты зрел» и «ты презрел» и лексическое значение слова «презрел» (пренебречь чем-нибудь как недостойным внимания незначущим) [6, с. 472].

Адресат, к которому обращается лирический герой, неизвестен. Между поэтом и «большим светом» нет ничего общего. Он не такой, как все. В кругу большого света поэт вызывает чувство презрения у окружающих.

Определение функции сравнения с месяцем, светозарным богом и орлом способствует осмыслению перемен, происходящих с поэтом в моменты вдохновенья, за которые он расплачивается одиночеством, чуждаясь людской молвы «на берегах пустынных волн».

Лексическая работа со словом «жертва» (живое существо или предмет, приносимое в дар божеству во время жертвоприношения) содействует выявлению особенностей образа лирического героя, приносящего священную жертву на алтарь Аполлона, покровителя муз [6, с. 156].

Включению творчества Ф.И. Тютчева в национальный литературный процесс содействует обращение к стихотворению А.С. Пушкина «Поэт» (1827), где звучит тема поэта и «большого света». Отвечая на вопрос «Что объединяет поэтов, изображенных в первых четверостишиях Ф.И. Тютчевым и А.С. Пушкиным?», обучающиеся отмечают сходство в отношении к поэтам: они ничтожны и презираемы в глазах большого света: «И меж детей ничтожных мира, / Быть может, всех ничтожней он».

Обращение к творчеству Шарля Бодлера позволяет отметить тематическое сходство анализируемых произведений со стихотворением «Альбатрос», включенным в сборник стихов «Цветы Зла», опубликованный поэтом в 1857 году. Основная его часть называется «Сплин и идеал» и открывается тремя стихотворениями («Благословение», «Альбатрос», «Воспарение»), где утверждается божественная природа человека, с наибольшей полнотой воплощенная в фигуре поэта.

Обучающиеся выписывают слова и сочетания слов, воссоздающие облик альбатроса, свободно парящего над океаном (*птица Океана, царь высоты голубой, исполинские белые крылья, прекрасный, взвивавшийся к тучам, недоступный для стрел, непокорный судьбе*) и жертвы насилия (*опозоренный царь; опустив исполинские белые крылья, / Он, как вёсла, их тяжело влачит за собой; стал бессильным, нелепым, смешным*); делают выводы о том, что царство поэта – грозное небо, бушующий океан. В этой стихии, непокорный и свободный, он недоступен язвительным стрелам насмешек и брани. Среди людей, не способных понять и воспринять поэтическое слово, он – жалкая жертва, бессильная, нелепая и смешная.

Л.Я. Гинзбург отмечала: «Трудно найти большого лирика XIX века, который так мало, как Тютчев, говорил бы в своих стихах о поэте, поэзии и вдохновении. Для Тютчева же почти не существует особая проблематика

призвания поэта» [3, с. 96]. Однако в стихотворении «Поэзия» он обращается к этой теме.

Анализ словаря стихотворения направлен на выявление тематических полей «Природное» и «Человеческое». Обучающиеся выписывают слова, характеризующие особенности двух различных миров; определяют роль метафоры «бунтующее море», характеризующей беспокойную человеческую жизнь; отвечают на вопрос «О чём свидетельствует взаимопроникновение «природного» и «человеческого» в стихотворении Ф.И. Тютчева?

Таблица 1

Тематические поля стихотворения Ф.И. Тютчева «Поэзия»

Природное	Человеческое (роль поэта)
Среди громов, среди огней, И на бунтующее море	Среди клокочущих страстей, В стихийном, пламенном раздоре, Она с небес слетает к нам – Небесная к земным сынам, С лазурной ясностью во взоре – Льёт примирительный елей.

Лексическая работа со словами «елей» (очищенное оливковое масло, освященное по церковному обряду, используется для помазания христиан в разных случаях); «елеосвящение» (одно из семи церковных Таинств, которое состоит в том, что при помазании больного (умирающего) освящённым елеем иерей или епископ испрашивает для него благодать Божию, исцеление) позволяет отметить умиротворяющее влияние Поэзии на жизнь людей: сражение «земных сынов» умиротворяет елей поэзии [1, с. 82].

Отвечая на вопросы «Какие образы в стихотворении связаны с христианскими традициями?»; «В каких произведениях присутствуют образы богов?», обучающиеся отмечают символическое значение елея; выразительно читая фрагмент стихотворения («Она (богиня поэзии) с небес слетает к нам/ Небесная к земным сынам, / С лазурной ясностью во взоре»), отмечают сходство стихотворения Ф. Тютчева и античной поэзии, где доминируют образы богов. Подводя итоги работы, школьники определяют смысл совмещения античности и христианства в стихотворении Ф.И. Тютчева: прекрасное, воплощенное в образе Поэзии, уходит своими корнями и в античность, и в христианство.

Поэзию Ф.И. Тютчева принято называть философской. Ю.М. Лотман отмечал сложность его поэтической лексики: «Часто в пределах одного стихотворения происходит совмещение самых различных и исторически несовместимых семантических систем. Одни слова у него несут барочно-

аллегорическую семантику, другие связаны с романтической символикой, третьи активизируют мифологический пласт значений, оживляющий черты глубокой древности, четвертые с исключительной точностью и простотой обозначают вещный мир в его предметной конкретности» [4, с. 560].

В процессе анализа стихотворения необходимо определить особенности картины мироздания, изображенной в стихотворении «Поэзия», где присутствуют образы мифологических стихий (Земли, Воздуха, Огня, Воды, Хаоса).

Обучающиеся выписывают из текста стихотворения слова, соотнесённые с этими явлениями.

Таблица 2

Образы мифологических стихий в стихотворении Ф.И. Тютчева «Поэзия»

Земля	Воздух	Огонь	Вода	Хаос
<i>земным сынам</i>	<i>с небес, небесная</i>	<i>среди огней</i>	<i>бунтующее море</i>	<i>стихийном, пламенном раздоре, клокочущих страстей</i>

Устанавливая внутрипредметные связи курса, учитель отмечает, что образы хаоса, бездны характерны и для картины мироздания, описанной в оде «Бог» Г. Р. Державина («Хаоса бытность довременну / Из бездн Ты вечности возвал; /А вечность, прежде век рожденну,/ В Себе Самом Ты основал»); христианская символика присутствует в раннем стихотворении А.К. Толстого «Поэт», где осмыслено назначение творческого человека.

Выразительно читая стихотворение А.К. Толстого, обучающиеся отмечают функцию приема контраста в изображении поэта в обыденной жизни и в момент преобразования, характерный для творчества Ф. И. Тютчева; находят отличия в изображении поэта у Ф.И. Тютчева («Ты зрел его в кругу большого света...») и А.К. Толстого, отмечая роль кратких прилагательных и глаголов в создании образов поэтов; делают выводы о том, что глаголы «таится», «скрывает», «дремлет» создают образ замкнутого человека, однако «доброго воина / Или мирного гражданина»; а краткие прилагательные «угрюм», «рассеян», «дик» воссоздают перемены настроения поэта, испытывающего сложные чувства, обусловленные непониманием и неприятием окружающих.

*Отличия в изображении поэта у
Ф.И. Тютчева («Ты зрел его в кругу большого света...»)
и А.К. Толстого («Поэт»)*

А.К. Толстой	Ф.И. Тютчев
В нём личиной равнодушной /Скрыта Божия печать. / В нем таится гордый гений, / Душу в нем скрывает прах,/ Дремлет буря вдохновений / В отдыхающих струнах. / Жизни ток его спокоен / Меж людей он добрый воин Или мирный гражданин.	То своенравно-весел, то угрюм, Рассеян, дик иль полон тайных дум, Таков поэт – и ты презрел поэта!

Сравнивая лексику стихотворения А.К. Толстого, связанную с христианством (*Божия печать, пророк, Ангел, Богом вдохновенный, псалтырь, крылья, херувим*), и образы стихотворения «Поэзия» Ф.И. Тютчева, обучающиеся отмечают отсутствие античных мотивов в стихотворении А.К. Толстого.

В стихотворении Ф.И. Тютчева «Ты зрел его в кругу большого света...» поэт подобен светозарному Богу, одинокому, как месяц в ночном небе; а в произведении А.К. Толстого поэт покидает «вещественный предел», настраивает «псалтырь» «под голос грома» и в одиночестве устремляется в вечность.

В финальных строчках «И от крыльев херувима / Струны мощные звучат!» находит отражение позиция А.К. Толстого, утверждающего, что Поэзия – это голос Бога в человеке.

Подводя итоги работы, следует отметить, что «лирика Ф.И. Тютчева поражает обилием аналогий, параллелей, повторений...всеобщим их характером, благодаря которому нет у Тютчева ни одного высказывания, быть может, даже ни одного значащего стиха, который не был бы окружён родственной атмосферой других высказываний и стихов, принадлежащих к тому же тематическому гнезду» [8, с 15].

Анализ стихотворений А.А. Фета «Одним толчком согнать ладью живую...», «Как беден наш язык! – Хочу и не могу», посвященных теме назначения поэзии, ориентирован на выявление особенностей синтаксических конструкций и семантики глаголов, отражающей динамику внутренней жизни лирического героя.

Выразительно читая стихотворение, обучающиеся формулируют его основную мысль, заключающуюся в строчках «Вот чем певец лишь избранный владеет, / Вот в чём его и признак, и венец!».

Определяя функции синтаксической конструкции стихотворения, школьники отмечают её особенности: весь текст – одно предложение, в котором находят отражение самые разные чувства творческого человека (поэта).

Учитель сообщает об особенностях творческой манеры А.А. Фета, отмеченной в М.Л. Гаспаровым в статье «Фет безглагольный. Композиция пространства, чувства и слова», обращая внимание школьников на доминирование глаголов в стихотворении «Одним толчком согнать ладью живую...» [2].

Обучающиеся выписывают из текста глаголы (*согнуть, подняться, учуять, прервать, упиться, дать (2), почувствовать, шепнуть, усилить, владеет*) и определяют их функции: десять инфинитивов передают динамику внутренней жизни мира, наполненного движением, и человека, испытывающего радостные чувства.

Размышляя о роли поэта и предназначении поэзии, обучающиеся определяют стихотворный размер, функции анафор («Одним толчком...» – «Одной волной...»; «Вот чем...» – «Вот в чем...») и ритмического акцентирования, составляют комментарии строчек стихотворения.

Таблица 4

Комментарии к стихотворению А.А. Фета
«Одним толчком согнать ладью живую...»

Цитаты	Комментарии
Одним толчком согнать ладью живую	Поэзия подобна буре, способной унести «ладью живую».
Одной волной подняться в жизнь иную, / Учуять ветер с цветущих берегов, / Тоскливый сон прервать единым звуком,	«Волна» поэзии захватывает, прерывает «тоскливый сон» и уносит к «цветущим берегам» мечты, в мир идеальный.
Упиться вдруг неведомым, родным,	«Неведомое» и «родное» вызывает чувство восторга. Оно возникает спонтанно, по велению высших сил
Шепнуть о том, пред чем язык немеет	Предметом поэзии может быть неземное, вечное, то, «пред чем язык немеет».
Усилить бой бестрепетных сердец	Поэт наделен божественной силой. способной усилить бой «бестрепетных сердец».

Подводя итоги работы, школьники делают выводы о том, что в последних двух строчках стихотворения, написанного пятистопным ямбом, с

чередованием женских и мужских рифм, ударение падает на первый слог. В них звучат мотивы победы поэзии над временем, бессмертия мгновения, запечатленного поэтом. Обучающиеся отмечают эмоциональное напряжение лирического героя – поэта, избранника высших сил, который, являясь проводником Божьей «воли», сам становится подобным Творцу.

Анализируя стихотворение «Как беден наш язык! – Хочу и не могу...», следует отметить, что вторая половина первой строки представляет собой незавершенное предложение. Таким образом, на синтаксическом уровне передан мотив невозможности выразить в слове глубинные переживания («Что буйствует в груди прозрачною волною»).

Отвечая на вопросы «Какую функцию приобретает эпитет «роковая» (ложь)»?; «Кто, по мысли А.А. Фета, способен передать в слове всё многообразие чувств и мыслей человека и красоту мира природы?», необходимо подчеркнуть, что «роковая ложь» – это мысли и чувства, которые очень трудно высказать. Они принадлежат и мудрецам, не умеющим выразить в слове всё их многообразие, и всем людям, испытывающим «томление сердец» и не имеющим возможностей для самовыражения. По мысли А.А. Фета, только поэт способен передать в слове всё многообразие чувств и мыслей человека и красоту мира природы.

Определяя смысл сравнения слова поэта с летящим за облака орлом Юпитера, школьники отмечают символическое значение образа орла, олицетворяющего вдохновение, высоту духа, подлинную смелость, способность преодолевать трудности, и Юпитера – в древнеримской мифологии бога неба, дневного света, грозы, отца всех богов, верховного божества римлян. Орёл находится рядом с божеством, поэтому наделяется божественной властью над духовными процессами, протекающими как в мире человека («темный бред души»), так и в сфере природной жизни («трав неясный запах»). Итогом работы является вывод о том, что «крылатый слова звук» призван сделать мир природы и людей духовным и гармоничным.

Эффективной реализации межпредметных связей курсов русского языка и литературы способствует анализ семантики местоимений, выявление смысла смены их лица, числа, падежа. От правильной трактовки семантики местоимений в соотношении с семантикой глаголов текста зачастую зависит адекватность понимания поэтического текста.

В процессе анализа стихотворения А.А. Ахматовой «Творчество», содержащего размышления о спонтанности творческого процесса, обучающиеся обращают внимание на то, что все глаголы стоят в настоящем времени. Это позволяет читателю стать свидетелем творческого процесса. Школьники выписывают слова, характеризующие предвестников его начала:

появляется «какая-то истома», различные звуки, (*бой часов, стихающий гром, человеческие голоса, «неузнанные и пленные», жалобы и стоны, бездна шепотов и звуков; «встает один, все победивший звук»*).

Отвечая на вопрос «Какова функция безличной конструкции «мне чудятся», обучающиеся характеризуют состояние поэта, пассивно воспринимающего слышащуюся ему «бездну шепотов и звонов».

Осмыслению переживаний поэта, испытывающего неподвластное разуму состояние неосознанного включения в мировой ход времени («в ушах не умолкает бой часов...») в процессе соприкосновения с теми «неузнанными» эмоциями, которые испытывали жившие и живущие люди, содействует определение функций местоимений «какая-то», «какой-то».

Анализируя образную систему стихотворения, школьники отвечают на вопросы «Что определяет облик рождающегося стихотворения? Каково значение образа «всё победившего звука?»; «Что предшествует появлению первых строчек поэтического произведения?»; «Каковы особенности «тишины», предшествующей моменту творчества?»; «Почему в стихотворении возникает образ лиха?»; «Каков смысл метафоры «легких рифм сигнальные звоночки?»; «Какое символическое значение приобретает образ «белоснежной тетради?»»

Обучающиеся отмечают, что облик будущего стихотворения определяют «звук», тональность, настроение («Встаёт один, всё победивший звук») как метафора мысли, чувства. Он возникает тогда, когда замысел будущего произведения близится к завершению. Появлению первых строчек поэтического произведения предшествует тишина вокруг таинственного единственного звука («Слышно, как в лесу растет трава, / Как по земле идет с котомкой лихо...»). Рифмы «сигнализируют» о конце рождающейся стихотворной строки. Образ «белоснежной» тетради в стихотворении является символом чистоты, святости творчества.

Прослушивая сообщения об истории создания стихотворения, школьники узнают о том, что оно написано в 1936 году, когда после длительного перерыва изменился «почерк» А.А. Ахматовой и «голос уже зазвучал по-другому». Она к тому времени уже много пережила и говорила о себе в стихах как о страннице-скиталице. Образ Лиха (одноглазого), являющийся в восточнославянской мифологии персонифицированным воплощением злой доли (лихой, несчастливой судьбы), свидетельствует о присутствии в стихотворении автобиографического начала.

Выявлению позиции автора способствует ответ на вопрос «Почему лирическая героиня, обозначенная местоимением «я», появляется в финале?»

Школьники приходят к выводу о том, что рождение поэзии происходит «без участия» авторской воли, что поэт не ищет слова, образы, рифмы. Тема

спонтанности творческого процесса находит отражение и в стихотворении А.А. Ахматовой «Поэт», написанном в 1959 г.: «Подумаешь, тоже работа, – / Беспечное это житьё: / Подслушать у музыки что-то / И выдать шутя за своё».

Устанавливая сходство на уровне темы, проблемы и художественной идеи стихотворений «Поэт» и «Творчество», обучающиеся отмечают, что «подслушать» таинственное «что-то» невозможно, если не обладаешь даром сочувствия и сопереживания.

Подводя итоги урока, обучающиеся обращаются к таблице в рабочей тетради на печатной основе, куда они записывали замечания о художественной идее стихотворений, проанализированных на уроках, и отвечают на вопрос «Что является объединяющим началом произведений Ф.И. Тютчева, А.А. Фета, А.К. Толстого, Ш. Бодлера, А.А. Ахматовой?»

Объединяет лирические произведения тема поэта как избранника высших сил и поэзии, призванной сделать мир природы и людей гармоничным и прекрасным.

Таблица 5

*Художественная идея стихотворений Ф.И. Тютчева, А.А. Фета,
А.К. Толстого, Ш. Бодлера, А. А. Ахматовой*

Автор, название стихотворения	Художественная идея
Ф.И. Тютчев «Ты зрел его в кругу большого света...»	Поэт, подобный светозарному Богу, остается непризнанным. За вдохновение он расплачивается одиночеством.
Ф.И. Тютчев «Среди громов, среди огней...»	Истоки прекрасного, воплощённого в поэзии, берут начало в античности и христианстве.
А.А. Фет «Одним толчком согнать ладью живую...»	«Крылатый слова звук» делает мир природы и людей гармоничным.
А.А. Фет «Как беден наш язык»	Поэт избран высшими силами, он не только проводник божьей «воли», но и сам подобен творцу.
А.К. Толстой «Поэт»	Поэзия – это голос Бога в человеке
Ш. Бодлер «Альбатрос»	Поэт, непокорный и свободный в своей стихии творчества, беспомощен и жалок среди людей, не способных понять и воспринять поэтическое слово.
А.А. Ахматова «Творчество»	Сущность творческого процесса непостижима. Настоящий поэт должен быть наделен даром сочувствия и сопереживания.

Комплексный подход к решению методической проблемы реализации межпредметных связей уроков русского языка и литературы обеспечивает активное расширение читательского кругозора в процессе анализа текста в его родо-жанровой специфике; развитие умения выявлять в тексте изобразительно-

выразительные средства и определять их художественные функции, а также использовать соответствующие понятия для анализа литературного произведения; способствует повышению эффективности самостоятельной поисковой, аналитической, исследовательской работы с ресурсами Интернета, со справочными и информационными материалами; выполнению творческих заданий повышенного уровня сложности.

Библиография

1. 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).
2. Гаспаров М. Л. Фет безглагольный. Композиция пространства, чувства и слова / Гаспаров М. Л. Избранные труды. Т. II. О стихах. М.: «Языки русской культуры», 1997. С. 21–32.
3. Гинзбург Л.Я. О лирике. Л., 1974. 406 с.; С. 96.
4. Лотман Ю. М. Заметки по поэтике Тютчева / Лотман Ю.М. О поэтах и поэзии. СПб «Искусство – СПб», 2001. 848 с.; С. 560.
5. Магомедова Д.М. Филологический анализ лирического стихотворения: учебное пособие для вузов по специальности 032900 "Русский язык и литература". М.: Академия, 2004. 192 с. (Высшее профессиональное образование. Педагогические специальности).
6. Ожегов С.И. Словарь русского языка / под ред. Н.Ю. Шведовой. М.: Рус. яз., 1987. 750 с.
7. Паустовский К.Г. Золотая роза. Искусство видеть мир Собрание сочинений в 6 т. Т.2 М.: Государственное издательство художественной литературы. С. 487–699 [Электронный ресурс]. URL: http://paustovskiy-lit.ru/paustovskiy/text/zolotaya-roza/roza_30.htm (дата обращения 12.05.2024)
8. Пумпянский Л.В. Поэзия Ф.И. Тютчева / Урания. Тютчевский альманах. 1803–1928. Л.: Прибой, 1928. С. 9–57.
9. Чертов В.Ф., Виноградова Е.М., Яблоков Е.А. и др. Слово – образ – смысл: Филологический анализ литературного произведения. 10–11 класс: Методическое пособие. М.: Дрофа, 2007. 192 с. (Элективные курсы).

ОДИН ИЗ СЛУЧАЕВ САМОПОВТОРА В ЛИРИКЕ БОРИСА ПОПЛАВСКОГО

Болдырева Эля Валерьевна

Государственное автономное учреждение

дополнительного профессионального образования

«Смоленский областной институт развития образования»

г. Смоленск, Российская Федерация

max_lest@mail.ru

Аннотация. В статье рассматривается один из случаев авторского самоповтора, который встречается в произведениях Бориса Поплавского «Белое сияние» и «Ветер лёгкие тучи развеял...». После сопоставительного анализа стихотворений обнаруживается, что они являются эмоционально противоположными, а повторяющиеся четверостишия по-разному реализуют себя в зависимости от контекста. Так, произведение «Ветер лёгкие тучи развеял...» наполняют образы, не свойственные лирике Поплавского в целом; стихотворение «Белое сияние» более типично для поэта. Этот факт позволяет судить об уникальности рассмотренного нами случая.

Материал содержит анализ роли самоповторов в создании настроения и передачи эмоций автора, влияния самоповторов на восприятие читателем произведений, что позволяет лучше понять общие особенности поэтического стиля Бориса Поплавского.

Данная статья может представлять интерес для исследователей творчества Бориса Поплавского, а также для всех, кто интересуется литературой русского зарубежья, творчеством поэтов первой волны русской эмиграции. Она может быть использована в качестве материала для дальнейших исследований или в качестве учебного материала для студентов, изучающих русскую литературу.

Ключевые слова: Б.Ю. Поплавский; лексические комбинации; самоповтор; литература русского зарубежья, первая волна эмиграции.

**ONE OF THE CASES OF SELF-REPETITION
IN BORIS POPLAVSKY'S LYRICS**

Boldyreva Elya Valerevna

State autonomous Institution

of additional professional Education

«Smolensk Regional Institute of Education Development»

Smolensk, Russian Federation

Abstract. The article examines one of the cases of author's self-repetition, which occurs in Boris Poplavsky's poems «White Shining» and «The wind scattered the light clouds...» united by lexical combination. After a comparative analysis of the poems, it becomes clear that they are emotionally opposite. Repeated quatrains realize themselves differently depending on the context. Thus, the text «The Wind has scattered light clouds ...» is filled with images that are atypical of Poplavsky's lyrics; the poem «White Shining» is more classic for the poet. This fact indicates the uniqueness of the case we have considered.

The material analyses the role of self-repeats in creating the mood and conveying the author's emotions, the influence of self-repeats on the reader's perception of works, which allows a better understanding of the general features of Boris Poplavsky's poetic style.

This article may be of interest to researchers of Boris Poplavsky's work, as well as to all those who are interested in the literature of the Russian Abroad and the work of poets of the first wave of Russian emigration. It can be used as material for further research or as teaching material for students of Russian literature.

Keywords: B. Poplavsky, lexical combinations, self-repetition, Russian literature abroad, first wave of emigration.

Борис Поплавский – поэт, который особым образом относился к акту творения лирических произведений. Написание стихотворений он считал очень личным, очень интимным переживанием. Ещё с юношеских тетрадей прослеживается приверженность автора одному из особых методов написания – автоматическому письму. И всё же Поплавский в творческом процессе не полагался только лишь на поток сознания: известно, что свои тексты он обрабатывал, исправлял и переписывал огромное количество раз. В процессе правки поэт стремился к сохранению иллюзии лёгкости письма, чистого

вдохновения; удерживал «характер импровизации, чтобы все вылилось единым махом, без ретуши, которая в стихах так же заметна, как заплатка на реставрированных картинах» [3].

В процессе исследования лирики Бориса Поплавского путем выявления в его текстах лексических комбинаций мы не раз обнаруживали, что поэт не просто дублирует некоторые из образов, но даже сохраняет их фразовую структуру, например как в стихотворениях «Звёздный ад» 1926 года (*Казалось ей: она цветет в аду...*) и «Дух музыки» 1930 года (*Казалось им – они цвели в аду...*).

Иногда автор копирует из стихотворения в стихотворение целые катрены (и не одни!). Так, в «На жёлтом небе аккуратной тушью» и в «Поэзии» с небольшими изменениями повторяются целых два четверостишия. Фигурируют они в схожих контекстах.

Лексические комбинации в таких ситуациях оказываются незаменимыми помощниками для исследователя, поскольку помогают проследить, какую роль играют слова, которые автор считал нужным изменить в тексте при копировании, и по какой причине он это сделал. Под лексическими комбинациями мы понимаем повторяющееся соседство слов в авторских текстах, даже если они не имеют грамматических или смысловых связей.

Иногда фрагменты, наполненные практически одними и теми же лексемами, возникают в совершенно разных по эмоциональной окраске стихотворениях. В данной работе мы рассмотрим один из таких случаев.

Стихотворения «Белое сияние» и «Ветер лёгкие тучи развеял...» объединены одной семикомпонентной лексической комбинацией (заметим, что не каждое слово из этой комбинации входит именно в повторяющийся катрен).

Элементы комбинации и дублированные четверостишия для удобства мы выделим в таблице курсивом (см. табл. 1).

Интересен нам этот случай в том числе и тем, что, как отмечено чуть ранее, автор несколько перерабатывает четверостишие, а не просто копирует его. На уровне образной системы мы попытаемся понять, как раскрывает себя каждый из повторяющихся фрагментов в контекстах. Для начала необходимо сравнить два представленных стихотворения в целом.

Лексическая комбинация

ВИДЕТЬ – ВОДА – ВОЗВРАЩАТЬСЯ – ГОЛОС – ДУМАТЬ – ДУША –
ЗАБЫВАТЬ

Белое сияние	«Ветер легкие тучи развеял...»
<p>В серый день у железной дороги Низкорослые ветви висят. Души мертвых стоят на пороге, Время медленно падает в сад. Где-то слышен на низкой плотине Шум минут, разлетевшихся в прах. Солнце низко купается в тине, Жизнь деревьев грустит на горах. Осень. В белом сиянии неба Всё молчит, всё устало, всё ждет. Только птица вздыхает без дела В синих ветках с туманных высот. <i>Шум воды голоса заглушает, Наклоняется берег к воде. Замирает душа, отдыхает, Забывает сама о себе.</i> Здесь привольнее думать уроду, Здесь не видят, в мученьях, его. <i>Возвращается сердце в природу И не хочет судить никого.</i></p>	<p>Ветер легкие тучи развеял. Ширь воды лучезарно легка, Даль, омытая влагой, новее, И моложе земля на века. Желтый сумрак проходит горами. Вот и солнце – зажмурился сад. У стены водяными мирами Дружно вспыхнули листья посад. Вешний ветер сегодня в удаче – Лес склоняется в шумной мольбе. И на камнях, под новою дачей, Пена белая рвется к Тебе. Так, устав от покоя до боли, Вечно новые, с каждой весной Души рвутся из зимней неволи К страшной, радостной жизни земной. Раздувается парус над лодкой. Брызги холодом свежим летят. Берег тонкий зеленой обводкой, Уменьшаясь, уходит назад. И не страшно? Скажи без утайки: Страшно, радостно мне и легко. Там, за мысом, где борются чайки, Нас подбросит волна высоко. Хлопнет парус на синих качелях. Так бы думать и петь налегке – Без надежды, без слов и без цели. <i>Возвратившись</i>, заснуть на песке. Хорошо сквозь прикрытые веки <i>Видеть</i> солнце палящим пятном. Кровяные, горячие реки Окружают его в золотом. <i>Шум воды голоса заглушает. Наклоняется небо к воде, Затихает душа, замирает, Забывает сама о себе.</i></p>

В «Белом сиянии» наблюдается абсолютная статика. Души мёртвых и типичная для Поплавского подсознательная игра слов «сад – ад» позволяют нам говорить о времени. В данном случае изображается время в мире мёртвых: оно застывшее, бесконечное; также оно больше не абстрактное явление, а скорее физический объект, который «медленно падает». «Шум минут» разлетается в прах и ввиду этого ломается сама концепция времени; мы замечаем стремление

поэта остановить время в собственных стихах, ведь именно в таких условиях душа «забывает сама о себе». Сам Поплавский очень остро ощущал неумолимость течения времени, и в лирике он нередко старался его замедлить.

«Ветер лёгкие тучи развеял...» отличается особой динамикой. Присутствует большое количество активных глаголов: сад зажмурился, листья вспыхнули, пена рвётся...

Души, так ищущие покой в первом стихотворении, во втором от него устали, из «зимней воли», из оледенения они рвутся к пробуждению, к жизни – бурной, активной. Здесь нет эскапизма «Белого сияния», в котором лирическому герою так важна тишина: в данном случае даже страх жить нивелируется радостью предвкушения самой жизни.

Разницу в стихотворениях удобно рассмотреть на примере табл. 2.

Таблица 2

*Сравнение образов стихотворений
«Белое сияние» и «Ветер лёгкие тучи развеял»*

	«Белое сияние»	«Ветер лёгкие тучи развеял...»
Ветер	Отсутствие ветра, висящие над водой ветви	Бурный, раздувающий парус
Вода	Стоячая, в тине	Морская, чистая, пенистая
Солнце	Низкое, грязное (в тине)	Высокое, палящее, ослепляющее
Деревья	Грустят	Вспыхивают листьями
Души/душа	Стремятся к статике, покою	«Рвутся из зимней неволи»
Время	Застывшее, остановившееся	Динамичное, активное
Время года	Осень	Весна
Цвета	Монохромные, тусклые, туманные	Яркие, контрастные, насыщенные
Звуки	Тишина	Шум, наполненность звуками
Сад	Сад как воплощение игры слов сад – ад	Сад как воплощение бурного расцвета природы

На основе представленных элементов мы делаем вывод, что стихотворения «Ветер лёгкие тучи развеял...» и «Белое сияние», несмотря на сходный катрен, образно являются противоположными.

Это наталкивает на мысль, что похожие по форме и содержанию четверостишия также будут иметь разную эмоциональную окраску.

Выделим элементы, которые в них отличаются, и поэтапно их проанализируем:

Шум воды голоса заглушает,
Наклоняется *берег* к воде.
Замирает душа, *отдыхает*,
Забывает сама о себе.
(«Белое сияние»)

Шум воды голоса заглушает.
Наклоняется *небо* к воде,
Затихает душа, замирает,
Забывает сама о себе.
(«Ветер синие тучи развеял...»)

В первом стихотворении шум воды играет роль второстепенную: он служит именно для того, чтобы выделить абстрагированность героя от внешнего мира, стремление уйти от людей. В «Ветер синие тучи развеял» шум воды играет роль противоположную: он нужен для изображения именно шума, автору важно продемонстрировать настолько бурную стихию, что своей громкостью она перебивает речь.

Очень показательными являются вторые строки данных катренов. Автор меняет в них лишь одно слово, но вырисовывается совершенно другой образ. В первом случае берег наклоняется к воде, нависает над ним, автор изображает межень, низкий уровень воды в реке. Во втором стихотворении наклон неба к воде является менее понятным образом: возможно волны настолько высоки, что создаётся впечатление, будто само небо опустилось; также это напоминает взгляд вдаль на море, где с горизонтом водной глади соприкасаются облака.

Две последние строки кажутся похожими и раскрываются лишь в контексте самих стихотворений.

В «Белом сиянии» душа замирает так же, как замирает разбившееся время произведения. Душа предстаёт нам усталой, поэтому ей требуется отдых. Фразу «забывает сама о себе» в этом случае следует воспринимать именно как стремление впасть в забытьё, в абсолютную отрешенность; лирический герой стремится удалиться от мира, стать невидимым.

В «Ветер лёгкие тучи развеял» душа словно бы затихает, устав от бурного дня, и замирает в предвкушении нового. Здесь душа, которая забывает сама о себе, предстает такой, какой описывает её Поплавский в дневниковой записи от 1934 года:

«О созерцание, смерть, обморок, утрата и вдруг нежданное воспарение души, забывающей наконец о себе и мгновенно пересекающей те сто тысяч арктических преград, что недоступны и запретны для “человека в исподнем”».
[2, с. 205]

Несмотря на то, что точная дата написания стихотворения «Ветер лёгкие тучи развеял...» не установлена (опубликовано оно впервые в журнале «Числа» в 1933 году), мы можем догадываться, что оно написано в состоянии такого же эмоционального подъёма, что и представленный фрагмент из дневника.

Данное произведение включено в цикл «Над солнечной музыкой воды», посвященный любви Поплавского – Наталии Столяровой. Он пронизан настроениями души, пробуждающейся от ледяного ступора, лирический герой познаёт любовь и жизнь в качестве противодействия смерти.

«Ветер лёгкие тучи развеял...» – стихотворение, содержание которого можно выразить одним словом – весна, причём весна как часто используемый символ любви, возрождения, молодости и расцвета.

Но особенностью является то, что такое воплощение весны по большей мере не свойственно для остальной лирики Поплавского. Весна зачастую связывается со смертью, со сном; она, как правило, реализуется в стихотворениях, тематически и эмоционально более близких «Белому сиянию». Комбинация ВЕСНА – УМИРАТЬ встречается в стихотворном творчестве автора одиннадцать раз, ВЕСНА – СМЕРТЬ – девять раз:

*Смейся, паяц, над разбитой любовью.
День голубой застрелился в окне.
Умер, истекший розовой кровью.
На катафалке уехал к весне.*
(«Смейся, паяц, над разбитой любовью...», 1931 [1])

*И весна, бездонно розовея,
Улыбаясь, отступая в твердь,
Раскрывает темно-синий веер
С надписью отчетливою: смерть.*
(«Роза смерти» [1])

Самой частотной комбинацией с компонентом ВЕСНА является сочетание ВЕСНА – СОН (29 употреблений). Зачастую это обусловлено именно рифмой: часто автор использует сочетание весне – во сне (либо сны – весны, сна – весна):

*Но руки протрезвились ото сна
И, разбежась, подпрыгнули к роялю.
В окно метнулась грязная весна –
В штанах, с косой, но мы не отвечали.*
(«Человекоубийство», 1926 [1])

*Ты меня обвела восхитительно-медленным взглядом
И заснула, откинувшись навзничь, вернулась во сны.
Видел я, как в таинственной позе любитесь адом
Путешественник-ангел в измятом костюме весны.*
(«Восхитительный вечер был полон улыбок и звуков...», 1928 [1])

*На высоких голубых карнизах
Карлики мечтают о весне.
Астрономы плачут в лунных ризах,
И к звездам летит больной во сне.*
(«В сумраке», 1929 [1])

Стихотворения, где весна показана как пора тепла и любви, для всей лирики Поплавского являются скорее исключением. Если смотреть на творчество поэта в целом, то можно обнаружить, что творческое пространство вертикально ориентировано: образы часто «удлиняют» пространство вверх; при этом для Поплавского идеальным миром является мир небесный. И всё же в небольшом цикле «Над солнечной музыкой воды», состоящем из 18 стихотворений, автор наконец перестаёт мечтать о райском и обращает свой взгляд на земное. Смерть упоминается в самом цикле лишь дважды, притом в обоих случаях она лишь символизирует начало возрождения природы:

*Смерть глубока, но глубже воскресенье
Прозрачных листьев и горячих трав.
Я понял вдруг, что, может быть, весенний
Прекрасный мир и радостен, и прав.*
(«Не говори мне о молчанье снега...», 1932 [1])

*Что земля и радость глубже боли,
Потому что смерть нужна лесам,
Чтоб весной трава рвалась на волю,
Дождь к земле и птицы к небесам...*
(«Летний вечер темен и тяжел...», 1932–1933 [1])

В противовес этому глагол «жить» используется 10 раз, «жизнь» – 14 раз, а самым частым спутником слова «жизнь» вдруг является «радость»:

*Узнай себя в вечерней теплоте.
Святая радость всюду жизнь рождает.
Она в тебе, она вокруг, везде.
Она всегда любовь сопровождает.*
(«Сегодня сердце доверху полно...», 1933 [1])

Небо и солнце уже не предстают зловещими, как в большинстве стихотворений Поплавского, или мутными, туманными и грязными, как в «Белом сиянии». Напротив, небо данного цикла ясное, а солнце яркое, тёплое, весеннее.

В лирике Поплавского, которая характеризуется устойчивостью образной системы, тем не менее обнаруживаются исключения: некоторые произведения «выпадают» из общего ряда по эмоциональной окраске, как это произошло с «Ветер лёгкие тучи развеял...».

Явление, когда автор использует катрен, который в зависимости от контекста играет разными красками, по сути практически уникальное. После рассмотрения стихотворений, объединённых на таком основании, мы можем заключить, что иногда одинаковые по наполнению образы являются для поэта своеобразным творческим инструментом, который не только применим в схожих ситуациях, но может являться и универсальным, как в рассмотренном нами случае.

Библиография

1. 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.
2. Поплавский Б.Ю. Неизданное: дневники, статьи, стихи, письма. М., Христианское изд-во, 1996. 512 с.
3. Татищев Н. Борис Поплавский – поэт самопознания / Возрождение (Париж). 1965. № 165.

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРАХ

Беляева Марина Юрьевна, доктор филологических наук, профессор кафедры русской и зарубежной филологии ФГБОУ ВО «КубГУ» (филиал в г. Славянск-на-Кубани)

e-mail: fliny@mail.ru

Belyaeva Marina Yurievna, Doctor of Sciences (Philology), Professor of the Department of Russian and Foreign Philology, Kuban State University (Slavyansk-on-Kuban branch)

e-mail: fliny@mail.ru

Болдырева Эля Валерьевна, методист центра воспитания и духовно-нравственного просвещения Государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования «Смоленский областной институт развития образования»

e-mail: max_levta@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_levta@mail.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

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

Карлик Надежда Анатольевна, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры правовых дисциплин Димитровградского инженерно-технологического института НИЯУ МИФИ

e-mail: nakarlik@mail.ru

Karlik Nadezhda Anatolievna, Dr. Sci. (Philology), Docent, Professor at the Department of Jurisprudence of Dimitrovgrad Engineering and Technological Institute of the National Research Nuclear University MEPHI

e-mail: nakarlik@mail.ru

Короткевич Ирина Ивановна, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой русского языка как иностранного Белорусского государственного университета

e-mail: SavitskajaII@bsu.by

Karatkevich Irina Ivanovna, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Russian as a Foreign Language at the Belarusian State University

e-mail: SavitskajaII@bsu.by

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, заведующая 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

Макова Елена Николаевна, кандидат педагогических наук, учитель истории и обществознания Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения Пригорская средняя школа Смоленского района Смоленской области
e-mail: elena.bavrina@mail.ru

Makova Elena Nikolaevna, Candidate of Pedagogical Sciences, teacher of history and social studies Municipal Budgetary Educational Institution Prigorskaya School, Smolensk District, Smolensk Region
e-mail: elena.bavrina@mail.ru

Меркин Борис Геннадьевич, кандидат филологических наук, доцент кафедры методики преподавания предметов основного и среднего образования Государственного автономного учреждения дополнительного профессионального образования «Смоленский областной институт развития образования»
e-mail: naksemit@gmail.com

Merkin Boris Gennadyevich, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Methodology of Teaching Subjects of Basic and Secondary Education of the State Autonomous Institution of Additional Professional Education «Smolensk Regional Institute of Education Development»
e-mail: naksemit@gmail.com

Молдомамбетова Айжан Суйорбековна, аспирант, специалист 1-ой категории Института русского языка Киргизско-Российского Славянского университета
E-mail: gaanb28@gmail.com

Moldomambetova Aizhan Suyorbekovna, graduate student, specialist of the 1st category, Institute of Russian Language, Kyrgyz-Russian Slavic University
E-mail: gaanb28@gmail.com

Петров Константин Григорьевич, кандидат педагогических наук, заместитель директора по методической работе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя школа № 1» города Смоленска

e-mail: konstantin-petro@mail.ru

Petrov Konstantin Grigorievich, Candidate of Pedagogical Sciences, Deputy Director for Methodological Work of Municipal budgetary educational institution «Secondary school No. 1» of the city of Smolensk

e-mail: konstantin-petro@mail.ru

Погребняк Елена Викторовна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального образования Новосибирского института повышения квалификации и переподготовки работников образования

e-mail: Pogrebnyak-E@yandex.ru

Pogrebnyak Elena Viktorovna, candidate of pedagogical sciences, associate professor, Primary Education Department of Novosibirsk Teachers' Upgrading and Retraining Institute, Novosibirsk;

e-mail: Pogrebnyak-E@yandex.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

Тагаев Мамед Джакыпович, доктор филологических наук, профессор, директор Института русского языка Киргизско-Российского Славянского университета

e-mail: mamed_tagaev@list.ru

Tagaev Mamed Dzhakypovich, Doctor of Philology, Professor, Director of the Institute of Russian Language of the Kyrgyz-Russian Slavic University

e-mail: mamed_tagaev@list.ru

Тарасова Елена Николаевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры филологии и истории искусств Федерального государственного бюджетного

образовательного учреждения высшего образования «Санкт-Петербургский государственный институт кино и телевидения»

e-mail: tarasova.p2014@yandex.ru

Tarasova Elena Nikolaevna, Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Philology and Art History of Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education «St. Petersburg State Institute of Cinema and Television»

e-mail: tarasova.p2014@yandex.ru

Тиринова Ольга Игоревна, кандидат педагогических наук, доцент, докторант Государственного учреждения образования «Академия образования» г. Минска Республики Беларусь

e-mail: tirinova@mail.ru

Tirinova Olga Igorevna, Candidate of Pedagogical Sciences, docent, doctoral student. State educational institution «Academy of Education» Minsk, Republic of Belarus

e-mail: tirinova@mail.ru

**Русский язык
в современном образовательном пространстве**

Сборник научных трудов

Корректор Е.Л. Петрачкова
Ответственный редактор Э.В. Болдырева
Подписано в печать 20.06.2024 г. Бумага офсетная.
Формат 60x84/16. Гарнитура «Times New Roman».
Печать лазерная. Усл. печ. л. 11
Тираж 100 экз.

ГАУ ДПО СОИРО
214000, г. Смоленск, ул. Октябрьской революции, 20а