

Министерство просвещения Российской Федерации

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Вятский государственный университет»

**МЕТОДИКИ И ТЕХНОЛОГИИ
ФОРМИРОВАНИЯ МИРОВОЗЗРЕНИЯ,
ЕГО ЦЕННОСТНЫХ АСПЕКТОВ
И КУЛЬТУРНЫХ КОДОВ
В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

Сборник статей и методических разработок
курсов повышения квалификации
в честь 200-летия со дня рождения
педагога и писателя К. Д. Ушинского

Киров
2023

УДК 37.032
ББК 74.268.0
М54

Сборник создан в рамках реализации отдельных мероприятий государственной программы Российской Федерации «Развитие образования», направленных на полноценное функционирование и развитие русского языка, в рамках выполнения гранта в форме субсидии по соглашению от «24» июля 2023 г. № 073-15-2023-1723 между федеральным государственным бюджетным образовательным учреждением высшего образования «Вятский государственный университет» и Министерством просвещения Российской Федерации

Составители: **Л. В. Калинина**, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры русского языка, культуры речи и методики обучения Вятского государственного университета;
Е. В. Щербинина, кандидат культурологии, доцент, и. о. заведующего кафедрой русского языка, культуры речи и методики обучения Вятского государственного университета.

Рецензенты:

Богданова Людмила Ивановна, доктор филологических наук, профессор кафедры сопоставительного изучения языков Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова, г. Москва, Российская Федерация;

Симбирских Елена Сергеевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры истории философии, ректор Вятского государственного агротехнологического университета, г. Киров, Российская Федерация.

М54 Методики и технологии формирования мировоззрения, его ценностных аспектов и культурных кодов в современной системе образования : сборник статей и методических разработок курсов повышения квалификации в честь 200-летия со дня рождения педагога и писателя К. Д. Ушинского. – Киров: ООО «Издательство «Радуга-ПРЕСС», 2023. – 196 с. – URL : <http://raduga-press.com/gallery/mirovozzrenie.pdf>.

ISBN 978-5-6051195-0-0

Сборник представляет материалы международных курсов повышения квалификации в честь 200-летия со дня рождения педагога и писателя К. Д. Ушинского, проводившихся Вятским государственным университетом (Российская Федерация, г. Киров) в октябре и ноябре 2023 года при поддержке Министерства просвещения Российской Федерации.

УДК 37.032
ББК 74.268.0

ISBN 978-5-6051195-0-0 © Вятский государственный университет (ВятГУ), 2023
© Коллектив авторов, 2023

СОДЕРЖАНИЕ

Вступительное слово.....	5
<i>Булдакова Ю. В.</i> Приёмы организации студенческих исследований в области журналистики	6
<i>Валова О. М.</i> Изучение повести А. Камю «Посторонний» в 11 классе.....	11
<i>Валова О. М.</i> Изучение повести Э. Хемингуэя «Старик и море» в 11 классе	20
<i>Вылегжанина С. Ю. , Демина М. В.</i> Театр в формировании ценностных ориентаций школьников.....	27
<i>Голубева Н. Л.</i> Проектный потенциал библиотек в формировании гражданской идентичности молодёжи.....	31
<i>Двоеглазов В. В.</i> Лик человека: праведность «служилых» героев Н. С. Лескова	35
<i>Двоеглазов В. В. , Печенкина Ю. О.</i> «Нелепая поэмка» о «Великом инквизиторе» Ф. М. Достоевского: смысловые и творческие грани.....	40
<i>Дернина О. В.</i> Воспитательный потенциал современного урока: аксиологический аспект.....	45
<i>Злобин А. А.</i> Дисциплина «Русский язык и культура речи» в системе подготовки будущих учителей: опыт, проблемы, перспективы	53
<i>Казабеева В. А.</i> Из опыта создания электронных учебников по русскому языку для учащихся начальной школы в Республике Казахстан	63
<i>Калинин А. А.</i> Тема грусти в поэзии С. А. Есенина: опыт создания литературно-поэтической композиции.....	68
<i>Калинин А. А.</i> Сложные вопросы русской грамматики: синтаксическое функционирование глагола <i>быть</i> и границы составного именного сказуемого.....	77
<i>Калинина Л. В.</i> Слышать и понимать родную природу: лексика звучания в рассказе И. С. Соколова-Микитова «Глушаки».....	81
<i>Калинина Л. В.</i> Недостаток фоновых знаний у студентов как лингводидактическая проблема и опыт её решения.....	88
<i>Коньшева Н. А.</i> Педагогическая мастерская «Азбука педагогического общения (по С. Л. Соловейчику)».....	96
<i>Лицарева К. С.</i> Проблема стереотипов о русском характере и их классификация: коммуникативный практикум	108
<i>Лоскутова С. А.</i> Комплексный анализ художественного текста как один из методов формирования функциональной грамотности учащихся.....	113

<i>Маслова А. Г.</i> Обращение к «вечным» темам как основа мотивации обучающихся при изучении литературных текстов.....	118
<i>Маслова А. Г.</i> Использование интермедиаальных технологий при изучении повести Б. К. Зайцева «Преподобный Сергей Радонежский».....	124
<i>Печенкина Ю. О.</i> Методическая разработка семинарского занятия «Специфика литературы как вида искусства»	131
<i>Поляков О. Ю.</i> Изучение авторской аксиологии как средство духовно-нравственного воспитания студентов (на примере романа И. Макьюэна «Закон о детях»)	138
<i>Поляков О. Ю.</i> Образ России в зарубежной литературе конца XX – начала XXI в.: проблемы валоризации и их рассмотрение в вузовском курсе истории зарубежной литературы.....	143
<i>Полякова О. А.</i> Духовно-нравственное развитие и воспитание личности на занятиях по современной зарубежной литературе	147
<i>Полякова О. А.</i> Формирование у студентов духовно-нравственных ориентиров на занятиях по современной зарубежной литературе	150
<i>Пралиева Ж. К.</i> Содружество искусств на уроках русского языка и литературы	155
<i>Садирова Д. А.</i> Рубрика «Чтение – вот лучшее учение» на уроках русского языка и литературы	160
<i>Трушков М. А.</i> «Только любовью держится и движется жизнь» (И. С. Тургенев). Урок одного слова.....	163
<i>Фалеева А. С.</i> Вводная часть занятия по теме «Манипуляции и способы противодействия им»	170
<i>Фалеева А. С.</i> Использование глагола <i>разгореться</i> для обозначения внутреннего состояния человека	174
<i>Федянина О. Н.</i> Лексема <i>друг</i> в произведениях Э. Асадова	179
<i>Федянина О. Н.</i> Воспитательный потенциал темы «Территориально ограниченная лексика»	184
Сведения об авторах.....	193

ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО

В 2023 году Вятский государственный университет при поддержке Министерства просвещения Российской Федерации организовал и провёл для педагогов, ведущих образовательную деятельность на русском языке за рубежом, цикл образовательных, научно-методических, культурно-гуманитарных и информационно-просветительских международных мероприятий «**Формирование человека в человеке**», посвящённых 200-летию со дня рождения К. Д. Ушинского.

Важным образовательным событием цикла стали курсы повышения квалификации «Методики и технологии формирования мировоззрения, его ценностных аспектов и культурных кодов в современной системе образования». Курсы были направлены на совершенствование профессиональных компетенций преподавателей по формированию мировоззрения молодого поколения на основе духовно-нравственных и гражданско-патриотических ценностей с учётом российского культурно-исторического кода.

В настоящем сборнике представлены материалы, которыми поделились друг с другом участники и организаторы проведённого мероприятия – преподаватели высшей и средней школы.

В сборник включены как научно-методические статьи, посвящённые вопросам формирования мировоззрения, ценностных ориентаций, развития культурного кругозора, так и практические разработки уроков и занятий на соответствующие темы. Российские и казахстанские коллеги обменялись опытом подготовки и проведения занятий по родному языку и литературе, опытом изучения произведений отечественной и мировой культуры. Несомненно, идеи, представленные в работах педагогов, будут способствовать повышению профессиональной квалификации всех читателей сборника и вдохновят их на новые научные и методические поиски в духе К. Д. Ушинского, который говорил: «Воспитание призвано оказывать влияние на нравственность общества, возвышать дух над телом, выдвигать вперед духовные потребности».

Хочется поблагодарить всех авторов этого издания за высокий уровень научно-методических работ и пожелать им – а также всем читателям сборника – новых плодотворных идей в сфере образования и воспитания молодого поколения!

*Алексей Александрович Костин,
директор Института
гуманитарных и социальных наук
Вятского государственного университета*

Ю. В. Булдакова

ПРИЁМЫ ОРГАНИЗАЦИИ СТУДЕНЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ОБЛАСТИ ЖУРНАЛИСТКИ

Статья посвящена описанию приёмов обучения навыкам профессиональной оценки журналистской практики, материалов, опубликованных в медиа, существующего профессионального опыта в контексте самостоятельных исследований студентов направления «Журналистика». Рассмотрены основные этапы работы над исследованием гуманитарной проблематики, отдельные аспекты оформления результатов исследования.

Ключевые слова: студенческое исследование, журналистика, методика обучения.

Одна из важных задач – обучение навыкам профессиональной оценки журналистской практики, материалов, опубликованных в медиа, существующего профессионального опыта. В связи с рефлексией этики профессиональных коммуникаций, представления медиасообществу собственных проектов, результатов исследований необходимо получение и осмысление опыта презентации и защиты, а значит и понимания ценности своего труда и творчества, связи его с профессиональным, социокультурным, общественно-политическим контекстом, факторов и ситуаций, привлекательных для потребителя, инвестора.

В творческой деятельности журналиста и редактора обязательно есть место анализу, исследованию. Этот аспект деятельности может стать центральным или выполнять вспомогательную функцию в разработке концепции медиа.

Обучение методам и стратегиям научного исследования – важная составляющая профессионального образования.

Цели самостоятельных исследовательских проектов: обучение с помощью методик самообразования, проектирования, решения исследовательских задач; обучение методам чтения и осмысления научных источников – тезисов, статей, монографий, диссертаций; формирование навыка привлечения к собственным тезисам аргументации из учебной, справочной, научной литературы; формирование начитанности, профессионального опыта.

В этом процессе необходимо осмысление следующих аспектов: формулирование проблемы и темы, выработка гипотезы, прогнозирование, выбор адекватных методов исследования, интерпретация результатов, формулирование выводов. Рассмотрим их методическую реализацию подробнее.

1. Выявление проблематики и формулировка темы связаны, помимо критического осмысления существующего профессионального опыта, тенденций медиарынка, с пониманием новизны, актуальности исследования, его объекта и предмета.

2. Выявление нового может быть проведено в групповых форматах дискуссий, мозгового штурма. Полезным будет анализ тем научных статей в ведущих профессиональных журналах (например, «Медиаскоп», «Вестник Московского государственного университета. Серия 10 «Журналистика» и др.), а также формулировок тем научно-популярных изданий. В этом случае результативными будут следующие аналитические методики работы с текстом, смыслопонимания:

а) вдумчивое чтение темы и аннотаций к статье – выявление ключевых слов и их отражение в тексте аннотаций, определение логических отношений частей формулировки темы и воплощение этой логики в аннотации и самой статье;

б) анализ ключевых слов темы – их лексического значения, профессионального содержания, связи с проблемой исследования;

3. В формулировке темы исследования могут быть отражены отношения объекта и предмета исследования, его проблема – лакуна в существующем знании об объекте, а также описание действий исследователя по решению проблемы.

Следующим этапом работы над исследованием является составление плана его текста. Композиционно-логическое построение научного текста опирается как на правила текста рассуждения, так и на существующие шаблоны научных статей. В целом, отражая законы риторики, в таком тексте выделяют части:

а) вступление, т. е. описание актуальности, новизны, объекта и предмета исследования, целей и задач, выбранной методологии и материала исследования, в том числе с опорой на существующий научный или практический опыт;

б) основного содержания, в котором изложен процесс реализации методик в процессе теоретического или эмпирического изучения объекта, аналитическое представление полученных результатов, аргументация позиции исследователя, также с критическим привлечением научного и профессионального опыта;

в) заключения, где происходит формулирование основных выводов, обозначение их теоретической и практической значимости. Эту часть можно

представить в виде образа концентрических кругов: текст (феномен) – профессиональный контекст – социокультурный контекст.

В процессе подготовки самостоятельного учебного исследования для планирования исследования и его описания могут применяться методики и формы аналитико-синтетической переработки информации: составление таблиц, краткого и развёрнутого плана, тезисного, цитатного плана. Полезны также методы составления схем, логических конспектов, логических опорных сигналов, интеллект-карт, «дорожных карт» и других форм, которые акцентируют логические связи текста, позволяют наглядно представить творческое наполнение объектов исследования в сфере журналистики и медиа.

Методом планирования может быть продолжение работы с ключевыми словами темы: задать вопросы к каждому слову, раскрывающие лексическое значение слова, пример его использования в научном тексте, профессиональное содержание, функцию, роль понятия, феномена – перечень вопросов составляет план исследования; подбирать ассоциации, примеры, цитаты, характеризующие, расширяющие смысл каждого слова темы; формулирование проблемы и её решений, связанных с каждым словом темы.

Кроме того, различные формы планов и схем дают возможность отразить логику мысли исследователя и логику самого изучаемого феномена, объекта. Типичными в логическом построении являются историческое, хронологическое построение, индуктивное и дедуктивное, типологическое сравнение.

Не всегда начинающим исследователям очевидно значение и функции обзора научных источников (при этом, гораздо яснее назначение анализа примеров журналистской практики). Подобные обзоры зачастую составляются реферативно, описательно, его содержание не используется в дальнейшем исследовании. Между тем, подбор источников (и культура цитирования, оформления цитаты в ссылках и библиографическом описании) демонстрирует значимость проблемы и попытки её решения, степень полноты изучаемой части научной картины мира (медиапространства, медиапрактик). Этот этап исследования указывает на роль коллективного и индивидуального в науке, вписывает данное исследование в общее интеллектуальное пространство культуры, то есть несёт важное воспитательное значение для студентов, показывая ценность настоящего научного труда. Поэтому необходимо не только обучение реферативному описанию, компиляции источников, но и критическому отбору источников, методам поиска и верификации информации (научной и профессиональной, журналистской).

Необходимо понимание, чем отличается взгляд исследователя (отражение научной этики) от взгляда журналиста, рефлексизирующего профессиональный опыт и потребителя журналистского материала. Каждая позиция важна и может присутствовать в исследовании журналистики – но функция этой информации различна для исследователя: журналистская и читательская рефлексия (в различной форме – эготекста, нарратива, отзыва, рецензии, комментария, статьи и т. д.) является материалом исследования, так как несёт субъективность, оценку явления «изнутри», либо оценку результата журналистского творчества, его рецепцию в обществе. Понимание этих различий упорядочивает ход исследования, делает его более логичным и осмысленным, значимым, позволяет на разных уровнях подтвердить выводы автора, его гипотезу. Кроме того, поиск, чтение, аналитическое описание научных текстов являются приемами самообразования.

Функцию самообразования, которую несёт учебное исследование, реализуют и списки понятий. Такие перечни позволяют студентам определить актуальные границы своего знания и наметить пути саморазвития, профессионального роста. Список понятий, используемых в студенческом исследовании, полезно разделить на две группы: понятия, свободное владение которыми необходимо студенту, чтобы начать исследование, проводить базовые аналитические операции; понятия, значение которых спорно – в различных аспектах необходимо разобраться не только автору, но и читателю текста исследования. Составление списков понятий в процессе чтения научного текста приучает к точности словоупотребления, к стремлению достигать полноты понимания прочитанного, формирует навык верификации информации и профессиональное, критическое отношение к информации (то есть формирует информационную культуру и компетентность студента). В этом процессе важно, чтобы студент спрашивал себя, что и как поясняет автор научного текста, в каких ситуациях происходит расхождение в трактовке в учебном, справочном, научном источнике – и в профессиональном словоупотреблении, в понимании потребителя журналистского материала; какие фоновые знания необходимы студенту для понимания прочитанного и для собственного исследования.

В процессе оформления текста исследовательской работы особое внимание необходимо уделить общей логике развертывания мысли и выводам. В научном тексте так же, как и в художественном произведении, разворачивается интрига, сюжет мысли, исследования, его завязка, кульминация и развязка. Выводы по главам курсовой работы, выпускной квалификационной работы

составляют логику и содержание заключения. Необходимо так продумывать и выстраивать текст, чтобы через чтение выводов параграфов и глав становилась понятна и общая логика исследователя, и содержание, и аргументация исследовательской позиции, таким образом выстраивается параллельный, свёрнутый сюжет исследовательской работы.

Безусловно, методические начала и отдельные приемы активизации, организации исследовательской деятельности студентов достаточно изучены (см. например, некоторые статьи 2023 года (Алексеева, Гвильдис 2023; Батраченко, Козлова 2023; Кузёма 2023; Нарбут и др. 2023), но внимание к опыту обучения исследованию студентов всегда важно, так как позволяет повысить эффективность научного опыта, сформировать ценность научного познания студентов с меняющимися исследовательскими и информационными компетенциями.

Список литературы

1. Алексеева П. М., Гвильдис Т. Ю. Роль научно-исследовательской работы студентов вуза в подготовке будущих специалистов // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. № 79-1.– С. 1–12.

2. Батраченко Е. А., Козлова Г. В. Роль проектного подхода в организации научно-исследовательской работы студентов // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. – 2023. № 2 (75). – С. 50–63.

3. Кузёма Т. Б. Формы организации научно-исследовательской работы студентов в научных студенческих кружках университетов Российской империи в конце XIX – начале XX века // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2023. № 4. – С. 344–351.

4. Нарбут Н. П., Алешковский И. А., Гаспаришвили А. Т., Крухмалева О. В., Савина Н. Е. Вовлечённость студентов в научную работу в период обучения в вузе: социологический анализ // Вестник РУДН. Серия: Социология. – 2023. № 2. – С. 256–271.

5. Яхьяева А. Х. Педагогический вуз как среда развития интеллектуальных и исследовательских способностей личности // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. № 79-2. – С. 405–407.

О. М. Валова

ИЗУЧЕНИЕ ПОВЕСТИ А. КАМЮ «ПОСТОРОННИЙ» В 11 КЛАССЕ

В статье представлены материалы для школьного урока по повести А. Камю «Посторонний». Предлагается обсуждение литературного воплощения философии экзистенциализма, темы абсурда, взаимодействия личности и общества, лжи и игры в жизни общества; смысла названия произведения, анализ образа Мерсо как персонажа философской повести. Для проведения рефлексии или выделения значимых деталей разработан тест по произведению.

Ключевые слова: Камю, экзистенциализм, философская повесть, тема абсурда.

Начиная с 2022 года зарубежные тексты используются для проверки освоения основной образовательной программы среднего общего образования в ЕГЭ по литературе. О. Л. Гиль отмечает, что для школьников многие произведения нуждаются «в предварительных разъяснениях и комментариях в силу сложности авторского замысла. К таким текстам относятся как “Имя розы” У. Эко, так и “Слепые” М. Метерлинка, “Посторонний” А. Камю, “Сто лет одиночества” Г. Гарсиа Маркеса и т. д.». Развивая мысль о востребованности зарубежной литературы в школе, О. Л. Гиль пишет, что возможности изучения при этом «зависят от ряда факторов, в том числе и от подготовки учителей к работе с данным материалом» (Гиль 2021, с. 16). «Примерная рабочая программа среднего общего образования. Литература. Базовый уровень (для 10–11 классов образовательных организаций)» на знакомство с иностранной литературой отводит 6 часов, из них для освоения прозаических текстов предусмотрено 2 часа (Примерная рабочая программа среднего общего образования... URL). Повесть А. Камю «Посторонний» предлагается Программой и может быть вынесена для работы со старшеклассниками по нескольким причинам. Во-первых, произведение представляет философию экзистенциализма, окрепшую в противоречиях XX века, во-вторых, любящие дискуссионность старшеклассники найдут здесь много тем для споров и мировоззренческих открытий, в-третьих, на материале «Постороннего» осмысливается (закрепляется) понятие «философская повесть», а в условиях значительной нагрузки одиннадцатиклассников привлекателен и её небольшой объём.

Повесть «Посторонний», создававшаяся с 1937 по 1940 годы, была опубликована в 1942 году и стала одним из произведений, до сих пор не теряющих актуальность. С. Великовский писал об интриге этого произведения, что оно заставляет задуматься о справедливости вынесенного приговора, повесть похожа на ходатайство о кассации, обращенное к суду человеческой совести.

«Случай же, представленный к пересмотру, зауряден, но далеко не прост. <...> Рассказ, на первый взгляд бесхитростный, затягивает своими «за» и «против». И вдруг оказывается головоломкой, не дающей покоя, пока с ней не справишься» (Великовский 1990, с. 10).

Экзистенциализм – философия существования (лат. *existentia* – существование). Это направление в философии иррационализма возникло в 20-е годы XX века (Юлов 1998, с. 167). Предпосылками стали работы датского мыслителя XIX века С. Кьеркегора, феноменология, философия жизни; к формулировкам положений экзистенциализма подтолкнули и кровавые события европейской истории, обнажившие абсурд жизни, обусловленный близостью смерти. Экзистенциалистами обсуждались проблемы свободы, ответственности, абсурда, взаимоотношения человека и общества и другие. Повесть «Посторонний» А. Камю становится художественным осмыслением проблем бытия с позиций экзистенциализма.

Сам Камю, активно интересовавшийся творчеством Ф.М. Достоевского, говорил, что роман должен быть философским. В статье «Разбор “Постороннего”» (1943) Ж.-П. Сартр отмечал, что повесть А. Камю близка к философским сказкам Вольтера. «Поэтика: словарь актуальных терминов и понятий» указывает, что Вольтеровские повести – «своеобразный рационалистический вариант “жанровой сущности” античной мениппеи» и среди последователей французского мыслителя в использовании этого жанра называет и Камю (Кулишкина 2008, с. 283). В. Ерофеев определяет роман «Посторонний» как роман воспитания, оговариваясь при этом, что он исследует пути разрыва героя с общественной средой, а отнюдь не поиски компромисса или приспособление героя к условиям общественной жизни.

Герой повести, Мерсо, узнаёт о смерти матери, едет на похороны, возобновляет знакомство со своей сослуживицей Мари, в целом, ведёт обычную жизнь, но однажды убивает араба и оказывается в тюрьме. Теперь, казалось бы, заурядные события жизни этого персонажа переосмысливаются обществом, которое в итоге его выталкивает как чужака.

Особенностью философского романа является то, что герой часто действует не в соответствии с логикой своего характера, а так, как нужно автору для воплощения (и аргументации) своей идеи. Поэтому читателю бывает непросто разделить Мерсо-«человека» и Мерсо-обобщённый образ для воплощения философии экзистенциализма.

Камю подчёркивал, что Мерсо в «Постороннем» является отрицательным образом, то есть отрицающим принятые обществом установления, вскрывающим их нечеловеческую, абсурдную формальность. Это своего рода «чистый человек» (Фокин 1999, с. 157). Это «естественный человек» экзистенциализма, так как живет в соответствии с принципами, которые помогают ему не иметь ненужных иллюзий.

Роман начинается словами: *«Сегодня умерла мама. А может быть, вчера – не знаю»* (Камю 1990, с. 37). Шок после прочтения первых абзацев входит в замысел и является результатом первой встречи с абсурдом, полагает Сартр. Другой аспект функции первых абзацев выделяет В. Ерофеев. Он говорит, что Мерсо лишь делает вид, будто бесстрастно описывает события, связанные со смертью матери, – на самом деле у него есть тайная страсть: ударить как можно сильнее по нравственному чувству читателя, шокировать его и тем самым добиться необходимого эффекта: убедить всех в своей посторонности. «Сомнение вызывает главным образом не самое существование “постороннего”, но его настойчивые напоминания о своей “посторонности”» (Ерофеев 1990, с. 293). Таким образом, функция начальных строк в провокации читателя, его «пробуждении».

Чтобы разобраться в поступках Мерсо, следует определить его жизненные ценности, факторы, влияющие на поведение. Герой представляется бесчувственным, равнодушным, апатичным, даже жестоким. Станным кажется отношение Мерсо к смерти матери. Он не хочет, чтобы крышку гроба приоткрыли, во время ночного бдения и похорон не плачет, курит подле гроба, его тянет в сон. После похорон идёт купаться, встречает давнюю знакомую Мари, идёт с ней в кинотеатр смотреть комедию.

Но что он любил, на что обращал внимание в повседневной жизни?

Мерсо редко проявляет инициативу, обращается с какими-либо просьбами, поэтому бросается в глаза случай, когда герой просит своего патрона к вечеру менять полотенце в туалетной комнате, потому что за день оно становится влажным. Странная просьба, но очень показательна для характеристики Мерсо. Ему важны только реалии, и при детальном анализе текста эта особенность становится ещё более очевидной. Он обращает внимание на голод или переедание, ему неприятны полиция, бордель, расспросы о смерти матери, физическое неудобство. В соответствии с этими принципами он и живёт. Оказывается, что и к матери Мерсо отнюдь не равнодушен, только его любовь выражается в непривычных для большинства формах. Так, из текста мы узнаём,

что раньше они жили вместе, но Мерсо не под силу было её содержать, и, кроме того, с возрастом не осталось общих интересов, поэтому последние годы жизни мать находилась в доме призрения. Вместе с тем, охватывая взглядом квартиру, Мерсо замечает, что при маме здесь было уютно, он вспоминает её и в тюрьме, и на свободе, размышляет о её судьбе, понимает изменения в её жизни в доме призрения.

В «Мифе о Сизифе» Камю пишет, что человека делает человеком то, о чём он умалчивает. Мерсо – пример такого мужского молчания, отказа бросать слова на ветер, отмечает Сартр (Сартр 1998, с. 303). Мерсо не желает знать больших чувств, для него не существует ни любви, ни даже любовных увлечений. В счёт идёт только настоящий момент, только конкретное. *«Он поедет повидать свою мать, когда ему захочется, – вот и всё»* (Сартр 1998, с. 303).

Странными кажутся поначалу и отношения Мерсо с Мари. Он говорит, что не любит её, хотя согласен жениться, если она этого желает. Но Мерсо не принимает привычного слова «любовь». Для него главное – покой, наслаждение, положительные эмоции, радость... И все это он испытывал рядом с Мари. А она любила его таким, каков он есть: *«...она пролепетала, что я очень странный человек, но, должно быть, за это она меня и любит, однако, может быть, именно поэтому я когда-нибудь стану ей противен. Я молчал, так как ничего не мог бы добавить, и тогда она взяла меня под руку и заявила, что хочет выйти за меня замуж. Я ответил, что мы поженимся, как только она того пожелает»* (Камю 1990, с. 61). В повести Камю показывает разные формы любви, внешне непривлекательные, даже пугающие, например отношения Раймона с его любовницей (*«Я её поколачивал, но, можно сказать, из нежных чувств»*) (Камю 1990, с. 43)) или старика Саламано и его собаки.

При сопоставлении Мерсо с другими героями выясняется, что именно этот странный человек порядочнее и честнее многих, он более тактичен: *«Адвокат хотел, чтобы я помог ему. Он спросил, было ли у меня тяжело на душе в тот день. Вопрос очень меня удивил, мне, например, было бы очень неловко спрашивать кого-нибудь о таких вещах»* (Камю 1990, с. 79).

По личному опыту Мерсо знает, что его поведение многим непонятно. В тексте неоднократно говорится о желании Мерсо извиниться. Герой никого не осуждает, напротив, старается угодить окружающим, избежать их недоумевающих взглядов. Когда Мерсо пришёл в мертвецкую, привратник сказал, что гроб закрыт, но ему велели отодвинуть крышку, чтоб поглядеть на покойницу. Он шагнул к гробу. Но Мерсо его остановил.

– Не хотите? – спросил он.

– Нет, – сказал я.

Он отступил, и я смутился, не надо было отказываться.

Потом он посмотрел на меня и спросил:

– Что ж так?

Не с упреком спросил, а словно из любознательности.

Я сказал:

– Не знаю.

Тогда он покрутил седой ус и, не глядя на меня, заявил:

– Понятно (Камю 1990, с. 39).

Мерсо не лжет, не лицемерит, говорит и делает то, что чувствует в данную минуту. Но именно это и не приемлет общество. Поплачь он у гроба, и на него никто не обратил бы внимание. Интересен эпизод, когда Мерсо, будучи в тюрьме, читает заметку о чехе, который ради шутки решил не называть своего настоящего имени, когда пришёл к матери и сестре спустя много лет. Женщины не узнали в госте родственника и убили его, решив поживиться его имуществом. На следующий день от вновь прибывшей невестки они узнали о том, кого на самом деле убили. Мать повесилась, а сестра бросилась в колодезь. Любопытное заключение сделал Мерсо, который посчитал, что чеху досталось поделом: никогда не надо притворяться.

Итак, человек абсурда, невинный человек, созданный Камю, исключительно правдив сам с собой, с теми, кто встречается ему на работе, в повседневной жизни. Второе не менее важное качество – внимание к сути событий, явлений, в какую бы форму они не были облечены. Мерсо – человек, которому крайне важны различного рода материальные факторы, влияющие на него, будь то нестерпимое солнце или мокрое полотенце.

В «Предисловии к американскому изданию «Постороннего» А. Камю писал: «В нашем обществе каждый человек, который не плачет на похоронах своей матери, рискует быть приговорённым к смерти. Я только имел в виду, что герой моей книги осуждён, потому что он не играет в игру. В этом отношении он чужд обществу, в котором он живёт...» (Камю 1997, с. 205). Почему Мерсо не принят обществом, что обозначает выражение «он не играет в игру»? В данном контексте «не играть» значит не лгать. А. Камю пишет: «Лгать – это не просто говорить неправду. Это также и прежде всего – говорить что-то кроме правды и, что касается человеческого сердца, – высказывать что-то кроме того, что ты чувствуешь». «Для меня, таким образом, – продолжает А. Камю, – Мерсо

является не обломком постигшего общество крушения, а бедным голым человеком, влюблённым в солнце, не оставляющее теней. Далекое не лишённый человеческих чувств, он движим страстью <...> к абсолютной правде» (Камю 1997, с. 205–206).

Кульминацией повести является оглашение приговора. Конфликт достигает критической точки и требует конкретного разрешения: либо герой будет казнён, либо он раскается и попросит помилования. Для этой цели Мерсо направляют священника.

Роль священника в повести состоит в том, чтобы оправдать догмы, на которых основано человеческое общество, позволить судить тех, кто идёт наперекор общественным традициям. Мерсо не принимает такого положения вещей, и его отказ от исповеди – это окончательное решение жить в соответствии со своими представлениями о жизни. В разговоре со священником Мерсо заявляет, что должен понести наказание не за «грех», а за убийство, и судить его должен не бог, а юристы в соответствии с законодательством.

А. Камю показывает глубину абсурда, царящего в обществе, например, герою выражают соболезнование, только когда он в чёрном галстуке и траурной повязке; старики у гроба матери Мерсо собираются не ради неё; все вокруг Мерсо преследуют личные цели, а от него требуют альтруизма; основой приговора становится субъективное мнение; автоматизм действий некоторых персонажей вызывает сомнение в наличии смысла и т. д. Абсурд открывается человеку в момент озарения. Обыденная жизнь однажды рушится, и мы получаем доступ к ясности без надежд. «И тогда <...> нашим достоянием оказываются некоторые основополагающие очевидности: мир – это хаос; <...> раз мы смертны, будущего нет. <...> Человек ощущает себя чужаком во вселенной, внезапно избавленной от наших иллюзий и попыток пролить на неё свет. И это изгнанничество неизбежно, коль скоро человек лишён памяти об утраченной родине или надежды на землю обетованную», писал Сартр (Сартр 1998, с. 299). Только потрясения дают возможность человеку выбрать, создать себя, но такая жизнь на грани смерти тоже является абсурдом.

Своим произведением А. Камю обращает внимание на то, что человек не может быть свободен в обществе, так как вынужден жить в соответствии с его законами, а не по своему выбору. Мера несвободы и абсурда общества становится очевидной на фоне свободного человека, каковым является Мерсо.

В. Ерофеев, говоря о значении имени главного героя – Мерсо, – вспоминал о первом романе А. Камю «Счастливая смерть», не публиковавшемся при жизни

автора. Ерофеев обращает внимание на значение фамилии Мерсо. В основании этой фамилии «плещется море» она пишется Mersault. В «Постороннем» фамилия Meursault «обещает смерть, она смертоносна (meurs – “умри”» (Ерофеев 1990, с. 292). Таким образом, автор показывает, что его герой погибает, так как самим своим существованием выявляет надуманность принципов, по которым живёт большинство, и Мерсо физически устраняют. Конечно, герой совершает убийство и наказание должно быть суровым, но Камю показывает, что следствие, суд, журналистов раздражало именно то, какими бессмысленными выглядели формальности, на которых держится общество, на фоне взглядов Мерсо. Однако избавившись от героя, мир не избавился от абсурда, и этот вопрос всегда актуален.

Язык, речь ещё раз подчёркивает абсурдность существования человека в мире, так как нет слов, способных отразить сущность происходящего. В. Руднев отмечает, что смысл выбора Мерсо в том, что «он захотел говорить с людьми на языке, лишённом фальши и условности, но оказалось, что это невозможно, потому что язык словно создан для того, чтобы говорить одни условности и высказывать фальшь» (Руднев 2001, с. 588). Когда на процессе вспоминают о том, как Мерсо хоронил мать, завёл любовницу, совершил преступление, у него возникает впечатление, что говорят о ком-то другом. После своего рассказа на суде Мари плачет и говорит, что всё неправда, и было совсем иначе: язык не в состоянии выразить истину.

Особый смысл имеет название повести – «Посторонний». Мерсо не столько участник событий, сколько посторонний наблюдатель, фиксирующий происходящее, констатирующий факты. Ж.П. Сартр выявляет несколько аспектов названия произведения, и все они связаны с абсурдностью бытия человека в мире. Человек противопоставлен миру, во-первых, потому что он разумен. Сартр пишет: «Будь я деревом среди деревьев, <...> эта жизнь имела бы смысл или, точнее, сама эта проблема не имела бы смысла, ведь я составлял бы частицу мира». Посторонний – это и человек среди людей: «Бывают дни, когда ты находишь вдруг «как бы совсем чужой женщину, которую ты любил». И, наконец, посторонний это я сам по отношению к себе, то есть природный человек по отношению к своему сознанию: «Тот чужак, который движется нам навстречу из глубины зеркала» (Сартр 1998, с. 299). С. Великовский писал, что Мерсо – посторонний ещё и потому, что он не столько моральный человек, сколько природный. Таким образом, посторонний – чуждая всему личность.

С одиннадцатиклассниками, на наш взгляд, можно ограничить обсуждение повести А. Камю проблемами абсурда (в разных его формах вплоть до абсурда существования человека в мире), отчуждения, лжи и игры в жизни человека и общества. Говоря о сюжетном абсурде, М. Свердлов отмечает, что автору необходимо читательское недоумение, чтобы на все вопросы *зачем?* «всей книгой ответить ему: “это незачем”, “всё незачем”» (Свердлов 2000, с. 14). Может показаться, что подросткам не следует делать акцент на тотальной бессмысленности жизни. Но сам А. Камю, переосмысливая античный миф о Сизифе в одноимённом эссе, предлагает оптимистическое видение проблемы, потому что признание абсурда – шаг к выходу из него: «Одной борьбы за вершину достаточно, чтобы заполнить сердце человека. Сизифа надо представлять счастливым», – завершает Камю свой труд (Камю URL).

Предлагаем тестовые вопросы для проверки качества чтения текста обучающимися, а также для выявления деталей, важных для понимания идеи:

1. Как патрон Мерсо отреагировал на просьбу о 2-х дневном отпуске? («Видно было, что недоволен» (Камю 1990, с. 38)).

2. Какой фильм смотрели Мари и Мерсо? («С Фернанделем», «Забавный, а в общем, преглупый» (Камю 1990, с. 42)).

3. Почему пользоваться полотенцем удобно среди дня? (За день оно становится мокрым).

4. Что ответил Мерсо на предложение Мари пожениться? («Мне все равно, можно и пожениться, если ей хочется» (Камю 1990, с. 56)).

5. Почему патрон был недоволен ответом Мерсо на предложение о новой работе? (Мерсо отвечает не по существу, он не честолюбив).

6. Когда Саламано завёл собаку? (Когда умерла его жена).

7. С какого вопроса адвокат начал разговор с Мерсо? (Горевал ли Мерсо в день убийства).

8. В каком состоянии мысли и чувства Мерсо, по его признанию, начинали путаться? (Когда ему физически не по себе).

9. Почему газеты раздули дело Мерсо? (Летом не подворачивается ничего стоящего).

10. Когда Мерсо признал, что Раймон – его друг? (На суде, когда Раймон не отвел глаза).

Список литературы

1. Великовский С. «Проклятые вопросы» Камю // Камю А. Избранное. – М. : Правда, 1990. – С. 5–37.
2. Гиль О. Л. Необходимость и возможности преподавания зарубежной литературы в средней школе // Лепта. Ежегодный научно-методический альманах. Редколлегия : Е. А. Глотова (отв. ред.) [и др.]. – Омск, 2022. – С. 14–18.
3. Ерофеев В. В. В лабиринте проклятых вопросов. – М. : Советский писатель, 1990. – С. 287–314.
4. Камю А. Миф о Сизифе. URL : <https://nv-shulenina.narod.ru/kamumyth.pdf> (дата обращения 15.09.2023).
5. Камю А. Посторонний // Камю А. Избранное. – М. : Правда, 1990. – С. 37–115.
6. Камю А. Предисловие к американскому изданию «Постороннего» // Вопросы литературы. 1997. № 3. – С. 205–206.
7. Кулишкина О. Н. Философская повесть // Поэтика : словарь актуальных терминов и понятий / гл. науч. ред. Н. Д. Тамарченко. – М. : Изд-во Кулагиной ; Intrada, 2008. – С. 282–283.
8. Примерная рабочая программа среднего общего образования. Литература. Базовый уровень (для 10–11 классов образовательных организаций) // URL : <https://fgosreestr.ru/uploads/files/bd254ca3f0330255b9ed944e9b57d57e.pdf> (дата обращения: 05.08.2023).
9. Руднев В. П. Энциклопедический словарь культуры XX века. – М. : Аграф, 2001. – 608 с.
10. Сартр Ж.-П. Разбор «Постороннего» // Сартр Ж.-П. Ситуации. – М. : Ладомир, 1998. – С. 296–316.
11. Свердлов М. «Посторонний» Камю : абсурд и двусмысленность // Литература. 2000. № 8. – С. 14–15.
12. Фокин С. Л. Альбер Камю. Роман. Философия. Жизнь. – СПб. : Алтейя, 1999. – 384 с.
13. Юлов В. Ф. Философия. Проблемный курс лекций для вузов. – Киров : ВятГПУ, 1998. – 512 с.

О. М. Валова**ИЗУЧЕНИЕ ПОВЕСТИ Э. ХЕМИНГУЭЯ «СТАРИК И МОРЕ»
В 11 КЛАССЕ**

В статье, посвящённой изучению повести Э. Хемингуэя «Старик и море» в школе, предлагаются материалы к занятию, примерные темы для обсуждения со старшеклассниками, тестовые задания, план анализа одной из экранизаций произведения. Отличительной особенностью является анализ темы любви (любовь к миру, любовь Сантьяго к своему делу, забота старика и мальчика друг о друге) как основы бытия человека, христианских мотивов в повести.

Ключевые слова: Хемингуэй, жанр, прототип, тема любви, образ льва.

Многие исследователи полагают, что замысел повести «Старик и море» (1952) связан с очерком «На голубой воде» (1936) (Анастасьев 1981, с.85; Гиленсон 1993, с. 578; Самарин 1978, с. 441), и повесть показывает эволюцию взглядов писателя. Тема внутренней силы и мужества человека интересовала Хемингуэя на протяжении всей его жизни. Например, в рассказе «Непобеждённый» (1927) немолодой Мануэль Гарсиа, для которого существует только одна работа – работа матадора, тяжело раненый быком, всё же одерживает победу. Ловля марлинов описывается в очерке «На голубой воде» (1936), где появляется образ старика, вернувшегося с объеденной акулами рыбой: *«В другой раз у Кабаньяса старик поймал огромного марлина, который утащил его лодку в море. Через два дня старика подобрала рыбаки в шестидесяти милях в восточном направлении. Голова и передняя часть рыбы были привязаны к лодке. То, что осталось от рыбы, было меньше половины и весило восемьсот фунтов. Старик не расставался с рыбой день и ночь и ещё день и ещё ночь, и всё это время она плыла на большой глубине и тащила за собой лодку. Когда рыба всплыла, старик подтянул к ней лодку и ударил её гарпуном. Привязанную к лодке, её атаковали акулы, и старик боролся с ними совсем один в Гольфстриме на маленькой лодке. Он бил их багром, колол гарпуном, отбивал веслом, пока не выдохся, и тогда акулы съели всё, что могли. Он рыдал, когда рыбаки подобрала его, полуобезумевшего от своей потери, а акулы всё ещё продолжали кружить вокруг лодки»* (Хемингуэй URL). Образ мальчика, подцепившего, но не поймавшего марлина, возникает в неоконченном романе Хемингуэя «Острова в океане».

Не все исследователи соглашаются с определением жанра произведения как «притча» (эпический жанр, близкий к басне, представляющий собой краткий назидательный рассказ в аллегорической, иносказательной форме (Литературная

энциклопедия 2001, с. 808)), хотя в отечественном литературоведении оно довольно распространено (Василенко 2013, с. 15; Гиленсон 1993, с. 572; Луценко 1973, с. 218; Самарин 1978, с. 442), философичность же текста никем не оспаривается. Р. М. Самарин видит в произведении художественное обобщение, повесть, по его мнению, – «иносказательное изображение гигантских конфликтов нашего времени» (Самарин 1978, с. 442). Т. М. Луценко отмечает, что «Конкретные образы повести заключают в себе широкое символическое содержание» (Луценко 1973, с. 218). Н. А. Анастасьев говорит о том, что повествование разворачивается «в двух временных планах – сегодня и в то же время всегда» (Анастасьев 1981, с. 88), подчёркивая вневременную значимость хемингуэевского текста.

Тема бытия в повести многопланова и реализуется в первую очередь с помощью образа Сантьяго. Вопрос о прототипе довольно точно решён Б. Гиленсоном: «Нашлось множество прототипов Сантьяго, по крайней мере таковыми себя считавших. Это и понятно. Вдова писателя Мери Хемингуэй в интервью журналу “Лук” (1956, XI) заметила: “На Кубе нет рыбака, который не имел бы своей собственной истории о сражении с огромной рыбой. Поэтому, когда вышла книга, каждый из них решил, что это пересказ именно его истории”. Сам Хемингуэй называл прототипом своего механика Карлоса Гутьерреса, с которым рыбачил ещё в 30-е годы. А черты многих знакомых рыбаков помогли ему дополнить образ» (Гиленсон 1993, с. 580). Обобщённость персонажа также, на наш взгляд, подчёркивает общечеловеческую значимость проблематики повести.

В произведениях Э. Хемингуэя имеются «ключевые фразы», когда персонажи беседуют об обыденных вещах, но подразумевают гораздо более важные смыслы. Так, Манолин и Сантьяго говорят о зрении, о том, что более всего оно портится, когда рыбак идёт за черепаками:

– Но ты столько лет ходил за черепаками к Москитному берегу, а глаза у тебя в порядке.

– Я – не обыкновенный старик (Хемингуэй 1968, с. 222).

На первой же странице повести писатель даёт портрет Сантьяго, подчёркивая, с одной стороны, его физическую старость, а с другой – молодость души: «*Всё у него было старое, кроме глаз, а глаза были цветом похожи на море, весёлые глаза человека, который не сдаётся*» (Хемингуэй 1968, с. 219). Особенностью характера Сантьяго было стремление поддерживать свой дух разговорами и воспоминаниями о победах, это и победа самого героя в

армрестлинге над самым сильным человеком в порту, и победы любимой бейсбольной команды, и «великого Ди Маджио».

Герой не думает о прошлых тяготах, не вспоминает об утратах («*Когда-то на стене висела и раскрашенная фотография самой жены, но потом старик её спрятал, потому что смотреть на нее было уж очень тоскливо. Теперь фотография лежала на полке в углу, под чистой рубахой*» (Хемингуэй 1968, с. 223)). Так, понимая, что побеждён окончательно, старик «*ни на что больше не обращал внимания, кроме своей лодки*», «*ощущал, как легко и свободно она идёт теперь, когда её больше не тормозит огромная тяжесть рыбы*» (Хемингуэй 1968, с. 285–286). Чуть раньше, когда Сантьяго ощутил огромную усталость, старался «*думать о чём-нибудь постороннем*», «*о знаменитых бейсбольных лигах*» (Хемингуэй 1968, с. 254), и это придаёт ему силы.

При обращении к повести Э. Хемингуэя в старших классах традиционно предлагается анализировать тему мужества и стойкости, тему судьбы, тему природы, но, на наш взгляд, внимания заслуживает тема любви как основы бытия человека.

В эссе «Кредо человека» Хемингуэй отмечал, что любовь – одна из важнейших ценностей, на которых держится наш мир: «*Она не признаёт ни времени, ни пространства, ни внешних обстоятельств, разделяющих влюбленных. Любовь дарит радость, приносит согласие вместо разлада и трений, не судит по внешности. Любовь – высшая цель существования, воплощение братства, сущность высоких моральных принципов, основа содружества*» (Хемингуэй 2000, URL). В повести «Старик и море» любовь многолика: это и единение с миром, и движущая сила, и повседневная радость.

Сантьяго отличается тем, что его взор направлен в будущее. Этот человек, у которого «*всё было старое*», дружил с мальчиком, а не со своими сверстниками, всегда интересовался последними новостями. Хемингуэй на протяжении всего текста отмечал то, что Сантьяго читал газеты, или что в море ему нечего было читать и у него не было радио, а когда герой проснулся после возвращения, попросил Манолина «*захватить какую-нибудь газету за те дни, что его не было*» (Хемингуэй 1968, с. 289). Писатель, посвятивший всю жизнь журналистике, уже в сборнике «В наше время» (1923) вынес на обложку газетные тексты на разных языках, подчеркнув актуальность затронутых проблем для всех народов.

Молодость души Сантьяго, его стремление вперёд, к победе объясняет дружбу с Манолином, дружбу, которую правильнее назвать любовью. Хотя

писатель на первых страницах говорит, что Сантьяго *«научил мальчика рыбачить, и мальчик его любил»* (Хемингуэй 1968, с. 220), глубину их взаимного чувства, символику их неизбежной тяги друг к другу мы постигаем постепенно по мере чтения повести.

Рыбалка для Сантьяго – тоже его любовь; дело для него превыше всего: *«Теперь не время думать про бейсбол, – сказал себе старик. – Теперь время думать только об одном»* (Хемингуэй, 1968, с. 237), – говорил старик, когда настал кульминационный момент поединка с рыбой. Однажды определив своё призвание (*«Ты родился, чтобы стать рыбаком, как рыба родилась, чтобы стать рыбой»*) (Хемингуэй 1968, с. 277), Сантьяго навсегда остался ему предан. К. Нартов писал, что *«его работа – его профессия и его искусство, она заполняет существование старика именно потому, что это не просто ремесло, дающее хлеб»* (Нартов 1976 с. 253). Дело Сантьяго – быть рыбаком, он знает и любит все его детали: так, он уносит с берега снасти, хотя они нелёгкие и другие рыбаки их оставляют; его лески *«уходили в воду прямее, чем у других рыбаков, и рыбу на разных глубинах ожидала в темноте приманка на том самом месте, которое он для неё определил»* (Хемингуэй 1968, с. 232). Большая рыба пришла именно на той глубине, на которой её ждал старик, Хемингуэй даёт понять, что вся жизнь, подаренная любимому делу, готовила его героя к этой борьбе и победе.

Ловля рыбы – характерный мотив хемингуэевских произведений. Н. Анастасьев подметил, что за материальностью облика рыбы *«скрывается нечто всеобщее, какая-то сила, разлитая во всём мире»*. Рыба принадлежит *«той же жизненной стихии, что и убивающий её человек. Недаром “Рыба, я люблю тебя и уважаю”, недаром старику она “дороже брата”»* (Анастасьев 1981, с. 88–89). Ловля рыбы – это и христианский маркер в творчестве писателя. Сантьяго читает *«Отче наш»* и *«Богородицу»*, чтобы поймать свою рыбу. Он хочет показать, *«на что способен человек и что он может вынести»* (Хемингуэй 1968, с. 253), сосредоточен на том, чтобы не упустить рыбу, но в самый напряжённый момент обращается за поддержкой к Господу. Когда рыба убита, Сантьяго говорит: *«Я думаю, что великий Ди Маджио мог бы сегодня мною гордиться»* (Хемингуэй 1968, с. 271), подчёркивая тем самым свою силу Человека. Но вот акулы уже значительно объели рыбу, и старик размышляет о грехе, переходя затем к теме жизни и любви, осознавая простоту и сложность мировой гармонии.

Старик говорит, что не верит в Бога, но очевидно, что любовь пронизывает всю его жизнь: он любит мальчика, любит своё дело, любит море, пойманную им рыбу... Вспоминаются слова из Первого послания Иоанна *«Кто не любит, тот не*

познал Бога, потому что Бог есть любовь» (1 Ин. 4: 7–8), и Сантьяго познал Бога, потому что любит. Представляется, что «Старик и море» – в какой-то мере иллюстрация слов, сказанных писателем в эссе «Кредо человека»: *«Любовь – единый творец человека и мира. Любовь – это всеобщий инстинкт. Она умудряет любящих, обостряет их ум и освежает чувства, порождает окрылённость»* (Хемингуэй 2000 URL). Старик уверен, что его никто не победил ещё и от того, что его мир построен на любви, возвращаясь, он говорит: *«Ветер – он-то уж наверняка нам друг, – подумал он, а потом добавил: – Впрочем, не всегда. И огромное море – оно тоже полно и наших друзей, и наших врагов. А постель... – думал он, – постель – мой друг»* (Хемингуэй 1968, с. 286). Во всём, что его окружает, Сантьяго подмечает положительные стороны: хорошо, если удастся поспать, хорошо идёт лодка, хорошо, что попался тунец, хорошо, что не нужно убивать звёзды и т. д. *«Любовь ищет хорошее всюду и при всех обстоятельствах и находит это хорошее»*, – говорит Хемингуэй в эссе «Кредо человека» (Хемингуэй 2000 URL).

Произведение начинается и завершается мотивами невезения, но в финале Манолин обещает Сантьяго принести счастье. Повесть заканчивается тем, что во сне старик видит львов, и это говорит не только о победе. Лев – один из символов Иисуса и образ старика, которого в это время сторожит мальчик, поднимается до высот христианских ценностей.

В соответствии с «Примерной рабочей программой среднего общего образования. Литература. Базовый уровень (для 10–11 классов образовательных организаций)» повесть Э. Хемингуэя «Старик и море» предлагается изучать в 11 классе.

Обсуждение замысла подчеркнёт сложность пути писателя в подходе к теме, проблема прототипа и жанра – обобщённость представленных в повести вопросов, их общечеловеческую значимость. Несколькими штрихами стоит наметить мощь и выразительность образа главного героя, отметить контраст возраста и внутренней силы, молодости души; обратить внимание на содержание внутренних монологов во время пребывания Сантьяго в море. Поскольку для анализа предлагается тема любви, то начать можно с характеристики взаимоотношений Манолина и Сантьяго, перейти к искусству рыбной ловли, указать на символику этого действия, вспомнить об отношении Сантьяго к тому, что его окружает в море, к самому морю, разъяснить многогранность символики сна старика о львах. Сравнением с современным массовым штампом материально ощутимой победы молодого героя можно подчеркнуть масштаб

финала повести Э. Хемингуэя. В работе с обучающимися, на наш взгляд, уместно обращение к эссе Хемингуэя «Кредо человека». Завершить занятие и провести своеобразную рефлексию рекомендуется с помощью теста, вопросы которого акцентируют основную тему обсуждения:

1. Как Хемингуэй характеризует глаза старика? («Глаза были цветом похожи на море, веселые глаза человека, который не сдаётся» (Хемингуэй 1968, с. 219)).

2. Как Сантьяго относился к птицам, которых видел в море? (Жалел).

3. Как старик характеризовал морских свинок? («Они хорошие, – сказал старик. – Игруют, дурачатся и любят друг друга. Они нам родня, совсем как летучая рыба» (Хемингуэй 1968, с. 276)).

4. Как старик стал обращаться к рыбе, когда её значительно объели акулы? («Полрыбы! – позвал он её. – Бывшая рыба! Мне жалко, что я ушёл так далеко в море. Я погубил нас обоих» (Хемингуэй 1968, с. 283)).

5. «Кто тебя победил, старик?» – спросил себя Сантьяго. И ответил... («Никто»).

6. Почему Манолин стремится рыбачить со стариком? («Ты должен поскорее поправиться, потому что я ещё многому должен у тебя научиться, а ты можешь научить меня всему на свете» (Хемингуэй 1968, с. 289)).

7. Что старик попросил принести мальчика по возвращении? («Захвати какую-нибудь газету за те дни, что меня не было» (Хемингуэй 1968, с. 289)).

8. Как заканчивается произведение? («Наверху, в своей хижине, старик опять спал. Он снова спал лицом вниз, и его сторожил мальчик. Старик уснился львы» (Хемингуэй 1968, с. 290)).

В качестве домашнего задания можно предложить просмотр фильма по повести Э. Хемингуэя «Старик и море».

Вопросы для анализа фильма «Старик и море» (режиссёр Джэд Тейлор, 1990):

1. С чьей помощью зрители узнают события из жизни героев, о которых в тексте повествует автор?

2. С какой целью в фильм ведены образы писателя, его жены, дочери Сантьяго? (Какие события происходят в личной жизни этих персонажей; какое отношение они имеют к основному сюжету; почему писателя заинтересовал старик? Как к нему относятся другие обитатели деревушки; как герои фильма оценивают отсутствие улова Сантьяго 84 дня; что говорит об этом сам герой; как происшествие со стариком влияет на их судьбу, мировоззрение?)

3. Какими приёмами режиссёр добивается внимания зрительской аудитории, показывая многодневную погоню за рыбой?
4. Какие сцены подчёркивают значение и величину пойманной стариком рыбы?
5. Что герой говорит о пении? Когда он начинает разговаривать сам с собой? Когда вновь начинает петь?
6. Роль музыкального оформления в фильме.

Список литературы

1. Василенко Е. В. Человек, который не сдаётся. «Старик и море» Э. Хемингуэя // Литература в школе. – 2013. № 12. – С. 15–17.
2. Литературная энциклопедия терминов и понятий / под ред. А. Н. Николюкина; Ин-т науч. информации по общественным наукам РАН. – М. : НПК «Интелвак», 2001. – 1600 стб.
3. Луценко Т. М. Эрнест Хемингуэй // Луценко Т. М. Зарубежная литература в школе. – Минск: Изд-во Народная Асвета, 1973. – С. 211–220.
4. Нартов К. М. Э. Хемингуэй // Нартов К. М. Зарубежная литература в школе. – М. : Просвещение, 1976. – С. 244–257.
5. Примерная рабочая программа среднего общего образования. Литература. Базовый уровень (для 10–11 классов образовательных организаций) // URL : <https://fgosreestr.ru/uploads/files/bd254ca3f0330255b9ed944e9b57d57e.pdf> (дата обращения: 03.09.2023).
6. Хемингуэй Э. Кредо человека // Иностранная литература. 2000. № 2. URL : <https://magazines.gorky.media/inostran/2000/2/kredo-cheloveka.html> (дата обращения: 05.08.2023).
7. Хемингуэй Э. На голубой воде: гольфстримское письмо. URL : <http://www.nau-band.ru/ocherki-i-feletoni/na-goluboi-vode.html> (дата обращения: 05.08.2023).
8. Хемингуэй Э. Старик и море // Хемингуэй Э. Собрание сочинений в 4-х т. Т. 4. – М. : Художественная литература, 1968. – С. 217–291.

С. Ю. Вылегжанина, М. В. Демина
ТЕАТР В ФОРМИРОВАНИИ
ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматриваются возможности театра в формировании и развитии ценностных ориентаций школьников, описывается целесообразность использования методов театрализации в рамках урочной и внеурочной воспитательной деятельности. Театр может стать не только досугом учеников школы, но и площадкой для трансляции и закрепления ценностных ориентировок, «проживания» проблем изнутри, приобретению правдоподобного негативного жизненного опыта без реальных последствий. Для театрализации уроков предлагаются следующие формы: экспромт на заданный сюжет, эмоциональный тренинг, перформанс, пластический этюд.

Ключевые слова: ценности, формирование ценностей, театр, театрализация, воспитательный процесс, школьный театр.

Формирование мировоззрения – стихийный, нелинейный процесс, который осуществляется скорее вне школы, чем в стенах школы, на уроках. Особо важную, центральную часть мировоззрения составляют ценностные ориентации.

В широком смысле весь процесс воспитания ориентирован на то, чтобы ребёнок освоил совокупность ценностей общества, научился их практически реализовывать. В воспитательном процессе усвоения ценностей выделяется несколько этапов.

1. Предъявление ценностей человеку.
2. Осознание личностью ценности.
3. Принятие ценности.
4. Реализация ценностных ориентаций в деятельности, общении и поведении.
5. Закрепление ценности в статусе качества личности.
6. Актуализация ценности в жизненных ситуациях.

В современном мире особое значение приобретают гуманистические ценности, которые стоят во главе совокупности ценностных ориентировок. О значимости их формирования писали Ш. А. Амонашвили, В. А. Караковский и др. Без аксиологического содержания воспитания невозможно формировать общую культуру человека, его мировосприятие, гуманистически ориентированные взгляды (Клепиков 2012).

Однако формирование ценностей у школьников невозможно только путём беседы или монолога учителя в классе, большая часть жизненных установок приобретается в процессе живого общения и совместной деятельности. При этом

возникает парадокс: формирование ценностей вне школьного кабинета сопряжено с опасностями, которые могут оказать крайне негативное влияние не только на нравственность, но и на здоровье детей. Поэтому для родителей и педагогов важно найти «золотую середину» в процессе воспитания и формирования ценностей.

Способом решения данного противоречия может стать театр. Изначально театральное искусство базируется на принципе подражания природе, поэтому именно с помощью собственно театра и театрализации можно актуализировать острые социальные и нравственные конфликты, вызвать отклик в душах школьников, при этом не подвергая их опасности.

Философы и эстетики утверждают, что искусство «всесторонне развивает человека как члена общества... расширяет границы его личного опыта», развивает «всеобщую, универсальную человеческую способность, то есть способность, которая, будучи развитой, реализуется в любой сфере человеческой деятельности и познания» (Ильенков 1999).

К. С. Станиславский писал: «Не будем говорить, что театр – школа. Нет, театр – развлечение. Нам невыгодно упускать из наших рук этого важного для нас элемента. Пусть люди всегда ходят в театр, чтобы развлекаться. Но вот они пришли, мы закрыли за ними двери, напустили темноту и можем вливать им в душу все, что захотим». Для педагога на первом месте среди функций театра стоит воспитательная, но для ученика важнее досуговая.

Для успешного протекания процесса усвоения ценностей с помощью театра необходимо руководствоваться некоторыми правилами.

1. Это должна быть актуальная и целенаправленная деятельность с видимым результатом. Походы в театр не должны быть просто обрядом школьной жизни, все посещения театра необходимо преобразовать в воспитательные маршруты по обретению ценностей. Ученикам необходимо «прожить» эмоции персонажей постановки, поэтому важно ориентироваться на половозрастной состав группы, подобрать подходящие спектакли. Результат каждого выхода необходимо закреплять с помощью беседы или других диалоговых форм, если дисциплина класса позволяет, то в неформальной обстановке, не в рамках урока: это позволит ребятам быть более искренними, высказать свои реальные переживания, так как они не будут ориентироваться на нормативный ответ. Обсуждение острой темы, дискуссия и формирование дружественной атмосферы разговора способствуют закреплению ценности в

структуре личности. Таким образом протраивается параллель: поход в театр – получение ценности, обсуждение – закрепление ценности.

2. Личная заинтересованность педагога в формировании и усвоении определённой ценности. Для школьников важно мнение значимых взрослых, именно поэтому учителю необходимо транслировать интерес к посещению театров, обсуждению, проявлять свою личность, а не просто проговаривать ценностные установки в их неизменном варианте. Увлечённость педагога – тот элемент, который заложит основу к передаче ценности и дальнейшему её усвоению (Аверьянов 2008).

Соблюдение принципов приобретения ценностных ориентиров с помощью театра будет способствовать формированию деятельностно-ценностной концепции воспитания, которая поможет ученику самостоятельно усваивать ценности в дальнейшем (Антонова 2015).

Помимо посещения театра всем классом аксиологическое воспитание может осуществляться и в рамках урочной деятельности с помощью театрализации. Это более эффективный способ, так как перевоплощение в героев литературных произведений и их авторов способствует рефлексии, в процессе которой и формируются ценностные установки. Наибольшее внимание к жизненным установкам персонажей возникает у ученика тогда, когда он внутренне не согласен со своим героем, но вынужден передавать его слова в ходе игры: такая ситуация приводит к внутреннему спору, в ходе которого осмысливаются, усваиваются и закрепляются ценности.

Для школьного театра особенно важна литературная составляющая: произведения для постановки должны быть выбраны с большой аккуратностью. Необходимо выбрать текст, отражающий не только современные социальные проблемы, но и вечную проблематику (добро и зло, свобода и необходимость, разум и вера, ложь и истина и т. п.). Ценностные ориентировки, которые ученик получает в школе, должны отличаться своим непреходящим характером, так как ценности своей эпохи он неминуемо усвоит извне.

Ввиду того что детям может быть трудно перевоплотиться в героя, изменить на время весь уклад своего мышления, в школьном театре большую роль играют декорации, костюмы, элементы сцены. Всё это позволит погрузиться в игру, прочувствовать пьесу. К тому же декорации будут способствовать эстетизации формирования ценностей, привлекать внимание к содержанию произведений посредством соприкосновения с красотой формы.

Процесс театрализации может захватывать и уроки литературы. Тогда уместны следующие формы работы по формированию ценностей.

1. Перформанс: необходимо с небольшой группой учащихся подготовить представление (пластическое, вокальное, театральное, комбинированное, импровизационное и т. д.) для того, чтобы оставшаяся часть группы или класса могла наблюдать за происходящим, а после дать интерпретацию в виде устного ответа во время беседы, эссе.

2. Пластический этюд: небольшим группам учащихся (3–4 человека) даётся задание с помощью пластики изобразить эпизод из произведения (например, вырывающего из груди сердце Данко) или придуманный сюжет (донести последнюю горящую свечу). Наблюдателям надо угадать смысл эпизода и объяснить, какие пластические приёмы помогли им понять суть.

3. Экспромт на ценностный сюжет: группе (примерно 10 человек) даётся заготовка сюжета, в которой поднимается вечная проблема, с открытым финалом. Время на подготовку – 2 минуты. После этого ученики должны представить развитие сюжета и разрешение проблемы. Далее необходима рефлексия: актёры рассказывают, чем мотивировались, когда придумывали свой финал сюжета, зрители анализируют финал с точки зрения ценностных установок.

4. Эмоциональный тренинг: с помощью любых средств ученику необходимо выразить эмоцию героя произведения в конкретный момент. Важно, чтобы эмоция была яркой и ключевой и демонстрировала какую-либо нравственную проблему (например, выражала скорбь солдата, потерявшего друга, или любовь матери, которая смотрит на своих играющих детей). Важно чувственное включение ученика в задание, так как это способствует развитию эмоционального интеллекта, который в будущем поможет более удачно разрешать аксиологические проблемы в жизни.

Для успешного формирования ценностных ориентаций с помощью театра и театрализации уроков важен системный подход: регулярные упражнения сформируют театральную культуру, повысят уровень эмпатии, что в дальнейшем позволит более успешно транслировать ценности и облегчит процесс их усвоения.

Список литературы

1. Аверьянов П. Г. А как же ценности? : сб. науч. и метод. работ «Воспитательные инновации» / науч. ред. С. Д. Поляков. – Ульяновск : УИПКПРО, 2008. – 100 с.
2. Антонова А. Ю. Психолого-педагогический механизм приобщения гимназистов к общечеловеческим ценностям посредством театра // В мире науки и искусства : вопросы филологии, искусствоведения и культурологии. – 2015. №11 (54). – С. 100–104.
3. Ильенков Э. В. О специфике искусства театра // Вопросы эстетики. – М., 1999. – С. 21–22.
4. Клепиков В. Н. Ценностные приоритеты развития социального института воспитания // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2012. №3. – С. 41–45.

УДК 37.035.6

Н. Л. Голубева

ПРОЕКТНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ БИБЛИОТЕК В ФОРМИРОВАНИИ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ МОЛОДЁЖИ

В статье раскрывается социально значимый характер проектной деятельности библиотек как средства формирования гражданской идентичности молодёжи. Типология проектов гражданско-патриотической направленности представлена духовно-нравственным, патриотическим, гражданским социализирующим направлениями. Использование педагогики сотрудничества и социального партнёрства раскрыто в контексте совместной информационно-коммуникационной деятельности групп молодёжи – пользователей библиотек.

Ключевые слова: гражданская идентичность молодёжи, проектная деятельность библиотек, типология библиотечных проектов гражданско-патриотической направленности, библиотечно-педагогические методы социализации молодёжи.

Проблема формирования гражданской идентичности российской молодёжи является неотъемлемым условием обеспечения национальной безопасности России. Патриотизм является ресурсом консолидации общества, неотъемлемым компонентом конструирования гражданской идентичности российской молодёжи (Узунова 2017, с. 6).

Гражданственность и патриотизм как социально значимое качество личности формируются современными отечественными институтами социализации молодёжи. Гражданско-патриотическое воспитание выступает

основой формирования гражданской идентичности детей и молодёжи в отечественной библиотечной сфере (Стратегия развития библиотечного дела в Российской Федерации до 2030 года, 2021). Общедоступные библиотеки являются уникальным информационным социокультурным институтом общества, проектная деятельность которого направлена на разработку и внедрение инновационных подходов духовно-нравственного, патриотического и гражданского воспитания молодого поколения.

Анализ проектной деятельности отечественных библиотек показывает, что они удовлетворяют не только явные, но и латентные информационные потребности потребностей детей и молодёжи: сохранение национальных ценностей, традиций, институтов общества; следование нормам нравственности; гордость за свою страну и гражданство; гордость за культуру России; защита своей Родины, интересов нации.

Проектная деятельность библиотек по формированию гражданской идентичности молодёжи обусловлена знанием особенностей восприятия информации, специфики субкультуры современной молодёжи, характеристик гражданско-патриотического сознания личности; диагностикой потребностей личности в гражданско-патриотической информации; умением использовать социально значимые информационные ресурсы, применять инновационные методы в продвижении литературы гражданско-патриотического содержания среди молодёжи (художественной, научно-познавательной).

Важнейшей задачей проектной деятельности является включение молодёжи-пользователей библиотек в процесс передачи духовно-нравственных, патриотических, гражданско-социализирующих смыслов в ближайшей социальной среде. Нельзя не учитывать необходимость дифференцированного библиотечно-информационного обслуживания молодёжи, существенное различие интересов, потребностей, психофизиологических и социальных характеристик различных групп молодёжи от 14 до 30 лет.

Библиотека сегодня развивается как общедоступная площадка коммуникации граждан, занимающих активную жизненную позицию. Современная методология организации читательской деятельности опирается на концепцию лично ориентированной стратегии современного образования и воспитания, педагогику сотрудничества и др. Проектная деятельность библиотеки способствует развитию межличностного, внутригруппового и межгруппового взаимодействия среди пользователей.

Организация проектной деятельности библиотек по формированию гражданской идентичности молодёжи актуализирует вопрос классификации проектов. В методологии библиотечного проектирования определение классификационных признаков является дискуссионным. Проектная практика библиотек гражданско-патриотической проблематики свидетельствует, что она дифференцируется на духовно-нравственное, патриотическое, гражданское социализирующее направления. Духовно-нравственные проекты приобщают молодёжь к высоконравственным ценностям и идеалам, определяющим социокультурное развитие личности. Патриотические проекты охватывают историческую, военно-историческую тематику, посвящены Великой Отечественной войне, защите национальных интересов страны. Гражданские социализирующие проекты опираются на информационно-библиографические ресурсы библиотек, раскрывающие традиции России, её многонационального общества, специфику деятельности общественных институтов. В этом направлении активно разрабатываются и реализуются проекты по формированию правовой, избирательной, экологической культуры молодёжи, проекты по профессиональному самоопределению личности и др. (Голубева, Оганисян 2023, с. 26–27). Следует отметить, что реализуются проекты и комплексного характера, представляющие целостный тематический кластер гражданско-патриотической направленности.

Библиотечный проект как средство формирования гражданской идентичности молодёжи консолидирует деятельность библиотек, образовательных и общественных институтов. Инновационная идея библиотечного проекта отражает доминирующую тематику, раскрываемую библиотекой в конкретной целевой группе молодёжи. Именно целевая аудитория проекта определяет характер планируемого взаимодействия участников проекта (молодёжи и библиотекарей).

Особое внимание сегодня уделяется организации совместной деятельности всех групп, участвующих в проекте. Концепция личностно ориентированной стратегии образования и воспитания; педагогика сотрудничества; положения теории межгрупповых отношений активно развиваются в теории и практике организации совместной читательской деятельности. Высокую эффективность показывают проекты, опирающиеся на библиотечно-педагогические методы.

Так, положительная динамика потребностей подростков в гражданско-правовой информации формируется в процессе группового и межгруппового обмена, передачи правовых знаний, трансляции правовых убеждений с

использованием современных информационно-коммуникативных технологий. Эффективна модель веб-сайта библиотеки как информационно-библиографического мультимедийного ресурса гражданско-правовой тематики, формируемого в процессе совместной деятельности библиотечных специалистов и молодёжи (Баширов 2017).

Включённость пользователей в проектную деятельность позволяет активизировать институциональные и психологические механизмы гражданской идентификации личности. Организация библиотекой совместной проектной деятельности в среде близких возрастных групп молодёжи (создание страниц веб-сайта, рекомендательно-библиографического тематического аннотированного мультимедийного указателя) усиливает продвижение социально значимой информации в ближайшем социальном окружении (младшие и старшие подростки), формируются знаниевый, аксиологический, поведенческий уровни гражданской идентичности личности.

Диалогические и дискуссионные формы библиотечного общения способствует обмену, передаче гражданско-патриотических идей среди молодёжи, развитию её социальной активности. Активные участники библиотечного проекта из целевой группы «молодёжь» в процессе трансляции информации гражданско-патриотического характера среди сверстников становятся агентами социального влияния.

Проектная деятельность библиотеки, обусловленная библиотечно-педагогическими методами социализации, позволяет создавать уникальное поле социализации личности. Происходит обмен гражданско-патриотическими убеждениями среди ближайшего социального окружения, совместное постижение гражданских ценностей общества.

Список литературы

1. Баширов Д. А. Внедрение модели проекта «Правовое агентство» в деятельность библиотек, обслуживающих подростков // Культурная жизнь Юга России. – 2017. № 1. – С. 77–80.
2. Голубева Н. Л., Оганисян Э. Ж. Разработка библиотечного проекта по гражданско-патриотическому воспитанию молодёжи (на примере Краснодарского края) : практическое пособие. – Краснодар : КГИК, 2023. – 97 с.
3. Узунова О. Ю. Патриотизм в структуре гражданской идентичности современной российской молодёжи : общероссийские и региональные тренды : автореф. дис. ... канд. социол. наук. – Ростов-на-Дону, 2017. – 36 с.

4. Российская Федерация. Правительство. Об утверждении Стратегии развития библиотечного дела на период до 2030 года : Распоряжение Правительства РФ № 608-р : текст с изменениями от 15.12.2021 г. : [принято 13.03.2021]. // КонсультантПлюс : [сайт]. URL: <http://consultant.ru> (дата обращения: 09.09.2023).

УДК 821.161.1

В. В. Двоеглазов
ЛИК ЧЕЛОВЕКА: ПРАВЕДНОСТЬ
«СЛУЖИЛЫХ» ГЕРОЕВ Н. С. ЛЕСКОВА

В статье рассматривается творчество Н. С. Лескова, отражающее художественное представление писателя о праведности. В центре внимания – тип «служилого» праведника, т. е. героя, находящегося на государственной службе. Такому человеку, по словам самого автора, сложнее всего соблюдать нравственно-онтологическую правду: сложившийся вокруг героя самодержавно-бюрократический, чиновничий мир отличается формализмом законов, помноженным на алчность, самовозношение, лицемерие «благонамеренных речей», «начальстволюбие». Герой поставлен волей обстоятельств в этическую ситуацию моментального или всего жизненного выбора между общепринятой службой и служением правде – необходимостью совести, честности, любви к человеку. Показывая самоотверженный выбор героя в сторону спасения человека и общечеловечески справедливого, честного устройства благой жизни других, автор обнаруживает праведность как деятельную вполне сознательную и таящуюся высоконравственную, божественную грань всякой человеческой личности.

Ключевые слова: творчество Н. С. Лескова, тип праведника, правда, праведность.

Для литературоведения (как и любой другой науки, стремящейся к обретению полной истины) ценным является замечание И. А. Ильина о том, что на Руси «живёт глубокая, никогда не истощающаяся, а по греховности людской и не утоляющаяся жажда праведности, мечта приблизиться к ней, душевно преклониться перед ней, художественно отождествиться с ней, стать хотя бы слабым отблеском её» (Ильин 1993-1999, Т. 6. Кн. 1, с. 392). Возможно (надежду дают существующие исследования), эти слова стоят уже в преддверии чаемого определения содержательной сущности русской литературы как выразителя не только поиска, но и понимания, ощущения, открытия-возвращения человеку «первичной и самозаконной правды, до конца самоочевидной и неотразимой» (Скафтымов 2008, с. 195) – того, что имели/имеют в виду классики/лучшие представители художественного слова.

Среди всех писателей о своей принадлежности к этому поиску и его воодушевляющим обретениям открыто и последовательно заявил Н. С. Лесков – признанный классик в исследовании «праведности» и «праведничества» на русской «почве»: «Я дал читателю положительные типы русских людей. Весь мой второй том под заглавием «Праведники» представляет собою отрадные явления русской жизни. Это «Однодумы», «Пигмеи», «Кадетские монастыри», «Инженеры-бессребреники», «На краю света» и «Фигура – положительные типы русских людей. Этому тому своих сочинений я придаю наибольшее значение» (цит. по: Горелов 1988, с.223). Связывая православно-каноническое и «народное» понятие о «праведном» характере, крупнейший исследователь лесковского творчества И. В. Столярова называет одну из важных черт писательского типа таких героев – их неотрешённость от мира, «вовлечённость в паутину обычных житейских отношений», что создает атмосферу причастности героев самой объективной действительности и как бы воспроизводит саму реальность. Причём писатель «намеренно ставит своих героев в самые неблагоприятные жизненные обстоятельства, которые чрезвычайно осложняют естественное проявление внутренней сущности каждого из них» (Столярова 1978, с. 187). Таким обстоятельством становится сама эпоха (например, в рассказах «Кадетский монастырь», «Левша», «Человек на часах» описываемые события относятся ко времени правления Николая I). К более частным проявлениям эпохи отнесём служебное положение героя – типичную сторону действительности. По этому принципу в специальном авторском цикле о «праведниках» можно выделить группу «людей служилых, зависимых, коим соблюсти правоту труднее» (Лесков 1956–1958, Т.6, с. 315): «долг служебный» («разумный») вступает в поединок с «долгом совести» («инстинктом добра»). Идейным центром рассказа становится тот момент, когда герои находятся в состоянии выбора: противиться сложившимся обстоятельствам, государственной системе и, следуя «инстинкту добра», помогать другим, или оставить всё, как есть, подчиниться, заглушить этот «внутренний голос». Лесков уверен, «что есть случаи, когда человек не может оставаться человеком, не оказав самого быстрого и самого сильного сопротивления злу. И он должен оказать это противление, не чистясь и не приготавливаясь, как на осмотр, а именно такой, как есть» (цит. по: Туниманов 1988, с. 184). Таковы экзекутор в «Пигмее» и солдат Постников в рассказе «Человек на часах».

Вид «тщедушного, дохлого; бледного» осуждённого француза, который «плачет, дрожит и руки ломает», «жалостно лепечет» вызывает у безымянного экзекутора С*** жалость. Начиная с таких психологических замечаний («горючих да дробных слёз» несчастного, которые, как кажется, «напраслина жмёт»), продолжая проверками версий юридического дела и выражением личного профессионального взгляда, «внутренний рассказчик» (сам экзекутор, поведавший эту историю одному знакомому («внешнему рассказчику»), пересказывающему её «в одном скромном кружке», где присутствовал автор цикла) подводит к выводу – француз невиновен. Однако все поиски правды сопровождаются тревогой, душевными метаниями героя, которые не дают ему вести спокойную жизнь, практически «растревоживают» его. Основа этой тревоги – «что-то незримое»: «Не выдержал и, чтобы не видали домашние, как я мучусь, схватил шляпу и побежал из дома, и вот с этих-то пор я уже словно не сам собою управлял, а начало мною орудовать какое-то вдохновение: *я задумал измену*» (Лесков 1989, с. 37). Позднее герой скажет: так было «*богу угодно*» совершить то, что он сделал (Лесков 1989, с. 39).

Выбор «сопротивления» даётся героям очень непросто, мучительно не только потому, что они люди служебного долга. Сама жизнь, суровость времени вызывают в живых людях страх перед расправой: «Солдат Постников стал соображать, что спасти этого человека чрезвычайно легко. Если теперь сбежать на лёд, то тонущий непременно тут же и есть. Бросить ему верёвку, или протянуть шестик, или подать ружьё, и он спасен. <...> Но Постников помнит и службу и присягу; он знает, что он часовой, а часовой ни за что и ни под каким предлогом не смеет покинуть своей будки. <...> А солдат он был умный и исправный, с рассудком ясным, и отлично понимал, что оставить свой пост есть такая вина со стороны часового, за которую сейчас же последует военный суд, а потом гонка сквозь строй шпицрутенами и каторжная работа, а может быть даже расстрел» (Лесков 1989, с. 339). Усиливая таким фоном сознания, автор описывает ситуацию почти парадоксальную: за разумными, «ясными», в духе времени мыслями солдата о жестоких последствиях возможной отлучки с поста следует всё-таки «неразумное», только чувствами обоснованное – «Часовой не выдержал и покинул свой пост». В пиковый момент, отдавшись «лучшим стремлениям человеческим», забыв о себе, спасают других под угрозой собственной расправы лесковские «праведники». Приходя на помощь ближнему, ставя благополучие другого выше своего они вполне заслуживают такую важную характеристику, как «евангельская беззаботливость о себе». Поводом

для повествования является лишь одно «событие» из жизни каждого героя, единственный «случай». Это «дело» становится доказательством неугасания в человеке душевной «теплоты» и «участия» в то время, когда «никто ничего не хочет сделать для человека, если не чаёт от этого себе выгоды» (Лесков 1989, с. 34). Совершивший такой поступок сопричисляется народом и автором к лику «праведников» – и эта черта «одного благородного побуждения» (Лесков 1989, с. 34) оказывается присущей человеку как таковому. Так обнаруживается героический «полнос» лесковского понимания праведности.

Так же непросто совершать свои «праведные» поступки «служащему» герою рассказа «Русский демократ в Польше». Здесь преобладает биографическое, «житийное» – «прожить изо дня в день долгую жизнь, не солгав, не обманув, не слукавив, не огорчив ближнего и не осудив пристрастно врага» (цит. по: Троицкий 1974, с. 52): нет описания стремительных, «стихийных» действий главных героев, персонажи ведут ровную, уверенную жизнь, соблюдая высшую правду в таком понимании, каком они её себе представляют и доказывают на деле. Иван Фомич Самбурский – «русский демократ» с «необыкновенным умом и способностями»: «писал мастерски» и «превосходно чувствовал, вдохновенно проникал справедливость и любил постоять за неё без страха» (Лесков 1989, с. 82). Назначенный директором «канцелярии главнокомандующего действующей армией», он «отличался честностью и непреклонностью убеждений», «всякую хитрость» наживы мог провидеть и *округлить*. Самбурский показан автором как представитель истинного демократизма, который может оказаться тождественным «праведности»: сам герой считает, что «быть демократом, между прочим, значит желать счастья возможно большему числу людей» (Лесков 1989, с. 92). История столкновения такого желанья (служением составить «благо родины» и поучаствовать в мирной судьбе тысяч офицеров-соотечественников) с его хищническим изворотом и «пользованием» становится основной в рассказе. Кульминацией и одновременно авторским доказательством «праведности» героя становится монолог Самбурского, выражающий его ценностные ориентиры: «Передо мною была открыта возможность полнейшей оценки всех земель и угодий вовсе не за тем, чтобы я мог выбрать себе лучшее. Служить каждому правительству нужно честно, а тем более правлению монархическому, где государь один правит, и потому кому он верит, тому грех и стыд не хранить и не беречь его доверие, а думать о себе» (Лесков 1989, с. 92) – автор словами героя говорит, конечно, не о слепом служении и поклонении правительству (об этом

прозрачно и с иронией заявлено ещё в начале повествования: назначенный директором канцелярии главнокомандующего действующей армией Самбурский «не хотел быть слепым исполнителем чьих-либо случайных фантазий»), а о необходимости абсолютной честности всей государственной системы, которая строится как таковая только на соблюдении абсолютной честности, жизнеспасении соотечественников каждым отдельным служащим человеком-чиновником. Сам чуждый сосредоточенности на себе, герой осуждает желание «аристократии» воспользоваться ситуацией и повернуть благородный план устроения неквасного патриотизма в русло «усиления господства своего меньшинства», прямо называет подобные стремления греховными и своим поступком категорически заявляет непринятие алчности, наживы.

Совесть и жалость (любовь), призывающие к спасению человека, ценности (человек и его жизнь, честность, доверие, бессребреничество, справедливость и покоящееся на них благополучие и счастье другого), сопровождающее их в действии «какое-то вдохновение» правды оказываются проявлением высшего духовного абсолюта в человеке. В связи с этим согласимся с точкой зрения Л. М. Петровой, которая, рассматривая мотив «праведничества» в творчестве Тургенева и Лескова, приходит к следующему выводу: оба писателя придавали ему «особую, самодавлеющую значимость, изображая озарение души человека Божьим светом. Они передавали через него устремлённость русского человека к абсолютному, вечному, всемирноединому, томление неуспокоенного духа по вселенской гармонии, которые противостоят духовной бедности окружающей «земной» жизни, корыстной и прагматичной в своих проявлениях» (Петрова 2008, с. 151) – «праведничество» становится «Богопознанием» (Петрова 2006, с. 51–58), причём открытием высокого, божественного в самом человеке.

Список литературы

1. Горелов А. А. Н. С. Лесков и народная культура. – Л. : Наука, 1988. – 294 с.
2. Ильин И. А. Собрание сочинений : в 10 т. – М., 1993–1999.
3. Лесков Н.С. Собрание сочинений: в 11 т. – М. : Русская книга, 1956–1958.
4. Лесков Н. С. Собрание сочинений: в 12 т. Т. 2. – М. : Правда, 1989. – 416 с.
5. Петрова Л. М. И. С. Тургенев : истоки, традиции, новаторство. Орёл : Картуш, 2008. – 186 с.

6. Петрова Л. М. Праведничество как Богопознание (рассказ Н. С. Лескова «Павлин») // Учёные записки ОГУ : Лесковский сборник-2007. М-лы междунар. науч. конф. – Орёл : Орловский государственный университет, 2006. – С. 51–58.

7. Столярова И. В. В поисках идеала. Творчество Н. С. Лескова. – Л. : Издательство Ленинградского университета, 1978. – 231 с.

8. Скафтымов А. П. Собрание сочинений : в 3 т. Т. 3. – Самара : Издательство «Век # 21», 2008. – 544 с.

9. Троицкий В. Ю. Лесков-художник. – М. : Наука, 1974. – 215 с.

10. Туниманов В. А. Лесков и Л. Толстой // Н. С. Лесков и русская литература / отв. ред. К. Н. Ломунов, В. Ю. Троицкий. – М. : Наука, 1988. – С.181–201.

УДК 821.161.1

В. В. Двоеглазов, Ю. О. Печенкина
«НЕЛЕПАЯ ПОЭМКА» О «ВЕЛИКОМ ИНКВИЗИТОРЕ»
Ф. М. ДОСТОЕВСКОГО: СМЫСЛОВЫЕ И ТВОРЧЕСКИЕ ГРАНИ

Тип материала – методическая разработка двухчасного семинара.

Тема – «Поэма» о великом инквизиторе как кульминационный этико-философский центр романа Ф. М. Достоевского «Братья Карамазовы».

Цель занятия – развитие продуктивных коммуникативных и аналитико-интерпретационных способностей учащегося путем создания возможностей творческого общения в процессе изучения произведения словесного искусства.

Длительность – 4 академических часа.

Оборудование (технические средства): печатный текст романа, текст комикса Н. В. Осиповой, Е. Авиновой по мотивам романа; рабочая аудитория (университетская аудитория; конференц-зал библиотеки им. Герцена); проектор; компьютер, Интернет; камера, чтобы гости видели аудиторию; микрофон.

Ключевые слова: творчество Ф. М. Достоевского, «Братья Карамазовы», этико-философская проблематика, семинар, методическая разработка.

Мы согласны с тем, что находящиеся в арсенале преподавателя-профессионала традиционные виды занятий высшей школы прошли и проходят «многократную, “тысячеустую” проверку на прочность» (Чернец 2020, с.10): они не потеряли своей методической и предметно-содержательной актуальности, в классическом состоянии остаются фундаментальной (а для педагогического освоения – универсальной (Сорокопуд 2011, с. 210)) практикой передачи

онтологически ценного опыта человечества – объединяют и оберегают поколения человечества словесно выраженной мастером мудростью, логикой отбора материала и любовью к познанию. При этом ведущая в познании любовь к предмету активна, выступает необходимостью и готова выражаться в каждом конкретном времени соответствующей формой, согласованной с прошлым (проблемная, бинарная дистанционная лекция; практическое занятие-семинар, учебная конференция, дискуссия, круглый стол и т. п.) (см., напр.: Шадрина, Снегирева 2019; Сейкетов 2019).

Соединение знания и любви (казалось бы, разных видов отношения человека и действительности) созвучно незыблемым общеметодологическим представлениям об «интеллектуальной любви» (Аверинцев 1969, с. 99) как главном принципе работы филолога. Педагог-словесник М. А. Рыбникова, один из основателей современной концепции литературно-художественного образования, уже в своё время конкретно-предметно утверждала: «Каждый писатель требует своей формы добавочного воплощения» (Рыбникова 1985, с. 58). Такую «добавочную форму» (понимая её как методику) мы ищем, обретаем и сейчас, в век «цифровизации» (Шабанов 2020), множа на фундаментальность – «скромнейшую службу “при” тексте» в познавательном движении к объективной истине (Аверинцев 1972). Так, на занятии по «Истории русской литературы» главным для нас при изучении творчества Достоевского остаётся творческий гений художника, его глубочайшие («монологические») прозрения человеческих высот и бездн, «диалогическая» тактика «отступательной поэтики» писателя (Т. А. Касаткина). И в постижении этих вечных открытий исполняем просьбу писателя: «Пусть потрудятся сами читатели» – методами большой профессиональной беседы, анализа, интерпретации (литературоведческой, интермедиальной) и усиленного для данного момента пересечения их результатов в глубине личного сознания, души учащегося через выражение в объёмном целостном рассуждении на «тему Достоевского».

Задачи:

- 1) отработка умения имманентно и контекстуально осмыслять художественное произведение;
- 2) воспитание культуры чтения и официального общения, применения академических знаний по предмету,
- 3) совершенствование целостной устной и письменной речи (диалогической и монологической).

Участники: студенты, преподаватель, приглашенные гости-ведущие (специалисты в области литературоведения и искусства: кандидат филологических наук Н. В. Осипова, член Союза художников России Е. Авинова).

Подготовка занятия:

- 1) чтение всеми студентами «поэмки» о великом инквизиторе;
- 2) подготовка всеми студентами ответов на вопросы для аудиторного обсуждения (часть 1);
- 3) организация дистанционной встречи 2-й части семинара (поиск специалистов гостей-ведущих, получение согласия, обсуждение места и времени проведения, целей и задач, хода занятия; техническая подготовка, согласование).

Ход занятий

Часть 1 – анализ текста Достоевского по вопросам для обсуждения, установление граней литературоведческой интерпретации.

План

Задание

1. Прочитать следующие части романа «Братья Карамазовы»: Книга пятая «Pro и contra», главы III–V; Книга шестая «Русский инок», главы I–III.
2. Подготовить ответы на вопросы для обсуждения с использованием художественного произведения и указанной литературы.
3. Ознакомиться с указанной критической и научной литературой, законспектировать работу И. И. Евлампиева.

Вопросы для обсуждения

1. Место книги «Pro и contra» в общей композиции романа. Предыстория встречи и беседы двух братьев; проблемы, обсуждаемые Иваном и Алёшей.
2. Особенности сюжета поэмы, сочиненной Иваном Карамазовым.
3. Суть спора Великого инквизитора и Христа в поэме (главные проблемы). Особенности обрисовки этих образов. Своеобразие авторской позиции.
4. Отражение в поэме главного авторского вопроса о будущем человечества: социализм или христианство (католицизм или православие, государство или церковь).
5. Соотношение образов Зосимы и Христа, великого инквизитора и Ивана в романе.
6. Братья в романе как носители определенной идеологической позиции. Особенности веры и неверия каждого из братьев.

Литература

1. О Великом инквизиторе. Сборник статей. – М., 1991 (см. статьи В. В. Розанова, С. Л. Франка).
2. Ветловская В. Е. Поэтика романа «Братья Карамазовы». – Л., 1977.
3. Евлампиев И. И. Великий инквизитор, Христос и дьявол: новое прочтение известной темы Достоевского // Вопросы философии. – 2006. № 3. – С. 144–154 (*конспект*).
4. История русской литературы XIX века. 70-90-е годы / под ред. В. Н. Аношкиной, Л. Д. Громовой, В. Б. Катаева. – М., 2001. – С. 128–145.

Часть 2 – семинар творческого общения.

1. Вступительное слово преподавателя с сообщением о произведениях искусства как возможностях интерпретации, с официальным представлением гостей-ведущих как профессионалов, интерпретаторов. Переход преподавателя в позицию «учащегося» со студентами.

2. Презентация гостями-ведущими комикса по мотивам «нелепой поэмки» о великом инквизиторе (история создания в раскрытии идеи, сопоставлении замысла и окончательного варианта исполнения, демонстрация рабочих творческих моментов; сопутствующие вопросы аудитории и вопросы по окончании презентации, направленные на соотношение формы и содержания, на понимание смысла произведения Достоевского).

3. Анализ и интерпретация «нелепой поэмки» одним из гостей-ведущих – филологом Н. В. Осиповой.

Вопрос аудитории о смысле «нелепой поэмки» (все учащиеся, передавая микрофон, отвечают аргументированно на вопрос).

Синтез мнений преподавателем-гостем и минилекция с предложением варианта интерпретации (*3 круга искушений: искушение Христа – искушение Алёши Карамазова – искушение читателя*).

Создание текста о переживании, мыслях момента проведения занятия, связанного с интерпретацией произведения Достоевского (*в одной из технологий креативного письма*).

Домашнее задание: эссе по общечеловеческой проблеме, поднимаемой текстом «нелепой поэмки» Достоевского (например: «Как жить человеку, если в мире так много зла?»; «Как творить добро в мире?» и т. п.)

Рефлексивный отклик участника семинара Печенкиной Юлии

Смена обычной вузовской аудитории на конференц-зал библиотеки как иную рабочую обстановку с самого начала задала особое настроение, при

котором снялось напряжение. Новая обстановка вызывала дополнительный интерес. Появилось состояние ожидания чего-то нового, необычного.

Преподаватель находился рядом с нами и был в позиции студента во время семинара (задавал вопросы гостям встречи, проявлял живой интерес к теме). Студентам часто сложно начать общение с новыми авторитетными людьми, а в этой ситуации преподаватель показывал пример и иногда первым начинал коммуникацию с гостями встречи, чтобы студенты не волновались и без стеснения задавали свои вопросы. Передача микрофона по цепочке предполагала, что **каждый из нас** может озвучить свои мысли по вопросам, возникающим на творческой встрече. Отвечали даже те ребята, которые на обычных семинарах молчат.

Мы познакомились с творческими личностями, узнали о создании графической новеллы по мотивам романа, и все вместе обсудили разные взгляды на смысл главы «Великий инквизитор» Ф. М. Достоевского.

Учитывая опыт «проживания» семинара и преподавателя, и студента, мы хотели бы отметить эффективность данной методической разработки при изучении творчества Достоевского в курсе «Истории русской литературы 1870–1890-х годов». Разработка, включающая в себя традиционные приёмы изучения литературы и современные технологии коммуникации, имеет перспективы и для изучения других курсов гуманитарных наук, так как её можно трансформировать под разные темы, выбирая для анализа другие тексты и приглашая в качестве гостей специалистов из разных сфер.

Список литературы

1. Аверинцев С. С. Похвальное слово филологии // Юность. – 1969. № 1. – С. 99.
2. Аверинцев С. С. Филология // Краткая литературная энциклопедия : в 9 т. – М. : Советская энциклопедия, 1962–1978. Т.7. М., 1972. – Стлб. 973–974.
3. Рыбникова М. А. Очерки по методике литературного чтения : Пособие для учителя. 4-е изд., испр. – М. : Просвещение, 1985. – 288 с.
4. Сейкетов А. Ж. Метод чтения нескучных лекций // Высшее образование сегодня. – 2019. № 12. – С. 51–53.
5. Сорокопуд Ю. В. Педагогика высшей школы. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2011. – С. 210.
6. Чернец Л. В. Предисловие // Введение в литературоведение / под ред. Л. В. Чернец: в 2 т. Т. 1. – М. : Издательство Юрайт, 2020. – С. 7–14.

7. Шабанов Г. А., Растягаев Д. В. Цифровизация вуза: реальность и ожидания // Высшее образование сегодня. – 2020. №1. – С. 2–7.

8. Шадрина Ю. Е., Снегирева Т. Г. Из опыта интеграции традиционных и активных методов обучения // Высшее образование сегодня. – 2019. № 9. – С. 28–32.

УДК 37.025

О. В. Дернина

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СОВРЕМЕННОГО УРОКА: АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Цель статьи – раскрыть некоторые аспекты формирования ценностных ориентаций учащихся в процессе обучения в школе. В статье рассматриваются возможности воспитательного потенциала урока. Исследование проблемы осуществлялось посредством анализа учебно-методических публикаций, наблюдения, изучения опыта учителей-практиков. В статье затронуты вопросы о том, как школа влияет на формирование ценностных ориентаций подростков и какие качества воспитывает традиционный урок.

Ключевые слова: воспитательный потенциал, школьные уроки, аксиосфера школьника, школьники, ценностные ориентации, учебно-воспитательный процесс.

Формирование ценностей происходит в эпоху цифровизации, сетевизации, виртуализации образования. Формирование аксиосферы подростка осуществляется в условиях появления новых образовательных тенденций: поликультурности, инклюзии, информатизации и геймификации образования, реализации STEAM-подхода в образовании и др. В нашу жизнь вошли новые понятия: *цифровое общество, сетевая личность, искусственный интеллект, дистанционное и смешанное обучение, информационно-образовательная среда, информационные ценности.*

Современные исследователи В. И. Андреева, А. Н. Астахова, В. В. Артемьева, Б. М. Бим-Бад, И. И. Водзинский, Л. В. Воронина, К. В. Гавриловец, Б. С. Гершунский, А. А. Гримоть, И. Б. Котова, И. И. Прокопьев, З. И. Равкин, В. А. Слостенин, Л. Н. Тимашкова, Е. Н. Шиянов и другие отмечают, что «категория “ценность” относится к числу тех общенаучных понятий, методологическое значение которых является особенно важным для педагогики» (Реализация ценностного подхода в педагогике школы 2000, с. 3), и является центральным понятием педагогической аксиологии – учения о ценностях в педагогическом процессе. Значительный вклад в

исследование ценностей ориентаций внесли В. Я. Ядов, К. А. Абульханова-Словская, М. Рокич, Ш. Шварц, Д. А. Леонтьев и др.

Воспитательный аспект урока имеет двух адресатов. Первый — это ученик, его познавательную-коммуникативную потребность, условия её формирования и развития; особенности его речемыслительной деятельности, его коммуникативные способности, индивидуально-психологические особенности и т. д., то есть ученик как субъект учебной деятельности, педагогического общения с другими учениками, с учителем. В то же время воспитательный анализ урока — это инструмент, средство совершенствования собственной педагогической деятельности учителя, что особенно важно в условиях современной школы. Поэтому вторым адресатом является сам учитель. В этом случае воспитательного анализа урока задействован механизм рефлексии, то есть осознания, осмысления, вербализации собственного внутреннего мира человека (мотивов, состояний, направленности личности, уровня притязаний, протекания собственной деятельности, ее успеха и т. д.).

Успех приходит к тому, кто обладает совокупностью профессиональных и личных качеств.

Жизнь постоянно выдвигает новые требования и, чтобы идти с ней в ногу, учитель должен хорошо разбираться в политической обстановке страны, ориентироваться на опыт передовиков. Иначе он не сможет работать на уровне сегодняшних достижений педагогической науки.

Наряду с развитием общественного воспитания детей самое серьезное внимание обращает на себя совершенствование семейного воспитания. Большую роль в этом играет педагогическая пропаганда, которая осуществляется через родительские конференции и педагогические лектории. В пропаганде педагогических знаний особое внимание уделяется развитию мудрости народной педагогики, основным содержанием которой было и остаётся разносторонняя подготовка ребёнка к будущей взрослой жизни. Это — воспитание трудолюбия, уважения к нелёгкому труду разных профессий, формирование высоких нравственных качеств.

Воспитание творческого человека — важная задача. Формировать его надо общими усилиями: в семье, детском саду, школе. Всем вместе необходимо заботиться о всестороннем развитии детских способностей, выявлении талантов.

Об уроке написано множество книг, статей, защищено большое количество диссертаций. Меняются цели и содержание образования, появляются новые средства и технологии обучения, но какие бы ни свершались реформы и

модерации, урок остается вечной и главной формой обучения. На нём держалась традиционная и стоит современная школа.

Современный учитель, ежедневно входящий в школьный класс, твердо знает, что он хочет. Правда, не всегда понимает, что желание научить своих учеников тому, что знает сам, зависит не столько от наличия у него знаний, сколько от умения сделать эти знания достоянием учеников. Для этого надо постоянно учиться самому.

Мой собственный опыт, многолетнее педагогические наблюдения за работой других школ подсказывают: только в дружном творческом коллективе возможно воспитание личности. Именно это и имел в виду А. С. Макаренко, когда говорил: «Если в школе есть коллектив таких педагогов, для которых успех всей школы стоит на первом месте, а успех его класса стоит на втором и затем уже на третьем месте его личный успех как педагога, то в таком коллективе будет настоящая воспитательная работа» (Макаренко URL).

Существует множество определений понятия «ценность» ввиду его многогранности. В нашей статье мы придерживаемся той позиции, что ценность является образованием, в котором присутствует опосредованное отношение к себе самому и среде. Ценности выступают основой жизненного самоопределения личности или выбора стратегии и смысла жизни. Мы рассматриваем ценность как основу для принятия личностью жизненных решений.

Полный цикл формирования ценностных ориентаций может включать следующие этапы:

- предъявление ценностей воспитаннику;
- осознание ценностей личностью;
- принятие ценностей;
- реализация ценностей в деятельности и поведении;
- аксиологическая рефлексия;
- качественные изменения в ценностной сфере;
- аксиологическое саморазвитие школьника.

Влияние школы на формирование ценностных ориентаций подростков

Рассмотрим некоторые составляющие формирования ценностных ориентаций учащихся в процессе обучения в школе.

1. Личность учителя, его профессиональная позиция. Современный учитель – это и предметник, и организатор, и источник информации, и

консультант, и программист, и исследователь, и менеджер, и аксиолог, и стратег воспитания, и конструктор педагогического общения, и гарант защищенности личности. Воспитатель сам должен быть воспитан. История доказывает, что личность воспитывается личностью. От личности учителя зависит культура, качество, человечность педагогического взаимодействия, развитие ценностного сознания, ценностей-качеств, ценностей-отношений учеников. Психолого-педагогическая культура учителя, интеллигентность, ответственность в решении нравственных вопросов являются определяющими при любых обстоятельствах.

Учителя-аксиолога отличает гуманистическая, демократическая, поддерживающая позиции. Гуманистическая позиция учителя проявляется в поддержке мнения о том, что в каждом школьнике заложены внутренние силы и возможности для позитивного, творческого, развивающего личность решения своих проблем. Он верит, что каждого ученика можно сделать лучше, реализуя постулат гуманистической педагогики: «человек может всё».

Даже в самые нелёгкие времена существует внутришкольная культура, существуют учителя, которые учат детей интересно, увлечённо, эффективно. Качество уроков учителя, настроение, созидательная энергия духа личности педагога, профессионализм, педагогическая культура – факторы, определяющие формирование ценностного сознания, ценностей-качеств и ценностей-отношений подростков.

В образовании важно понять, что нужно дать ученику, а что «вырастить» в нём». Живое общение – действующая сила учителя. Стабильность ценностно-личностных отношений между учителями и подростками выступает стержнем гуманного, фасилитирующего общения педагога с детьми, основанного на ценностях открытости общения, эмпатийности общения, этических форм общения, на создании положительного эмоционального фона обучения и его диалогический характер.

2. Воспитательный потенциал современного урока. Уроки – человекоформирующий процесс. Получение знаний – это прежде всего работа человека над преобразованием самого себя. Знание через общение и общение через знание – это двуединый процесс нравственного развития. Работа ума становится трудом души – вот критерий воспитательного потенциала современного урока. Трансляция педагогом не только программного материала, но и своего личного отношения, выражающегося в концептуальном видении мира, оценке событий, фактов, лиц. Ценностные установки учителя, включённые в цели урока, отражаются на индивидуальных ценностных ориентациях

подростков, обуславливая их устойчивую готовность к восприятию, осмыслению и уяснению социального и личностного смысла изучаемых ценностных объектов (явлений, событий, образов), к осуществлению личного решения в ситуации выбора, то есть проявлению своего личного отношения к ценностям.

Воспитание у учеников определённых качества на разных этапах традиционного урока

Каждый этап урока имеет свой воспитательный потенциал. Кратко охарактеризуем его.

Организационный момент. Воспитывается организованность, внимательность, воспитывается умение быстро сосредоточиться.

Проверка домашнего задания. Воспитывается ответственность за порученное дело, умение слышать и слушать другого ученика, умение реагировать на неожиданную ситуацию, сдерживать эмоции, выступать публично, уверенность в себе.

Объяснение новых знаний. Воспитывается умение концентрироваться на получении информации, выделить главное, установить причинно-следственные связи между явлениями, умение – слушать, понимать.

Воспитательный потенциал урока есть определённая целостность социально-психологических факторов, обуславливающих позицию субъекта познания, деятельности, общения, права, творчества, саморазвития.

Реализация данного воспитательного потенциала зависит от следующих факторов:

- отбор содержания учебного материала, планирование урока;
- профессионализм учителя, его методическая грамотность, методическая осведомленность;
- умение учителя определять образовательные и воспитательные возможности.

Что нужно сделать для того, чтобы наши школьные уроки были воспитывающими уроками? Какие усилия нужно предпринять учителю, чтобы проводимые им занятия влияли не только на восприятие, но и на личностное развитие ребенка, на достижение тех целей, которые сформулированы в программе воспитания школы?

Воспитывающими уроки становятся при следующих условиях:

- когда они интересны школьникам, и те с удовольствием включаются в организуемую учителем деятельность;
- когда они побуждают школьников задуматься о ценностях, нравственных вопросах, жизненных проблемах;
- когда время от времени на них используются игры, дискуссии и другие парные или групповые формы работы.

Аксиологический потенциал нравственного и эстетического воспитания

С формированием ценностного сознания связано формирование нравственной и эстетической культуры школьника. Нравственное воспитание находится во взаимосвязи со всеми направлениями воспитательного процесса в школе, представляет собой единство воздействия на ценностное сознание, чувства и поведение обучающихся. Воспитательная работа по нравственному воспитанию предполагает формирование ценностей-отношений: к Родине, другим национальностям; труду; природе (бережливость); другим людям (гуманное отношение и взаимное уважение), в том числе в семье (забота о воспитании детей, уважение к старшим); себе (человечность, честность, простота и скромность в общественной и личной жизни). Нравственная культура личности выражается в следующих показателях: развитость нравственных суждений, ценностей, этических норм поведения, способность к нравственному выбору, способность переживать нравственные чувства (сострадание, сопереживание), сформированность нравственных качеств.

Эстетическое воспитание осуществляется через искусство, литературу, природу, эстетику окружающей жизни, труда, быта, эстетику взаимоотношений между людьми, эстетику поведения, внешнего вида, эстетику урока и всей школьной жизни. Н. К. Рерих указывал на необходимость обучения с начальных классов практической этике, которая выполняет благотворящую функцию, преображает сердце (Рерих 2019, с. 163). В. А. Сухомлинский называл этику в школе «практической философией воспитания». Показателями эстетической воспитанности являются наличие эстетических потребностей, знаний, чувств, вкусов, умений.

Используя популярные для подростков формы воспитательных мероприятий – дискуссии, этические диспуты, часы откровения, литературные викторины и гостиные, тематические беседы, психологические викторины, интерактивные беседы, вечера вопросов и ответов, классные часы-размышления, притчетерапию (с оживляющими их построение приемами включения

художественных текстов, пословиц, жизненных ситуаций, декламаций) – педагог имеет возможность обратиться к глубинным структурам сознания школьников.

При проведении воспитательных мероприятий для подростков учитываются: содержательная глубина и актуальность, ценностная значимость проблемы, принципы организации субъектно-смыслового общения, возрастная алгоритмизация заданий.

Какими мы воспитываем детей? Новая цифровая эпоха даёт нам возможность создать новое социально защищённое общество, основанное на традиционных и новых ценностях. Классики педагогики предлагают человечность, великодушие, благородство, сопереживание, добро. Это – ценности общечеловеческие, вечные, горизонты и высокая планка жизни, до которых нужно дорасти. В условиях создания современных цифровых образовательных платформ, важно сохранить в гибко меняющихся образовательных программах, быстро реагирующих на изменение в обществе, человеческую составляющую, историко-культурную основу, сопричастность к национальному и мировому культурному процессу. Условием формирования у школьников ценностного сознания являются сохранение в образовательных программах опыта созидания, опыта светлого творчества всего человечества, образцов жизнедеятельности деятелей истории, науки, культуры, искусства; опыта работы мастеров педагогического труда.

Педагогика – это коллективная наука, наука о росте человека. А коллективный разум – это мы с вами, трансляторы культуры, идей, ценностей, отношений и качеств. Все, что мы делаем – это эквивалент нашей общей культуры: культуры мысли, слова, поступков, внутренней экологии духа.

Бережное возвращение ценностей общественных, образовательных – культ природы и Родины, культ книги и родного слова, культ мира и человека – можно дополнить обращением к культуре интеллигентного человека, обладающего высокой педагогической культурой, развитой аксиосферой, эрудицией, гуманистической совестью, эмоциональным интеллектом, обладающего современными стратегиями воспитания в цифровом обществе.

Человек, хорошо подготовленный к жизни в обществе, занимает активную общественную позицию. Он владеет организаторскими навыками, умеет подойти к каждому человеку, убедить его. В этом ему помогает широкий кругозор, знания, внимание к людям, собственная скромность и безукоризненная честность.

Таким образом, урок – это не только форма обучения, а средство воспитания с огромным потенциалом, реализация которого зависит от целенаправленного отбора содержания учебного материала, от профессионализма учителя, его методической грамотности, умения определять образовательные и воспитательные возможности. Нельзя забывать и о роли неосознанного воспитания, когда педагог воспитывает каждый день своим примером, своим отношением к ребятам, коллегам.

Список литературы

1. Артемьева В. В., Воронина Л. В. Учебно-творческая задача как инновационное средство образовательного процесса в школе // Проблемы и перспективы формирования педагогической культуры у студентов в условиях реализации профессионального стандарта педагога : м-лы Всерос. науч.-практ. конф. (с междунар. участием) / сост. и науч. ред. Н. В. Абрамовских. – Сургут : Сургутский государственный педагогический университет, 2016. – С. 218–220.
2. Макаренко А. С. Воспитание в семье и школе. URL: <https://psychologos.ru/articles/view/vospitanie-v-seme-i-shkole-a.s.-makarenko> (дата обращения: 18.10.2023).
3. Реализация ценностного подхода в педагогике школы : монография / под общ. ред. А. В. Кирьяковой. – М. : ИПК ОГУ, 2000. – 250 с.
4. Рерих Н. К. Шамбала. Притчи Востока. – М. : Эксмо, 2019. – 318 с.
5. Тимашкова Л. Н., Саврицкая А. Д. Воспитательный потенциал современного урока : функции, компоненты // Воспитание как стратегический национальный приоритет : междунар. науч.-образоват. форум, Екатеринбург, 15–16 апреля 2021 года. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 2021. – С. 233–239.
6. Тимашкова Л. Н. Аксиологические аспекты педагогического взаимодействия «школа – подросток – семья» // Народная асвета. 2021. №5. – С. 28–31.

А. А. Злобин

**ДИСЦИПЛИНА «РУССКИЙ ЯЗЫК И КУЛЬТУРА РЕЧИ»
В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ:
ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ**

Данная статья посвящена осмыслению важности дисциплины «Русский язык и культура речи» в процессе подготовки будущих педагогов нефилологического профиля. Анализ современной речевой ситуации, диагностических работ студентов позволил определить круг проблемных вопросов. Отталкиваясь от этого, автор предлагает скорректировать концепцию дисциплины и её тематический план с учётом тех задач, которые ставятся перед выпускником педагогических направлений подготовки сегодня. В формировании языковой личности будущего учителя большое значение имеет работа, направленная на изучение законов профессионального общения, приёмов эффективности речевого воздействия, на развитие важнейших коммуникативных навыков и совершенствование устной и письменной речи.

Ключевые слова: культура речи, языковая личность, профессиональная коммуникация, бесконфликтное общение, речевое воздействие, русское коммуникативное поведение, устная и письменная речь.

Введение

Дисциплина «Русский язык и культура речи» преподаётся в российских вузах более четверти века. Её значение сложно переоценить: «родной язык – скрепа государства, нации, её прошлого, настоящего и возможность самобытного развития в будущем» (Дейкина, Скрыбина 2016, с. 117).

За это время накоплен и обобщён огромный опыт, написаны сотни статей и учебных пособий. Преподаватели, исследователи и методисты едины в осмыслении цели данной дисциплины: она призвана, прежде всего, к формированию сильной языковой личности, способной к эффективной коммуникации в различных ситуациях общения. В. М. Касьянова, говоря о её важности, отмечает: «Студенты, приступающие к изучению данного курса, обычно имеют достаточно высокие баллы по ЕГЭ, но их речь бедна, лексический запас невелик, грамматические конструкции однообразны. Первокурсники в своём большинстве не могут участвовать в дискуссии, не умеют аргументировать своё мнение, не в состоянии создавать структурированные тексты. Курс “Русский язык и культура речи”, являющийся обязательным компонентом учебного процесса, призван хотя бы отчасти изменить данную ситуацию» (Касьянова 2016, с. 69–70).

Основное содержание

Культура речи представляет собой «такой выбор и такую организацию языковых средств, которые в определённой ситуации общения при соблюдении современных языковых норм и этики общения позволяют обеспечить наибольший эффект в решении поставленных коммуникативных задач» (Граудина, Ширяев 2000, с. 16). Данное определение, как видим, включает три важнейших аспекта: нормативный, коммуникативный, этический. Рассмотрим их подробнее.

Нормативный аспект

Культура речи студентов современных вузов побуждает преподавателя акцентировать внимание именно на этом аспекте. Как правило, на лекционных и практических занятиях изучаются нормы современного русского литературного языка – акцентологические, орфоэпические, орфографические, лексические, грамматические, пунктуационные, стилистические.

Подобный подход хорошо апробирован и вполне оправдан с точки зрения современной речевой ситуации. Однако сведение курса только к изучению языковых норм кажется не совсем верным: в таком случае «за кадром» остаются важнейшие вопросы, связанные с теоретическими сведениями о родном языке, и его историей.

Опыт преподавания дисциплины показывает, что студент университета может успешно усвоить нормы – от акцентологических до стилистических – и при этом не иметь элементарных представлений о своём родном языке. В частности, для абсолютного большинства выпускников педагогических направлений подготовки нефилологического профиля вопрос о количестве гласных и согласных букв в русском алфавите, об их лингвистически корректном наименовании вызывает серьёзные затруднения. Студенты не имеют даже приблизительных сведений о примерном количестве носителей русского языка и странах, где он используется официально.

В таблице 1 представлена подобная информация, которая может быть использована на вводной лекции.

Таблица 1

Мировые языки: сравнительный анализ

Язык	Общее количество говорящих	Является родным для	Страны, в которых используется официально
Английский	700 млн. чел.	400 млн. чел.	Великобритания, США, Индия, Канада, Австралия, Ирландия, Новая Зеландия, Зимбабве, Нигерия, Гана, Пакистан

Арабский	560 млн. чел.	310 млн.чел.	Алжир, Судан, Саудовская Аравия, Сомали, Египет, Марокко, Ливия, Иордания, Объединённые Арабские Эмираты
Испанский	548 млн. чел.	528 млн. чел.	Испания, Андорра, страны Латинской Америки, страны Центральной Америки, Экваториальная Гвинея
Китайский	1,3 млрд. чел.	900 млн. чел.	Китайская Народная республика, Тайвань, Сингапур
Немецкий	175 млн. чел.	90 млн. чел.	Германия, Австрия, Швейцария, Лихтенштейн, Бельгия, Люксембург
Русский	260 млн. чел.	146 млн. чел.	Российская Федерация, Беларусь, Киргизия
Французский	289 млн. чел.	55 млн. чел.	Франция, Бельгия, Швейцария, Демократическая Республика Конго
Японский	140 млн. чел.	125 млн. чел.	Япония, Палау

Диагностические данные свидетельствуют о том, что у 91,8 % студентов-первокурсников полностью отсутствуют какие-либо знания о месте русского языка на уровне языковой семьи, группы и подгруппы. Представим фрагмент генеалогической классификации в виде схемы (рис.1).

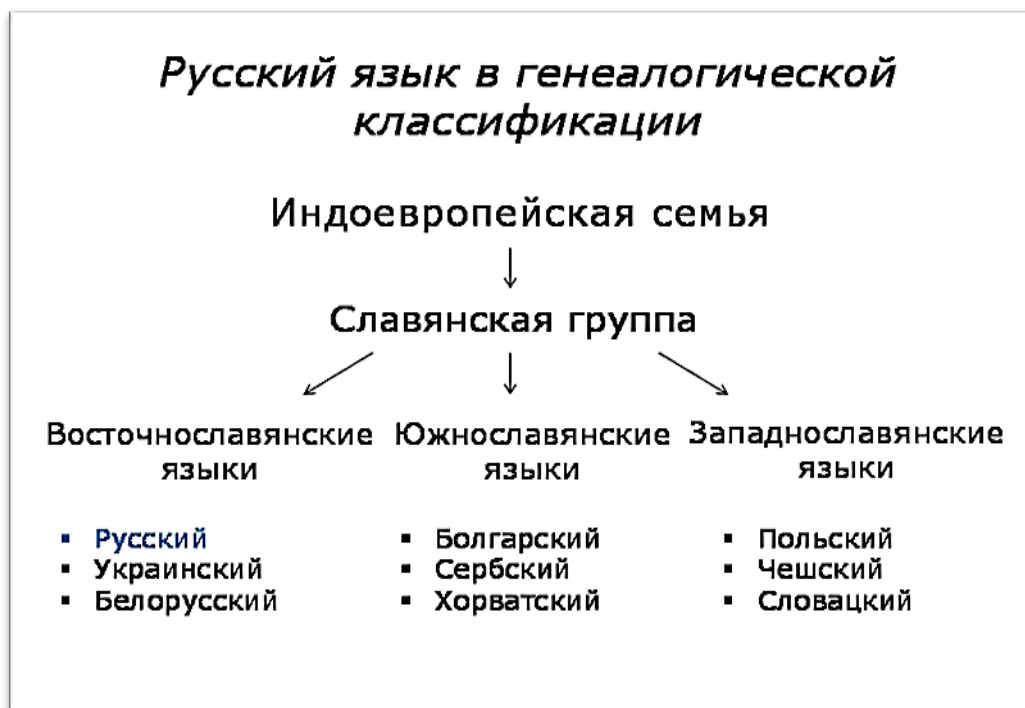


Рис. 1. Место русского языка в генеалогической классификации языков

Безусловно, знакомство студентов с подобной информацией позволит ликвидировать данные пробелы.

Анализ студенческих анкет говорит о том, что вопросы, связанные с теоретическими сведениями и историей русского языка, наиболее эффективно воспринимаются на первых занятиях по дисциплине. Думается, что это необходимо учитывать при планировании курса.

Знакомство с основными формами национального языка (территориальные и социальные диалекты, городское просторечие) и особенностями его высшей формы – литературного языка – будет более осмысленным, если преподаватель сообщит о роли русского языка в мире.

В качестве иллюстрации студентам может быть представлена следующая таблица (табл. 2).

Таблица 2

«Включённость» языков в мировые ассоциации

Язык	Международные языки	Языки ООН	Языки ЮНЕСКО
Английский	+	+	+
Арабский	+	+	+
Испанский	+	+	+
Китайский	+	+	+
Немецкий	+	-	-
Русский	+	+	+
Французский	+	+	+
Японский	+	-	-

В рамках темы «Язык и речь», говоря о коллективном характере языка и отталкиваясь от известного тезиса, что «история языка – это история народа», целесообразно познакомить студентов с основными этапами истории русского языка. Здесь следует акцентировать внимание на исключительном значении деятельности славянских просветителей Кирилла и Мефодия, создании глаголицы и кириллицы, роли старославянского и древнерусского языков в формировании и развитии русского языка. Необходимо напомнить о стилистической теории М. В. Ломоносова, о трудах А. С. Пушкина.

Дисциплина «Русский язык и культура речи» – это «последний шанс» объяснить студенту, что язык – это системно-структурное образование, жизнь которого определяется внутренними законами. Поэтому следует актуализировать сведения о разделах (фонетика, графика, орфография,

орфоэпия, лексика, ономастика, фразеология, морфемика, словообразование, этимология, морфология, синтаксис, пунктуация и др.) и единицах языка (фонема, морфема, лексема, словосочетание, предложение и др.). С сожалением приходится констатировать, что в последние годы, наверное, из-за того, что школы занимаются исключительно «натаскиванием» учащихся на решение КИМов, у студентов наблюдается отсутствие даже элементарных знаний об этом. Очень часто приходится заново сообщать, чем отличается, например, лексическое значение от грамматического, управление от примыкания, простое предложение от сложного.

Изучая орфоэпические нормы современного русского литературного языка, следует уделить внимание разделению звука и буквы (абсолютное большинство сегодняшних студентов их отождествляет), соотношению согласных и гласных букв и звуков, корректному наименованию букв русского алфавита, внеалфавитных графических знаков, структурирующих письменный и печатный текст.

При изучении темы «Лексические нормы современного русского литературного языка» необходимо дать представление о лексике как самом подвижном ярусе языковой системы, об экстралингвистических факторах развития языка. Здесь нужно акцентировать внимание на вопросах формирования русской лексики, об употреблении заимствований, стилистически сниженных слов. Анкетные данные свидетельствуют о том, что у педагогической аудитории вызывают большой интерес задания, связанные с историческим комментированием слова, анализом его смыслового потенциала.

Большое значение сегодня имеет работа, которая связана с функционированием в речи фразеологических единиц (фразеологизмов, крылатых слов, пословиц, поговорок). Помимо выявления понятийных отличий, иллюстрированных яркими примерами, очень важными являются упражнения по моделированию специальных коммуникативных ситуаций с их использованием. Размышления над фразеологическими единицами языка, их интерпретация, учёт их синонимического и антонимического потенциала не только способствуют формированию важнейшей коммуникативной компетенции, стимулирующей речевую активность студентов, но и помогают глубже осмыслить особенности русской языковой картины мира.

«Грамматические нормы современного русского литературного языка» – это тема, которая требует от студентов базовых сведений о родном языке. Поэтому при характеристике морфологической системы следует

актуализировать школьные знания о грамматических категориях частей речи. Без этого, на наш взгляд, дальнейшее освоение темы будет неэффективным. Например, при изучении норм употребления имён существительных необходимо напомнить о роде как классифицирующей и универсальной грамматической категории имени существительного, о группах имён существительных по родовой принадлежности, о переходных явлениях.

При рассмотрении других грамматических категорий имени существительного (падеж, число) следует сделать небольшой исторический экскурс и рассказать о звательном падеже и его дальнейшей судьбе, об утрате форм двойственного числа и проиллюстрировать данные положения интересными, запоминающимися примерами. Это поможет сформировать представление о языке как живом организме, который находится в постоянном движении и развитии.

Тема «Нормы употребления имён прилагательных» будет усвоена более успешно, если студенты предварительно вспомнят о лексико-грамматических разрядах и особенностях степеней сравнения, о месте данной части речи в морфологической системе современного русского языка.

Практика преподавания дисциплины показывает, что введение исторических и теоретических вопросов органично вписывается в структуру курса, ни в коей мере не разрушает его концепции, не требует больших временных затрат. Данная информация, методически грамотно поданная, с интересом воспринимается студентами.

Изучение этих вопросов является сегодня очень важным, поскольку способствует формированию представления о языке как системе взаимосвязанных и взаимообусловленных элементов, взгляда на язык как духовный опыт народа, важнейшую часть отечественной культуры, основу национального самосознания.

Коммуникативный аспект

Данный аспект культуры речи связан, прежде всего, с формированием и совершенствованием важнейших профессиональных навыков общения педагога с учениками и коллегами. Будущему учителю необходимо научиться определять верные коммуникативные стратегии и выбирать – в зависимости от той или иной ситуации общения – спектр актуальных и корректных коммуникативных тактик.

Поэтому на практических занятиях весьма продуктивно исследование коммуникативных интенций учителя и обучающегося. Большое значение имеет

работа по моделированию различных ситуаций профессионального общения, анализ приёмов речевого воздействия, причин коммуникативных неудач.

К сожалению, современные учебные пособия по русскому языку и культуре речи практически не освещают данные вопросы и не содержат сведений об особенностях педагогического дискурса.

Говоря о развитии коммуникативных навыков у студентов-педагогов нефилологического профиля, нельзя обойти стороной вопрос, связанный с особенностями русского общения. Практическое занятие «Русское коммуникативное поведение» даёт возможность проанализировать релевантные черты речевого поведения русских людей: контактность, конфликтность, эгоцентризм, регулятивность и др. (Прохоров, Стернин 2011). В качестве примера подобного анализа представим краткую характеристику обсуждения такого параметра, как *контактность*.

Общительность русского человека в сравнении с западным коммуникативным поведением оценивается как очень высокая. Она проявляется в следующем. Русский человек очень любит общаться, это исключительно важная часть жизни, средство самореализации. Русские люди легко знакомятся. В нашем коммуникативном поведении нет особой церемонии знакомства. Можно знакомиться самому, без посредников, подойти и сказать: «Хочу с Вами познакомиться!», «Можно с Вами познакомиться? Я такой-то...». Вступив в коммуникацию, русский человек старается быстрее преодолеть формальную процедуру знакомства, условности.

Русские любят общаться искренне и эмоционально. Искренность проявляется в том, что они не скрывают свои чувства от окружающих, откровенны в общении, много рассказывают о себе. Русский человек нередко бывает неожиданно откровенен даже с малознакомыми людьми, может без наводящих вопросов поведать собеседнику о многих личных и даже интимных подробностях своей жизни. Это считается проявлением доверия к собеседнику, отражает стремление установить с ним дружеский контакт.

Даже находясь в рамках профессионального общения, русский человек ждёт искренности от своих коллег, что проявляется в частом использовании специальных тактик-вызовов на откровенность: «Расскажи, и тебе сразу станет легче», «Расскажи, или я всё равно узнаю», «Ты обязана мне это рассказать», «Я должен это знать» и др.

По данной теме может быть предложено домашнее задание исследовательского характера, выполнение которого связано с выяснением того,

как воспринимают данную черту русского коммуникативного поведения иностранцы. Как правило, студенты приходят к следующим выводам.

– Люди, живущие в других странах, данную особенность русской коммуникации (контактность) могут воспринять как навязчивость и распущенность. Интересно, что в японском общении, например, действует другое правило: «Вежливость дороже искренности».

– Экспрессивная речь занимает очень заметное место в структуре нашего общения. Разговаривая, русские люди часто используют повторы (ждёт-пождёт, много-много), слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами (билетик, ватрушечка, домик, конфетка). Эмоционально разговаривают все, независимо от возраста, пола и социального положения. Иностранцы отмечают, что в ходе разговора настроение русского человека может внезапно смениться с благодушного на обиженное, а потом опять его лицо станет приветливым.

– Европейцы не могут понять, почему так быстро меняется в процессе общения настроение наших людей. Объясняется это тем, что русский человек не прячет эмоцию за улыбкой или вежливо-сдержанной маской, как принято в западном общении.

Этический аспект

Данный аспект культуры речи связан, в первую очередь, с изучением в формате лекции законов делового общения (закон зеркального развития общения, закон первичного отторжения новой идеи, закон возрастающего нетерпения слушателей, закон падения интеллекта аудитории с увеличением её размера и др.), предупреждением этических ошибок в профессиональной коммуникации.

Этический аспект культуры речи на сегодняшний день практически не нашёл отражения в учебно-методической литературе, однако его актуальность очевидна: учитель не сможет эффективно осуществлять свою деятельность, если будет пренебрегать этическими императивами. Именно поэтому усиление акцента на этом блоке видится весьма перспективным. Данное направление может стать частью научно-исследовательской работы студентов-педагогов нефилологического профиля.

Практические занятия целесообразно посвятить обсуждению принципов (принцип терпимости к собеседнику, принцип минимизации негативной информации) бесконфликтного общения. В качестве примера представим анализ такого параметра, как *конфликтность*.

В нашей повседневной коммуникативной практике – межличностной и профессиональной – ссоры происходят, к сожалению, очень часто. Русских людей отличает желание вступать в дискуссию по любому поводу, выяснять отношения, выражать открытое недовольство чем-либо или кем-либо, делать публичные замечания. В результате возникают конфликтные ситуации, которые усугубляются тем, что во время спора русский человек утрачивает самоконтроль. Он категоричен и агрессивен, склонен к обострению отношений, практически неспособен к компромиссу, адекватной оценке. Его реплики резки, а суждения безапелляционны.

Столкновение разных взглядов, точек зрения на одну и ту же проблему зачастую приводит к деструктивному конфликту, когда оппоненты начинают «переходить на личности», употреблять грубые слова и выражения.

Всестороннее обсуждение данного параметра коммуникации позволит преподавателю вместе со студентами сформулировать практические «рекомендации», которые помогут снизить остроту назревающего конфликта. Назовём некоторые из них.

- Пытайтесь преодолеть негативную установку к собеседнику (заранее сформировавшееся к нему отрицательное отношение), старайтесь отвлекаться от его недостатков, не замечать оплошностей, неудачных слов.

- Демонстрируйте уважительную манеру коммуникативного поведения: чаще называйте оппонента по имени (в официальном общении – по имени и отчеству), учитывайте его настроение, самочувствие, не говорите слишком громко и самоуверенно, в сложных ситуациях задавайте конкретные вопросы «на прояснение».

- Старайтесь не думать об отрицательном совместном опыте, вспоминайте общие успехи, не покушайтесь на ценности и стереотипы собеседника.

- Негативная информация, если без неё нельзя обойтись, должна быть минимальной, а форма её сообщения – оптимальной. Преодолевайте внутреннее желание спорить, игнорируйте «уколы» в свой адрес, чаще соглашайтесь с собеседником в непринципиальных вопросах.

Выводы

Современная речевая ситуация, направленность школ исключительно на решение контрольно-измерительных материалов, связанных с успешной сдачей ЕГЭ, к сожалению, приводят к тому, что у студентов педагогических

направлений подготовки нефилологического профиля отсутствуют систематические знания по русскому языку, не сформированы элементарные коммуникативные навыки.

Отталкиваясь от этого, считаем необходимым скорректировать концепцию дисциплины «Русский язык и культура речи» и её тематический план с учётом тех задач, которые ставятся перед выпускником-педагогом сегодня.

В формировании языковой личности будущего учителя большое значение имеет работа, направленная на изучение законов профессионального общения, приёмов эффективности речевого воздействия, на развитие важнейших коммуникативных навыков. По-прежнему не теряет своей актуальности и совершенствование письменной речи, расширение и углубление знаний о русской лингвокультуре.

Таким образом, дисциплина «Русский язык и культура речи» в образовательном пространстве современного вуза имеет сегодня принципиальное значение.

Список литературы

1. Дейкина А. А., Скрябина О. А. О когнитивной составляющей в формировании языковых и речевых умений учащихся // Русский язык и литература в тюркоязычном мире : современные концепции и технологии : м-лы Междунар. науч.-практ. конф. (Казанский федеральный университет, 4–6 октября 2016 г.) Казань : Издательство Казанского университета, 2016. – С.117–121.

2. Касьянова В. М. Типология творческих заданий в курсе «Русский язык и культура речи» // Проблемы преподавания курса «Русский язык и культура речи» в вузах : Круглый стол (Междунар. науч.-практ. конф.). Москва, МГУ им. М. В. Ломоносова, 21 октября 2016 г. : Тезисы докладов. – М. : Издательство «Научный консультант», 2016. – С. 69–72.

3. Граудина Л. К., Ширяев Е. Н. Культура русской речи. – М. : Издательство НОРМА, 2000. – 549 с.

4. Прохоров Ю. Е., Стернин И. А. Русские : коммуникативное поведение. – М. : Издательство «Наука», 2011. – 350 с.

В. А. Казабеева

**ИЗ ОПЫТА СОЗДАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНИКОВ
ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ
В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН**

В статье рассматриваются особенности электронного учебника по русскому языку для 3 класса школ с русским языком обучения в Республике Казахстан, размещенном на образовательной платформе www.oqulyqtar.kz. Автор статьи описывает опыт создания электронного учебника, особенности данного средства обучения. Охарактеризованы особенности электронного учебника по русскому языку издательства «Атамұра», описано содержание электронного учебника.

Ключевые слова: информационные образовательные технологии, русский язык, электронный учебник, образовательная платформа ОРИQ, Республика Казахстан.

Современная система образования предполагает расширение времени, отведенного на индивидуальное обучение, ориентацию на создание индивидуальных траекторий обучения, интерактивное обучение. В связи с этим возрастает значимость информационных образовательных технологий, особое внимание уделяется электронным учебникам.

На сегодняшний день в Республике Казахстан 93% школьных учебников, прошедших государственную экспертизу, переведены в цифровой формат. Данная работа началась в 2018 году, когда в Казахстане внедрение цифровых технологий в учебный процесс стало фактической реальностью с запуском первых полноценных электронных учебников на платформе ОРИQ (ОПИК). Эта платформа предоставляет возможность создавать электронные учебники в соответствии с высокими международными образовательными стандартами и осуществляет комплексный подход к обучению, учитывая межпредметные и внутриспредметные связи.

Электронные учебники ОРИQ легко доступны на различных устройствах – от стационарных компьютеров до смартфонов, с автоматической адаптацией интерфейса. Все учебники, предоставленные казахстанскими издателями на этой платформе, прошли экспертизу Министерства просвещения и получили рекомендацию для использования в образовательном процессе. Электронные учебники доступны на портале www.oqulyqtar.kz и могут быть приобретены с лицензией как для отдельных лиц, так и для образовательных учреждений. На данный момент на платформе активно сотрудничают три казахстанских издательства: «Мектеп», «Атамұра» и «Кокжиек-Горизонт», предоставляя

учащимся электронные учебники по практически всем предметам от 1 до 11 класса.

Электронный учебник представляет собой интерактивную онлайн-среду обучения, включающую теоретический материал (тексты, иллюстрации, схемы, таблицы), практические задания (вопросы, тесты, кроссворды и прочее) и разнообразные мультимедийные материалы (видео- и аудиоролики, музыка, анимационные и художественные фильмы и др.).

Использование учебных материалов на платформе OPIQ предоставляет учащимся и учителям уникальные возможности, недоступные при традиционных методах обучения. Цифровые ресурсы позволяют адаптировать темп обучения к индивидуальным потребностям учащихся, повышая эффективность и успеваемость. В казахстанских школах пилотные проекты с электронными учебниками показали рост успеваемости на 15% уже после первого месяца обучения.

Система OPIQ обеспечивает удобный электронный журнал для отслеживания результатов, позволяя сравнивать текущие успехи с предыдущими. Интерфейс платформы является удобным и «дружелюбным», что облегчает работу учителя и предоставляет родителям прозрачность в процессе обучения, позволяя им своевременно реагировать на успехи ребенка. Таким образом, эффективность обучения с использованием электронных учебников проявляется при учёте индивидуальных потребностей и образовательных целей каждого ученика.

Авторским коллективом в составе С. А. Никитиной, В. А. Казабеевой, Т. А. Кульгильдиновой, М. М. Достанбековой был создан электронный учебник по русскому языку для 3 класса уровня начального образования с русским языком обучения, размещённый на платформе OPIQ (www.oqulyqtar.kz).

Данный электронный учебник (ЭУ) по русскому языку поможет школьникам качественно освоить курс русского языка, научиться излагать собственные мысли на изучаемом языке и понимать окружающих.

Цифровой учебник создан в соответствии с последним вариантом Типовой учебной программы по предмету «Русский язык» для 2–4 классов уровня начального образования (с русским языком обучения) и вошёл в приказ учебников, рекомендованных министерством просвещения РК.

Электронный учебник (ЭУ) представляет собой цельную дидактическую, методическую и интерактивную программную систему, содержащую

систематизированный материал в соответствии с научно-практической областью знаний. Рассмотрим особенности ЭУ более подробно.

Доступность теоретического материала. Электронные учебники предоставляют возможность быстрого доступа к теоретическому материалу в любое удобное время и место для учащихся.

Наглядное представление теоретического материала. Использование графики, диаграмм, анимаций и других визуальных элементов помогает сделать материал более понятным и запоминающимся.

Визуальное представление учебного материала. Электронные учебники могут содержать мультимедийные элементы, такие как видео, звук, интерактивные графики, что способствует более глубокому пониманию материала.

Возможность проверки решённого задания. Возможность встроенных тестов, задач и проверок в электронных учебниках обеспечивает моментальную обратную связь для учащихся, что способствует более эффективному обучению.

Структурирование учебного материала. Учёт связей между мотивационной, содержательной и нормативной сторонами языка, а также между разделами способствует логичному и последовательному усвоению материала.

В ЭУ проводятся наблюдения над грамматическим значением слов – названиями предметов, признаками предметов, действий предметов без введения понятия «части речи». Большое внимание уделяется предупреждению ошибок в написании слов и развитию в связи с этим орфографической зоркости на пропедевтическом уровне. У школьников формируется внимание к словам, требующим перед записью проверки, умение видеть ошибкоопасные места.

В целом типы упражнений и виды заданий направлены на развитие ученика как личности, способной к активному творческому познанию.

В ЭУ дан теоретический материал (правила фонетики, лексикологии, грамматики, орфографические и пунктуационные), практическая часть (упражнения) и материал по развитию речи (вместе с иллюстрационным материалом).

Электронный учебник обеспечивает наглядность при представлении теоретического материала за счёт внедрения мультимедийных технологий, таких как анимации, звуковое сопровождение, гиперссылки, видеосюжеты и другие подобные элементы.

В учебнике в уроках имеется справочный материал: памятки «Как составить план текста», «Как подготовить устное сообщение», разработаны отдельные уроки развития речи: уроки – работа над изложением, сочинением, которые можно использовать как уроки для обучения данным видам работы, так и для контроля. Также есть уроки – контрольное списывание, уроки-диктанты, которые содержат не только тексты для проверочных работ, но и задания для подготовки.

В ЭУ имеются гиперссылки, позволяющие перейти к толковому и орфографическому словарям, приложению.

На материале связных текстов продуман комплекс вопросов и заданий. Осуществляется знакомство с некоторыми самыми известными писателями и поэтами как Казахстана, России, так и других стран, а также лингвистами, художниками и их основными творениями.

Теоретический материал охватывает все разделы науки о языке, изучаемые в 3 классе по Программе начальной школы.

Система упражнений, справочный материал, наглядный материал предполагают «пошаговый» характер формирования умений и навыков, нацеливает учащихся на планомерную самостоятельную работу.

Практические задания и тесты даны в интерактивном и обучающем режиме. Упражнения, нацеленные на освоение учащимися основной для родного языка – коммуникативной функции, осознание в перспективе взаимосвязи функций слова, предложения, текста, их своеобразия и оформления в устной и письменной речи занимают в комплексе центральное место. Таким образом, реализуется ведущая задача обучения родному языку – развитие речи школьников. ЭУ направлен на практическое пользование языком.

ЭУ построен на функциональной основе и предлагает изучение языка как системы взаимосвязанных смыслов. В ЭУ реализован принцип: язык необходимо знать, чтобы владеть речью для продуктивного общения.

В ЭУ для 3 класса реализована идея непрерывности и преемственности через предметно-содержательные линии и единое применение технологии. Принцип минимакса, внедренный в структуру учебного материала, предоставляет учителю возможность создавать индивидуальные образовательные маршруты для студентов с высокими способностями, а также адаптировать учебный контент к особенностям конкретного класса.

В ЭУ целенаправленно реализуются следующие основные линии изучения русского языка:

– формируются представления о русском языке как духовной, нравственной и культурной ценности народа, осознание национального своеобразия русского языка;

– развиваются умения анализировать, классифицировать языковые факты, оценивать их с точки зрения нормативности, различать функциональные разновидности языка; ведётся рассредоточенная работа по культуре речи;

– совершенствуются способности к речевому взаимодействию;

– осуществляется текстовый подход к изучению русского языка.

В ЭУ русского языка для 3 класса осуществляются обозначенные в документах Министерства просвещения РК направления современного образования: модернизация, непрерывность, практическая направленность образования, закладываются основы развития функциональной грамотности личности.

Таким образом, ЭУ дает уникальные дополнительные возможности каждому из участников учебного процесса. Учитель в классе может использовать его как программное приложение для электронной доски или наглядное пособие при работе с мультимедиа проектором, интерактивный тренажёр. Родителям он позволит без труда в любое время вместе с ребёнком в интерактивном режиме оценить уровень усвоения пройденного материала и подготовленности к изучению нового. Школьники в увлекательной форме смогут выполнить различные творческие и самостоятельные задания.

Цифровизация образования сегодня стала одним из ключевых трендов в учебном процессе. Педагоги уже отмечают, что работа с электронными учебниками стимулирует творческую активность учеников. Это среда, которая естественна для современных детей: использование гаджетов и компьютерных технологий придаёт школьным занятиям увлекательный характер и способствует генерации новых идей.

Список литературы

1. OPIQ – будущее образовательной системы Казахстана. URL : <https://bilimdinews.kz/?p=234329> (дата обращения: 20.11.2023).

2. Никитина С. А., Казабеева В. А., Кульгильдинова Т. А., Достанбекова М. М. Русский язык. 3 класс : Электронный учебник. URL : <https://www.oqulyqtar.kz/Kit/Details/207> (дата обращения: 20.11.2023).

А. А. Калинин

**ТЕМА ГРУСТИ В ПОЭЗИИ С. А. ЕСЕНИНА:
ОПЫТ СОЗДАНИЯ ЛИТЕРАТУРНО-ПОЭТИЧЕСКОЙ КОМПОЗИЦИИ**

В статье рассматривается тема грусти в поэзии С. А. Есенина и предлагается авторский сценарий проведения литературно-поэтической композиции. В ходе композиции прослеживается развитие темы грусти в стихах поэта, начиная с его ранних стихотворений. Уделяется внимание тому, как меняется подход поэта к данной теме в зависимости от исторических событий, свидетелем которых становится С. А. Есенин. Показано, что через стихотворения указанной тематики проявляется гражданско-патриотическая позиция поэта.

Ключевые слова: С. А. Есенин, литературно-поэтическая композиция, тема грусти, любовь к родине.

Воспитание в человеке любви к родине невозможно без попытки осознания особенностей национального характера. В России художественно осмыслить национальный характер пытались многие писатели и поэты: А. С. Пушкин, М. Ю. Лермонтов, Н. А. Некрасов, А. А. Ахматова, Н. В. Гоголь, Л. Н. Толстой, И. А. Бунин, М. А. Шолохов, А. И. Солженицын и многие другие. И очень часто мы видим, что любовь к родине проявляется через способность человека сопереживать – другим людям, природе, времени, в котором мы живём. Именно через это чувство человек может ощущать себя частью чего-то большего – частью всего живого, которое, как и человек, рождается, живёт и умирает. И оттого сопереживание часто бывает окрашено грустью.

В рамках настоящей работы мы представим сценарий литературно-поэтической композиции, посвящённой теме грусти в поэзии С. А. Есенина. Данная композиция может быть осуществлена силами учащихся 9–11 классов и будет способствовать более глубокому пониманию таланта С. А. Есенина и осознанию себя как гражданина и патриота своей страны.

На предварительном этапе подготовки композиции необходимо внимательное прочтение тех стихов С. Есенина, которые войдут в представление (например, по изданию: Есенин 1990). Перед заучиванием стихотворений наизусть целесообразно проанализировать их индивидуально с каждым из чтецов. Для более глубокого проникновения в тему педагогу-постановщику следует более подробно познакомиться с работами литературоведов, изучавших творчество поэта, а также с энциклопедическими и справочными изданиями (ср., напр.: Анненков 1991, с. 154–176; Русские писатели. Библиографический словарь 1990, с. 296–298; Шнейдер 1965; Эпштейн 1990 и др.).

Композиция может быть представлена двумя-пятью учениками (в зависимости от индивидуальных особенностей обучающихся), имеющими навыки выразительного публичного чтения стихотворных и прозаических текстов. Рекомендуется использовать электронную презентацию, включающую портреты С. А. Есенина, фотографии и картины природы, позволяющие создать особое настроение, соответствующее тому или иному стихотворению, а также музыкальное сопровождение – например, «Романс» Г. Свиридова из музыкальных иллюстраций к повести А. С. Пушкина «Метель». Ориентировочная продолжительность композиции – 15–20 минут. Далее представим собственно сценарий композиции, сопровождая его отдельными комментариями.

С помощью мультимедиа-проектора на экран выведен портрет С. А. Есенина с указанием годов жизни. В течение 30 секунд звучит музыка. Перед аудиторией появляются два ведущих (Ведущий 1 и Ведущий 2).

Ведущий 1:

Сергей Есенин.

Слухи были глупы и резки:

Кто такой, мол, Есенин Серега,

Сам суди: удавился с тоски

Потому, что он пьянствовал много.

Да, недолго глядел он на Русь

Голубыми глазами поэта.

Но была ли кабацкая грусть?

Грусть, конечно, была... Да не эта!

Версты все потрясенной земли,

Все земные святыни и узы

Словно б нервной системой вошли

В своенравность есенинской музыки!

Это муза не прошлого дня.

С ней люблю, негодую и плачу.

Много значит она для меня,

Если сам я хоть что-нибудь значу
(Рубцов 1983, с. 163–164).

Ведущий 2:

У каждого поэта можно увидеть тему, которая проходит через всё его творчество. Сергей Есенин обычно воспринимается как поэт светлый, в стихах которого жизнь сливается с доброй сказкой: лес у него «заколдован невидимкой», «рыжий месяц жеребёнком» запрягается в крестьянские сани и «по пруду лебедем красным плавает тихий закат». Однако радостными и весёлыми стихи Есенина кажутся только на первый, поверхностный взгляд. Внимательный читатель почувствует, что в его поэзии очень сильны мотивы грусти, печали, тоски. Эта печаль появляется уже в ранних стихах поэта, но в них она предстаёт как чувство светлое, чистое, тихое, не омрачённое пока тяжёлыми переживаниями.

Здесь и далее при словах ведущего на экране появляются фотографии или картины русской природы, русской деревни, которые продолжают меняться при последующих стихах.

Ведущий 1:

За горами, за желтыми долами
Протянулась тропа деревень.
Вижу лес и вечернее польмя,
И обвитый крапивой плетень.

Там с утра над церковными главами
Голубеет небесный песок,
И звенит придорожными травами
От озер водяной ветерок.

Не за песни весны над равниною
Дорога мне зеленая ширь –
Полюбил я тоской журавлиною
На высокой горе монастырь.

*Каждый вечер, как синь затуманится,
Как повиснет заря на мосту,
Ты идешь, моя бедная странница,
Поклониться любви и кресту.*

*Кроток дух монастырского жителя,
Жадно слушаешь ты ектенью,
Помолись перед ликом Спасителя
За погибшую душу мою. (1916)*

Ведущий 2:

Чтобы стяжать известность, Сергей Есенин едет в столицу. Его стихи появляются в журналах. Выходит первый поэтический сборник «Радуница». К молодому поэту приходит известность, но вместе с ней в стихах всё отчётливее начинается звучать тема одиночества: далеко не все принимают и понимают его поэзию, не все принимают и понимают Есенина как человека.

Ведущий 1:

*Песни, песни, о чем вы кричите?
Иль вам нечего больше дать?
Голубого покоя нити
Я учусь в мои кудри вплетать.*

*Я хочу быть тихим и строгим.
Я молчанью у звезды учусь.
Хорошо ивняком при дороге
Сторожить задремавшую Русь.*

*Хорошо в эту лунную осень
Бродить по траве одному
И собирать на дороге колосья
В обнищалую душу-суму.*

*Но равнинная синь не лечит.
Песни, песни, иль вас не стряхнуть?..
Золотистой метелкой вечер
Расчищает мой ровный путь.*

*И так радостен мне над пущей
Замирающий в ветре крик:
«Будь же холоден ты, живущий,
Как осеннее золото лип». (1917)*

Ведущий 2:

В 1917 году в России происходит социалистическая революция, и к власти приходят большевики. Перед каждым человеком встаёт вопрос: с кем ты сейчас? Встал этот вопрос и перед Сергеем Есениным. Он принимает сторону советской власти. Но происходит это тяжело, болезненно для поэта. Новая власть смотрела на всё, в том числе и на поэзию, с точки зрения пользы для революции, для нового строя. Стихи должны были безоговорочно воспевать эту власть, поддерживать её идеи, быть средством выражения большевистских, коммунистических идей. Есенин же не может во всём согласиться с этим, для него поэзия выше взглядов какого-то одного класса. И чувство одиночества, чувство потерянности усиливается и выливается в стихах «Москвы кабацкой».

Ведущий 1:

*Да! Теперь решено. Без возврата
Я покинул родные поля.
Уж не будут листвою крылатой
Надо мною звенеть тополя.*

*Низкий дом без меня ссутулится,
Старый пес мой давно издох.
На московских изогнутых улицах
Умереть, зная, судил мне бог.*

*Я люблю этот город вязевый,
Пусть обрюзг он и пусть одрях.
Золотая дремотная Азия
Опочила на куполах.*

*А когда ночью светит месяц,
Когда светит... черт знает как!
Я иду, головою свесясь,
Переулком в знакомый кабак.*

*Шум и гам в этом логове жутком,
Но всю ночь напролет, до зари,
Я читаю стихи проституткам
И с бандитами жарю спирт.*

*Сердце бьется все чаще и чаще,
И уж я говорю невпопад:
«Я такой же, как вы, пропащий,
Мне теперь не уйти назад».*

*Низкий дом без меня ссутулится,
Старый пес мой давно издох.
На московских изогнутых улицах
Умереть, знать, судил мне бог. (1922)*

Ведущий 2:

И эта грусть – не только чувство заблудившегося, потерявшего себя человека. Это грусть по России – уходящей, той, которой Сергей Есенин посвятил свои лучшие стихи и которая теперь неуклонно становится другой.

Ведущий 1:

*Этой грусти теперь не рассыпать
Звонким смехом далеких лет.
Отцвела моя белая липа,
Отзвенел соловьиный рассвет.*

*Для меня было все тогда новым,
Много в сердце теснилось чувств,
А теперь даже нежное слово
Горьким плодом срывается с уст.*

*И знакомые взору просторы
Уж не так под луной хороши.
Буераки... пеньки... косогоры
Обпечалили русскую ширь.*

*Нездоровое, хилое, низкое,
Водянистая, серая гладь.
Это все мне родное и близкое,
От чего так легко зарыдать.*

*Покосившаяся избенка,
Плач овцы, и вдали на ветру
Машет тощим хвостом лошаденка,
Заглядевшись в неласковый пруд.*

*Это все, что зовем мы родиной,
Это все, отчего на ней
Пьют и плачут в одно с непогодиной,
Дожидаясь улыбчивых дней.*

*Потому никому не рассыпать
Эту грусть смехом ранних лет.
Отцвела моя белая липа,
Отзвенел соловьиный рассвет. (1924)*

Ведущий 2:

Даже любимая Есениным русская природа воспринимается поэтом в минуты тоски в чёрном цвете:

Ведущий 1:

*Снежная равнина, белая луна,
Саваном покрыта наша сторона.
И березы в белом плачут по лесам.
Кто погиб здесь? Умер? Уж не я ли сам? (1925)*

Ведущий 1:

В 1924-1925 годах в поэзии Сергея Есенина всё чаще появляются мотивы смерти – как единственного выхода, который остаётся потерявшему дорогу путнику. И в некоторых стихах поэт как бы предсказывает свой конец.

Ведущий 2:

*Не вернусь я в отчий дом,
Вечно странствующий странник.
Об ушедшем над прудом
Пусть тоскует конопляник.*

*Пусть неровные луга
Обо мне поют крапивой, —
Брызжет полночью дуга,
Колокольчик говорливый.*

*Высоко стоит луна,
Даже шапки не докинуть.
Песне тайна не дана,
Где ей жить и где погинуть.*

*Но на склоне наших лет
В отчий дом ведут дороги.
Повезут глухие дроги
Полутруп, полускелет.*

*Ведь недаром с давних пор
Поговорка есть в народе:
Даже пес в хозяйский двор
Издыхать всегда приходит.*

*Ворочусь я в отчий дом —
Жил и не жил бедный странник...*

.....
*В синий вечер над прудом
Прослезится конопляник. (1925)*

Ведущий 1:

И вот 27 декабря 1925 года Сергея Есенина не стало. Он повесился от отчаянья: от беспутья, от бездорожья... Пути русской поэзии оказались наглухо

заколоченными для всего того, что было дорого поэту. И признанием этой безысходности звучат последние слова поэта.

Ведущий 2:

*До свиданья, друг мой, до свиданья.
Милый мой, ты у меня в груди.
Предназначенное расставанье
Обещает встречу впереди.
До свиданья, друг мой, без руки, без слова,
Не грусти и не печаль бровей, —
В этой жизни умирать не ново,
Но и жить, конечно, не новей.* (1925)

Ведущий 1:

Но сколько бы ни прошло времени, чистая поэзия Сергея Есенина, наполненная грустью, навсегда останется с нами.

Ведущий 2:

Есенин

*Он в жизнь вбегал рязанским простаком,
Голубоглазым, кудреватым, русым,
С задорным носом и веселым вкусом,
К уладам жизни солнышком влеком.
Но вскоре бунт швырнул свой грязный ком
В сиянье глаз. Отравленный укусом
Змей мятежа, злословил над Иисусом,
Сдружиться постарался с кабаком...*

*В кругу разбойников и проституток,
Томясь от богохульных прибауток,
Он понял, что кабак ему поган...*

*И Богу вновь раскрыл, раскаясь, сени
Неистойвой души своей Есенин,
Благочестивый русский хулиган... (Северянин 1988, с. 385).*

В течение 30 секунд звучит музыка, на экране фотография С. Есенина. Ведущие кланяются зрителям.

Данная литературно музыкальная композиция позволит учащимся прикоснуться к одной из сторон поэзии С. А. Есенина, почувствовать свою сопричастность к его стихам и ещё больше осознать, что только любовь к родной стране, боль за её судьбу в сложные исторические моменты делают человека настоящим патриотом.

Список литературы

1. Анненков Ю. Дневник моих встреч. Цикл трагедий: в 2 томах. Т.1. – М. : Художественная литература, 1991. – 346 с.
2. Есенин С. Собрание сочинений: в 2 томах. – М. : Советская Россия, 1990.
3. Рубцов Н. Стихотворения. – М. : Советская Россия, 1983. – 176 с.
4. Русские писатели. Библиографический словарь: в 2 частях. Ч.1. М. : Просвещение, 1990. – 432 с.
5. Северянин И. Стихотворения. – М. : Советская Россия, 1988. – 464 с.
6. Шнейдер И. Встречи с Есениным. – М. : Советская Россия, 1965. – 104 с.
7. Эпштейн М. Н. Природа, мир, тайник Вселенной... – М. : Высшая школа, 1990. – 303 с.

УДК 372.881.161.1

А. А. Калинин

СЛОЖНЫЕ ВОПРОСЫ РУССКОЙ ГРАММАТИКИ: СИНТАКСИЧЕСКОЕ ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ ГЛАГОЛА *БЫТЬ* И ГРАНИЦЫ СОСТАВНОГО ИМЕННОГО СКАЗУЕМОГО

В работе рассматривается один из аспектов синтаксиса русского языка – проблема определения синтаксической функции глагола *быть* и границ составного именного сказуемого. Автор предлагает алгоритм действий при решении данного вопроса и приводит конкретные примеры предложений, с которыми можно работать на учебных занятиях. Работа может быть полезна преподавателям русского языка, работающим в средней и высшей школе.

Ключевые слова: составное именное сказуемое, глагол-связка, именная часть сказуемого, предложно-падежная словоформа.

Всякий человек должен владеть родным языком. Особые требования предъявляются к языковой компетенции тех, кто преподаёт русский язык в школах, колледжах, училищах и техникумах. Однако как в теории, так и в практике преподавания языка существует достаточно много сложных вопросов. В рамках данной работы мы затронем один из таких аспектов – проблему определения типа сказуемого, включающего в свой состав глагол *быть*, и вопрос о границах составного именного сказуемого, включающего в качестве именного компонента предложно-падежную словоформу. Ср.: *Он был в каракулевой шапке. Соседка была в глубоком обмороке* и др.

При изучении темы о типах сказуемого прежде всего следует отметить, что глагол *быть* может выступать как в качестве простого глагольного сказуемого (*Дело было в Пенькове*), так и в качестве связки в составе именного сказуемого (*Все мы были не без греха*).

Будучи простым глагольным сказуемым, глагол *быть* оказывается полнозначительным и может выражать следующие лексические значения: «1) жить, существовать. *Были люди в наше время. Прежде в лесу были волки*; 2) наличествовать, иметься, иметь место. *Ошибки есть, были и будут. Не все коту масленица, будет и Великий пост*; 3) присутствовать, находиться где-либо. *Вчера был в театре... И я там был, мед-пиво пил*» (Толковый словарь русского языка 2008, с. 70). Если же данный глагол функционирует в качестве связки составного именного сказуемого, то происходит практически полная утрата им лексического значения, сохраняется лишь грамматическое значение, ср.: *Дни были короткими, а ночи длинными. Брат был журналистом. Книга была открыта на последней странице. Я был без ума от её красоты* и т. п.

Указанные выше факты позволяют выдвинуть мнение, что при определении того, является ли глагол *быть* простым глагольным сказуемым или входит в состав именного сказуемого, целесообразно исходить из предположения, что перед нами простое глагольное сказуемое, а следовательно, грамматической основы предложения достаточно, чтобы передать основной смысл высказывания. Если же общий смысл утрачивается, то помимо глагола в состав сказуемого обязательно войдёт и какая-либо именная часть.

Сравним пары примеров:

1а. *Он был в чёрном пальто, в чёрном каракулевом треухе и сапогах* (В. Дудинцев. Белые одежды).

1б. *Рядом со мной был мужчина в чёрном пальто, в чёрном каракулевом треухе и сапогах.*

2а. *Да я в то время уже за стариком **была*** (В. Шукшин. Любавины).

2б. *Когда я подошёл, за стариком **была** уже большая очередь.*

3а. *На исходе **был** шторм.*

3б. *На море **был** шторм.*

Отбрасывание компонентов предложения, связанных с глаголом *быть*, позволяет сделать выводы о сохранении или несохранении общего смысла высказывания. В примерах 1а, 2а, 3а такое отбрасывание ведёт к утрате или искажению смысла предложения. Ср.: *Он **был** (?)*; *Я **была** (?)*; *Был шторм* – само по себе возможное, данное высказывание значит не то же самое, что *шторм был на исходе*. В примерах 1б, 2б, 3б при отбрасывании других компонентов предложения общий смысл сохраняется, ср.: ***Был** мужчина*; ***Была** очередь*; ***Был** шторм* – общий смысл исходного предложения в каждом случае сохраняется, глагол *быть* используется в значении ‘наличествовать, иметься, иметь место’. Как видим, использование предложенного алгоритма позволяет нам определить тип сказуемого, в котором используется глагол *быть*.

Особо следует подчеркнуть, что при употреблении в составе именного сказуемого предложно-падежные словоформы существительных могут выступать в качестве свободных (*в шапке, в тулупе, с рукавами, без украшений* и др.) и в качестве связанных (*в работе, при деньгах, с приветом, на сносях* и др.). Свободные словоформы сохраняют одну и ту же семантику и в предикативном (в качестве части сказуемого), и в непредикативном (в качестве второстепенного члена) употреблении, тогда как связанные при предикативном функционировании выражают лексическое значение, существенно отличающееся от значения, выражаемого этими же предложно-падежными словоформами при употреблении в иной синтаксической позиции (см. об этом подробнее, напр.: Рословец 1960; Калинин 2003). Наибольшую сложность при определении типа сказуемого на практике вызывают предложения, включающие именно свободные предложно-именные сочетания.

Аналогично приём расчленения может быть использован и при решении вопроса о границах именной части составного сказуемого: следует исходить из предположения о том, что достаточно ограничиться сохранением в составе сказуемого только того слова, которое непосредственно связано с глаголом-связкой *быть*. Если в этом случае общий смысл предложения передается грамматической основой, то слова, распространяющие присвязочный компонент, являются второстепенными членами предложения, если же смысл

утрачивается или серьёзно искажается, то данные слова войдут в состав именной части сказуемого.

Рассмотрим конкретный пример: *Был он мал и по-птичьи лёгок, с типичными чертами южанина и тёмными, чуть навывкате глазами* (О. Волков. Погружение во тьму). Производим отсечение слов, распространяющих присвязочные компоненты составного именного сказуемого: *Был он мал ... лёгок, с ... чертами ... и ... глазами*. Мы видим, что первая часть однородных сказуемых самодостаточна (*Был он мал ... лёгок*), тогда как вторая не сохранила изначального значения (*Был он... с ... чертами ... и ... глазами*). Следовательно, наречие «по-птичьи» не входит в состав сказуемого, тогда как компоненты «южанина» и «навывкате» войдут в состав именной части.

В заключение представим ряд предложений, на которых можно отработать изучение темы «Составное именное сказуемое».

Задание. Определите тип сказуемого, включающего глагол «быть». Укажите границы составного именного сказуемого.

1. *Дедушка был со вставными зубами и тосковал, размачивая сушки в чае* (Л. Петрушевская). 2. *Он был в парадной форме, с обнаженной лысой головой, усы вразлет* (В. Шишков). 3. *Это было в мае, на рассвете* (Г. Рублев). 4. *Был он губаст и красноглаз, с набрякшими лиловыми руками, был в меру выпивши и весел – в Вязьме удачно продал он свинину* (Ю. Казаков). 5. *Третий был с провалившимся носом, изъеденным сбоку коростой, и сшитой и изуродованной шрамом губой* (М. Булгаков). 6. *Она была курносая, с красивыми темными глазами, с короткими волосами, в непомерно узкой юбке* (В. Шукшин). 7. *Все было чинно, по-хорошему, почти как при кайзере* (И. Эренбург). 8. *Это было на пятый день моего пребывания в доме дяди* (Л. Чарская). 9. *Им по карману было снять квартиру в хорошем белом районе* (Э. Севела). 10. *Был он страшен, черен, с лиловыми веками, весь зарос сивой щетиной, был еще брит по голове, и шишковатая голова тоже была в грязной, редкой щетине* (Ю. Казаков).

Таким образом, использование предлагаемого алгоритма действий позволит значительно упростить практическую работу обучающихся при выявлении типа сказуемого, включающего глагол *быть*, и при определении границ именной части составного сказуемого.

Список литературы

1. Калинин А. А. Семантика и предикативное функционирование предложно-падежных форм существительных в современном русском языке: дисс. ... канд. филол. наук. – Киров, 2003. – 243 с.
2. Рословец Я. И. Предложно-падежные формы в предикативной функции в современном русском языке // Уч. зап. МГПИ им. В. И. Ленина. – 1960. Т. 148. Русский язык. Вып. 10. – С. 196–216.
3. Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов / РАН. Институт русского языка имени В. В. Виноградова; отв. ред. Н. Ю. Шведова. – М. : Издательский центр «Азбуковник», 2008. – 1175 с.

УДК 81'42

Л. В. Калинина

СЛЫШАТЬ И ПОНИМАТЬ РОДНУЮ ПРИРОДУ: ЛЕКСИКА ЗВУЧАНИЯ В РАССКАЗЕ И. С. СОКОЛОВА-МИКИТОВА «ГЛУШАКИ»

Автор обращается к проблеме недостаточности знаний о природе у современных людей. В качестве одного из способов решения этой проблемы предлагается обращение к художественным произведениям о родной природе, написанным мастерами слова. На примере анализа лексики звучания в рассказе И. С. Соколова-Микитова «Глушаки» показывается, как знание голосов и повадок обитателей леса позволяет человеку чувствовать себя в лесу «своим» и естественным образом рождает бережное отношение к природе. В составе лексики звучания выделено 4 семантические группы, проанализированы особенности функционирования отдельных лексических единиц, показана роль лексики звучания в воплощении авторского замысла.

Ключевые слова: лексика звучания, семантические группы, контекстуальный анализ, стилистический анализ, И. С. Соколов-Микитов, любовь к природе.

Жизнь многих современных людей устроена так, что они всё больше времени проводят «в общении» с компьютером или смартфоном и всё меньше – в общении с природой. Особенно остро эта проблема касается городских жителей. Многим нашим современникам неизвестно, как называются окружающие их растения и животные, что означает то или иное поведение живых существ, кому из них принадлежит какой голос. Конечно, при необходимости можно найти нужную информацию в интернете или установить специальное приложение, ср., напр.: *Социальная сеть iNaturalist выпустила приложение Seek, которое распознает растения и животных по звуку или*

снимку. Приложение может работать как программа Shazam и определять вид животного по звукам, которые оно издает. Также Seek распознает представителей флоры и фауны по фотографиям (<https://daily.afisha.ru/news/15902-vyshlo-prilozhenie-kotoroe-raspoznayet-rasteniya-i-zhivotnyh-po-fotografiyam-i-zvukam/>). Но без такого приложения и вообще без интернета современный человек, скорее всего, окажется беспомощным и не сможет понять, с чем он имеет дело, не сможет даже отличить безобидное растение или животное от опасного.

Изменить эту ситуацию сейчас невозможно по объективным причинам, однако можно попытаться пробудить у молодых людей интерес к познанию родной природы, к более близкому знакомству с ней. Помочь в этом могут произведения о природе, написанные хорошими писателями, мастерами слова. В пространстве русской культуры таких мастеров немало. В их числе – Борис Викторович Шергин, Олег Васильевич Волков, Иван Сергеевич Соколов-Микитов, Вадим Борисович Чернышёв, Юрий Иосифович Коваль. Эти писатели, принадлежащие к разным поколениям, близки не только по творческому методу – они были друзьями в жизни, и объединяла их любовь к русской природе. Познакомиться с некоторыми их произведениями можно в книге-фотоальбоме «Прощание без расставания», составленной фотохудожником Виктором Геннадьевичем Усковым, близко дружившим с этими писателями (Усков 2020). Творчество каждого из авторов заслуживает подробного рассмотрения, а к произведениям одного из них – Юрия Коваля – мы обращались уже неоднократно (ср., напр., Калинина 2009, 2017 и др.). Но в рамках настоящей статьи мы рассмотрим лишь одно произведение одного автора – рассказ И. С. Соколова-Микитова «Глушаки», включённый в книгу «Прощание без расставания» (см.: Усков 2020, с. 32–38).

Цель статьи – проанализировать лексику звучания в рассказе И. С. Соколова-Микитова «Глушаки» с точки зрения её семантики и особенностей функционирования в контексте рассказа. В качестве основных методов используются методы дефиниционного, контекстуального и стилистического анализа.

Рассказ «Глушаки» написан 100 лет назад – он входит в цикл рассказов «На речке Невестнице» (1923–1928). Сюжет рассказа состоит в том, что в один апрельский день *собрались... охотники Хотей, Тут и ветродуй Васька в лес за Невестницу на глухариный ток* (с. 32). Охотники приходят на место уже на закате, и им предстоит переночевать в весеннем лесу. Они разводят костёр, сидя

у него, слушают звуки ночного леса, рассказывают друг другу разные истории, а наутро идут охотиться на глухарей («глушаков»).

Одним из ярких средств выразительности в рассказе является лексика звучания. Мы выбрали из рассказа более 60 контекстов, описывающих слуховые восприятия. С точки зрения семантики эти контексты могут быть разделены на 4 неравноценные в количественном отношении группы: 1) звуки, издаваемые птицами (43 контекста); 2) звуки, издаваемые лесными животными (8 контекстов); 3) звуки, издаваемые природными реалиями – деревьями, снегом, ветром (6 контекстов); 4) звуки, издаваемые человеком (без учёта звуков речи) (4 контекста).

Наибольший интерес представляют **звуки, издаваемые птицами**. Количественное преобладание этой группы неслучайно – в ожидании глухариной зорьки охотники чутко вслушиваются именно в птичьи голоса, различают их, выражаясь научными терминами – производят атрибуцию (то есть «устанавливают авторство») и категоризацию лесных птиц по видам. Звуки, издаваемые птицами, позволяют охотникам как знатокам родной природы безошибочно различать птиц по голосам. И. С. Соколов-Микитов использует почти для каждого птичьего голоса особую характеристику, ср.: *запел, задрожал жаворонок; прокликали журавли; наполнив лес трубными звуками, загалдели журавли; жалобно-горько заныл... чибис; чуфистнул два раза, сорвался и забормотал далеко тетерев-полевик; протянул вальдинеп, испуганно цвиркнул; прохоркал вальдинеп; вальдинеп цвикнул; играет глухарь... так и жарит; сорока чекочет; жалобно задудукал... затрубил алдотик* и др. Многие из этих слов являются звукоподражательными, в том числе просторечными или диалектными (*цвиркать, цвикать, чекотать, хоркать, чуфистнуть*), и требуют отдельной характеристики, которую невозможно представить в рамках настоящей статьи. Мы рассмотрим особенности передачи голосов лишь двух птиц – глухаря и «алдотика». Голоса этих птиц занимают в богатой «фонотеке» И. С. Соколова-Микитова особое место и получают наиболее развёрнутую лексическую характеристику: глухарь «*играет*», «*дует*», «*жарит*», алдотик – «*дудукает*», «*трубит*», «*дудит*». Приведём и прокомментируем примеры описания в рассказе звуков и повадок глухаря и алдотика.

Глухариное пение описывается в рассказе следующим образом: *Слышу, играет – совсем даже явственно... Глухарь на суку, вижу – на зорьке борода трясётся, и как начнёт его забирать, весь сук ходуном ходит <...> А глушак знай своё **дует**, потому под песню коло него хоть из орудиев бей* (с. 34–35); *И*

слышу, братец мой: **играет!**.. бегу и бегу, а он так и **дует**, песня за песней... он надо мной так и **жарит**, слышно, как перья звенят (с. 36); Иногда ему слышалось, что где-то **играет глухарь** (с. 37); ...он отчётливо услышал от себя вправо **громкое глухариное щёлканье, скрежет и песню** (с. 37); **Глухарь играл над его головою** <...> **Потом заиграл жарче, трепеща опущенными крыльями и содрогаясь** (с. 38).

Слово *играть* в современном русском языке применительно к звучанию означает ‘исполнять музыкальное произведение’ или ‘О музыке: быть, звучать’ (ТСРЯ 2008, с. 285), что, однако, вряд ли можно отнести к глухарю. Вероятно, в рассказе И. С. Соколова-Микитова слово *играть* использовано в значении ‘петь’, свойственном ряду русских диалектов, ср.: *Песню играть, не поле орать* (см. Даль, т. 2, с. 7). О характере глухариного пения можно догадаться по словам *громкое глухариное щёлканье, скрежет*. Остальные характеристики (*дует, жарит, заиграл жарче*) говорят лишь об особой экспрессии, страстности глухариного «пения». Очевидно, что экспрессия в глухарином пении – гораздо более важная характеристика, чем собственно тип издаваемых звуков, поэтому глухарь «*играет*» в переносном значении, которое в словарях описывается через определения ‘бурлить’, ‘переливаться разными оттенками’, ‘с живостью обнаруживаться’ (см. ТСРЯ 1935–1940, т. 1, стб. 1129).

Что касается «алдотика», то это птица скрытная, она по особенностям пения и повадкам является словно бы противоположностью глухарю, ср.: *И, как всегда в глухом лесу в весеннюю ночь, жалобно задудукала на болоте в свою дудочку какая-то полночная птица. «Ду-ду-ду, ду-ду-ду!» – дудукала птица... – Алдотик затрубил, – сказал Хотей. – Скоро полночь. – Очень даже удивительно, – прислушиваясь и зевая, заметил Васька. – Летось я полное утро за ей бегал: подбегу, подбегу, вот она, вот; стану глядеть – ан нету, опять за три десятины дудит. Всё утро зря прогонял. Никто этого алдотика не может видеть...* (с. 35); *Темнее и темнее опускалась над лесом ночь, жалостнее и глуше дудукал на болоте неугомонный алдотик* (с. 35); *Пошёл так-то за Невестницу, разложил огонёк, сижу – и тоже алдотик дудит* (с. 35); *В последний раз далеко и глухо продудукал алдотик и смолк* (с. 36); *...Звонче и веселее задудукал алдотик* (с. 37).

Пение «алдотика» чаще всего характеризуется через звукоподражание: *ду-ду-ду, дудукать, задудукал, продудукал*. Эти слова не описываются в словарях, так как они и не требуют специального толкования – напротив, они сами наглядно, остенсивно передают характер звучания. Как отмечает С. А. Алиева,

«Принцип звукоподражания люди используют в различных целях: охотники, чтобы приманить животных и птиц, авторы для живописания своего произведения, актёры для придания правдоподобия» (Алиева 2019, с. 400). *Дудеть* означает ‘издавать гудящие звуки’ (ТСРЯ 2008, с. 218–219), *трубить* – ‘звучать подобно трубе’ (ТСРЯ 2008, с. 1003). Дополнительно конкретизируют характер звучания эпитеты *жалобно, жалостнее и глуше, далеко и глухо*.

Но что это вообще за птица – *алдотик*? Можно предположить, что это диалектный вариант названия *авдотка* (*авдотька, авдошка*), ср.: «*Авдотька, авдошка* – большой болотный кулик, красноногий, крикливый; нетигель» (Даль, т. 1, с. 3). Ср. также: «*Нетигель* – кулик-веретенник, клянча, улитка, большой (с голубя) болотный кулик» (Даль, т. 2, с. 539).

Все остальные группы лексики звучания в рассказе «Глушаки» значительно меньше по количеству единиц и в целом составляют своеобразный фон для птичьих голосов. Так, **звуки, издаваемые лесными животными**, представлены следующими примерами: *пискнула мышь; тоненько пробрехала лисица; лисица пролаяла ещё раз и замолкла; жалобно гукнул заяц; шух-шух по снегу... заяц*. Наиболее выразительно передаётся вой волков, в «диалог» с которыми в шутку вступает один из охотников, ср.: *Далеко на лугах завыл, заплакал и замолчал волк. Васька поднялся, отошёл в темноту и, приложив ковшиком руки, ответил по-волчьи. За Невестницей, в болоте, на Старом Бездоне ему откликнулись волчьи тоскливые голоса. – Тут их до чёрта! – весело, словно радуясь, сказал Васька, возвращаясь к огню и садясь. – Подожди, вот лето придёт – начнут наших овечек лупить. Растревоженные волки гудели долго. Иногда казалось, что они приближаются, чудился в темноте их звериный шаг* (с. 35). В этом отрывке мы словно бы слышим контраст между тоскливыми, плачущими голосами волков и весёлостью охотника. Человек, понимая всю опасность, исходящую от хищников, относится к соседству с ними спокойно и философски. Человек «отвечает» волкам, волки «откликаются» на голос человека – происходит своеобразная коммуникация человека и дикого зверя, которым пока что (до лета) не из-за чего враждовать.

Звуки, издаваемые природными реалиями – это прежде всего звуки *деревьев*, которые шумят от *ветра*, роняют на *снег* отломившиеся *ветки*. Все эти звуки ясно слышны в *тишине*. Ср., напр.: *Вечер в лесу подходил тихо... Щёлкнуло где-то в лесу, упала, долго цепляясь по сучьям, сухая сосновая ветка* (с. 33); *Глубокая, таинственная, напряжённая тишина накрыла и обняла его. Он... громко хрустя лаптями по насту, отошёл в сторону, на полянку. Тут*

стоял на поляне, окружённый лесом – свой в своём, – и долго слушал наступившую глубокую тишину... Титу послышалось, что в самой глубине леса хряпнул и сломался тонкий сухой сучок, и тотчас по макушам пробежал предупредительный ветерок (с. 36–37). В последнем контексте обратим внимание на авторскую вставку «свой в своём», которая помогает читателю проникнуться состоянием персонажа-охотника, до мелочей знающего жизнь леса и способного по отдельным звукам понимать, где и что произошло в лесу. Лес, в свою очередь, тоже принимает человека за «своего», «обнимает» его, ср. *глубокая... тишина накрыла и обняла его*. Обнять означает ‘заключить в объятия, обхватить руками, выражая радость, ласку’ (ТСРЯ 2008, с. 541). Так с помощью буквально одного слова И. С. Соколов-Микитов передаёт глубокое взаимопонимание человека и природы, когда человек не берёт у природы больше, чем ему нужно для насущного пропитания и добывает всё в честном «единоборстве», ничем не отличаясь в этом от других обитателей леса. Ср. отсутствие всякой враждебности со стороны леса и в таком отрывке: *Перед рассветом охотники задремали. Они лежали, свернувшись у догоравшего костра, а над ними низко-низко, словно разглядывая маленьких человечков, насунулся тёмный лес* (с. 37).

В свете сказанного **звуки, издаваемые в лесу человеком** (без учёта звуков речи) – это в основном звуки естественные или приближенные к ним, ср.: *Васька ответил по-волчьи; Васька захрапел*. Момент, когда один из охотников (тот самый Тит, «свой в своём») выслеживает глухаря и стреляет в него, описан так: ***Выстрел прозвучал слабо и чуждо. И когда над лесом ещё катилось и замирало эхо, на снегу под голой сосною билась могучими крыльями, предсмертно хрипела чёрная птица, а над нею стоял человек. Глухарка, квохча и разрезая воздух, низко пронеслась над сосною...*** (с. 38). Обратим внимание на эпитеты *слабо* и *чуждо*, с помощью которых оценивается звук выстрела, забирающего жизнь большой могучей птицы, прерывающего брачную игру глухаря и глухарки. В приведённом описании совершенно нет торжества человека от удачной охоты – человек просто «стоит» над своей добычей, а о том, какие смешанные и сложные чувства он при этом испытывает, читатель может догадаться сам.

В финале описывается возвращение охотников домой после удачной охоты. О том, что природа и человек по-прежнему остаются в добрых отношениях друг с другом, говорит описание радостного и светлого утра, в котором всё происходит так же, как и прежде, как и будет происходить *опять* и *опять*, ср.: *Когда охотники сошлись, над лесом поднималось, играя и смеясь, солнце. Они опять пошли вместе, один за другим <...> И опять, сорвавшись*

с межи, запел, столбом стал подниматься над дороною жаворонок, весь золотой на солнце (с. 38).

Таким образом, лексика звучания в рассказе И. С. Соколова-Микитова «Глушаки» представлена четырьмя семантическими группами, самой большой из которых является группа «Звуки, издаваемые птицами». Богатство лексики звучания в рассказе обеспечивается за счёт активного использования автором не только общеупотребительных, но и диалектных или просторечных слов. Звукоподражательный характер многих лексем позволяет буквально «услышать» голос каждой птицы. Лексика звучания играет в тексте важную роль – это одно из средств, показывающих глубокую связь человека с природой. Человек, живущий рядом с лесом, знающий во всех подробностях повадки лесных животных, отличающий их друг от друга по голосам, является для леса по-настоящему «своим». Весь рассказ проникнут идеей разумного, заинтересованного, уважительного и заботливого отношения человека к природе. Знакомство с такими произведениями, их совместное чтение со школьниками и студентами, анализ и комментирование их языка способны воспитать в юных читателях глубокую любовь к родине, бережное отношение к природе и в целом к окружающему миру, понимание таких же чувств в душе другого человека.

Список литературы

1. Алиева С. А. Лексикографическая фиксация звукоподражательных слов в словарях русского и кумыкского языков // Мир науки, культуры и образования. 2019. № 5(78). – С. 400–403.
2. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. В 4 т. М. : Русский язык, 1989–1991.
3. Калинина Л. В. Картина мира Юрия Коваля // Русская словесность. 2009. № 1. – С. 70–73.
4. Калинина Л. В. Семантика неуловимого в прозаических миниатюрах Юрия Коваля // Русский язык в школе. 2017. №1. – С. 44–48.
5. Соколов-Микитов И. С. Глушаки // Усков В. Прощание без расставания. Образы и судьбы одной замечательной плеяды русских писателей. М. : Изд. «Восточный экспресс», 2020. – С. 32–38.
6. ТСРЯ 1935–1940 – Толковый словарь русского языка. В 4 т. / под ред. Д. Н. Ушакова. М. : Государственный институт «Советская энциклопедия» ;

Государственное издательство иностранных и национальных словарей, 1935–1940.

7. ТСРЯ 2008 – Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов / отв. ред. Н. Ю. Шведова. М.: Издательский центр «Азбуковник», 2008. – 1175 с.

8. Усков В. Прощание без расставания. Образы и судьбы одной замечательной плеяды русских писателей. М.: Изд. «Восточный экспресс», 2020. – 228 с.

УДК 372.881.161.1

Л. В. Калинина

НЕДОСТАТОК ФОНОВЫХ ЗНАНИЙ У СТУДЕНТОВ КАК ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА И ОПЫТ ЕЁ РЕШЕНИЯ

Автор обращается к проблеме недостаточности фоновых знаний у современных студентов и показывает, что лакуны фоновых знаний являются препятствием для изучения языка, причём не только иностранного, но и родного. Для решения данной проблемы предлагается учитывать когнитивные и поведенческие механизмы, руководящие познавательной деятельностью человека и удовлетворяющие потребности человека в принадлежности к социальной группе и признанию со стороны других людей: мотив исследования, мотив доминирования, мотив достижения. Показывается, как перечисленные мотивы работают в случае применения таких способов активизации познавательного интереса, как соревнование в объёме пассивного словарного запаса, решение лингвистических задач, использование приёма «намеренной недосказанности».

Ключевые слова: преподавание языка, фоновые знания, лакуны, познавательная мотивация.

Расширять свои знания можно только тогда,
когда смотришь прямо в глаза своему
незнанию.

К. Д. Ушинский

Наш многолетний опыт преподавания русского языка показывает, что с каждым годом студенты всё меньше знают о родной и мировой культуре и вообще об окружающем мире. Это, казалось бы, парадоксальное в «век информации» явление хорошо известно специалистам, изучающим новую – цифровую – реальность (см., напр., Курпатов 2022а). Пробелы в знаниях о мире и культуре обнаруживаются при выполнении студентами разных видов лингвистического анализа: семантического, словообразовательного, морфологического, синтаксического, стилистического. Плохая осведомлённость о фактах культуры и устройстве мира становится проблемой при решении,

казалось бы, узкоспециальных задач: установить словообразовательную связь между единицами языка, определить лексико-грамматический разряд имени существительного, подобрать видовую пару для глагола, выделить грамматическую основу предложения, разграничить в предложении тему и рему, найти речевую ошибку и т. д. Даже учитывая, что при ответах на такие вопросы возможны разные подходы, разные версии, недостаточные знания о мире становятся препятствием для всякого рассуждения.

В науке неизвестные человеку фрагменты информации принято называть лакунами: лакуны – «это пробелы, “белые пятна” на семантической карте языка, текста или культуры в целом» (Марковина 2001, с. 59). В строгом смысле слова о лакунах говорят при сопоставлении родного языка и культуры с чужими, то есть в контексте межкультурной коммуникации. Но пробелы в фоновых знаниях могут препятствовать эффективной коммуникации и между представителями одной и той же культуры, носителями одного и того же языка, что наглядно показывают, например, Л. А. Ходякова и А. В. Супрунова (Ходякова, Супрунова 2017а, 2017 б). Авторы обращают особое внимание на то, что «именно язык является эффективным инструментом культуры, благодаря которой происходит становление личности обучающегося, усвоение им культурного опыта, накопленного предыдущими поколениями, знаний о ценностях, нормах, историко-культурных событиях, выдающихся деятелях Отечества, образцах поведения и способах деятельности, принятых в нашем обществе» (Ходякова, Супрунова 2017а, с. 8).

Тесная взаимосвязь языка и мышления, языка и культуры давно получила своё убедительное обоснование в работах психологов и лингвистов (см., напр., обзор соответствующих концепций в работе: Залевская 2005, с. 112–115). В частности, А. А. Залевская отмечает: «Язык сложнейшим образом переплетён со знаниями людей о мире... извлечённая из памяти информация оказывается глубоко вросшей в схемы памяти, а воспринимаемая новая информация интегрируется с ранее известными фактами с учётом того, что косвенно содержится в сообщении» (Залевская 2005, с. 113). Из сказанного следует, что тот, кто мало знает о мире, плохо понимает язык (в том числе родной!) и плохо владеет языком.

Цель настоящей статьи – предложить некоторые, апробированные на собственном опыте, способы стимулирования познавательной активности студентов на занятиях по изучению русского языка.

Для начала приведём несколько примеров того, как недостаток фоновых знаний препятствует решению студентами аналитико-интерпретационных задач при изучении русского языка, являющегося для них родным. Все приводимые примеры взяты нами из собственного опыта, хотя большое количество подобных случаев можно найти и в литературе, и в интернете (ср., напр., Левонтина 2016; Бразды пушистые взрывая URL и др.). Так, при проведении занятий по разным дисциплинам лингвистического цикла нам доводилось слышать от студентов-носителей русского языка следующие «аналитические версии».

Бретёр – это тот, кто бреет бороды, работник парикмахерской. Таков был комментарий студента к предложению *Вильгельм был бретёр* (Ю. Тынянов), в котором нужно было найти нетипичное для современного русского языка употребление падежа. Незнание лексического значения слова отвлекает от задачи грамматического анализа.

Свежевать (*убитое животное*) значит «освежать его одеколоном». Это комментарий студента к предложению *Горилла убит, его свежуют – будут делать чучело* (Ю. Олеша), в котором нужно было объяснить нестандартное с точки зрения современного русского языка родовое значение существительного *горилла*. Снова незнание значения глагола отвлекает от выполнения задания по грамматике.

Основное значение слова *щетина* – это «то, что на лице у мужчины» (обычно показывается жестом). Незнание того, что изначально *щетина* – это «жёсткая прямая шерсть» некоторых животных, а также «такая шерсть как материал для изготовления щёток, кистей» (ТСРЯ 2008, с. 1117) не позволяет установить вещественно-собирательную природу данного существительного и объяснить особенности его числового поведения (ср. в связи с этим: Калинина 2007).

Битюг – это «двойной утюг»; комментарий студента на занятии по стилистике к предложению *Много было в то время в деревне битюгов – лошадей-тяжеловозов* (В. Песков). Задание предполагало работу со стилистическими функциями синонимов. Интересно, что несмотря на непосредственное присутствие в тексте синонима в функции разъяснения (*битюг – лошадь-тяжеловоз*) студенту не удалось соотнести одно с другим.

Тенор – это низкий мужской голос. Из-за этого заблуждения многие студенты не видят фактическую ошибку в журналистском тексте о Ф. И. Шаляпине, в котором обладателя баса Шаляпина трижды называют «тенором», ср.: *В этом году отмечают 136-летие со дня рождения самого*

знаменитого в мире **тенора** <...> Питерский ветеран-подводник, который считает себя родственником Фёдора Ивановича, отправил в подарок библиотеке репродукции рисунков знаменитого **тенора** <...> Прозвучали мелодии, которые исполнял **тенор** (А. Зайцева. Ветеран-подводник подарил «шалапинской» библиотеке репродукции. Комсомольская правда Киров. 19–26.02.2009).

Слово *взбу'хнуть*, написанное на доске, было воспринято как приставочное образование от жаргонного *бухну'ть* / *буха'ть* ‘выпивать, употреблять алкоголь’.

И подобных примеров можно привести ещё очень много.

Как видим, далеко не все непонятные современным студентам слова относятся к устаревшим или заимствованным, однако кругозора студентов бывает недостаточно, чтобы правильно истолковать эти слова. Особенно огорчает то, что многие и не интересуются значением непонятных слов, хотя имеют под рукой телефоны с выходом в интернет.

Что же можно предпринять для того, чтобы студенты сами стремились восполнять пробелы в своих знаниях? Мы согласны с Л. А. Ходяковой и А. В. Супруновой в том, что «расширение фоновых культурных знаний происходит успешнее за счёт возрастания степени самостоятельности, когда учащийся становится субъектом познавательной деятельности, что обеспечивается использованием интерактивных методов и приёмов, способствующих “добыванию” и присвоению знаний» (Ходякова, Супрунова 2017а, с. 8–9). Но для того, чтобы у человека возникло желание добывать и усваивать знания, у него сначала должен появиться мотив узнать что-то новое.

Полагаем, что эффективным способом мотивации может стать возбуждение естественного любопытства и апелляция к таким базовым потребностям любого человека, как принадлежность к социальной группе и признание со стороны других людей. Если преподавателю нужно, чтобы студент изменил своё пассивное отношение к обучению и стал более любознательным, приучался самостоятельно добывать знания, выходящие «за страницы учебника», то для этого необходимо задействовать определённые когнитивные и поведенческие механизмы (см. об этом подробнее: Ильин 2000; Курпатов 2022б; Смирнова 2021 и др.). Эти механизмы давно и успешно используются, например, в сфере бизнеса и рекламы, когда рекламное сообщение строится с учётом *мотива исследования* (основанного на удовлетворении потребности познания мира и себя), *мотива доминирования* (основанного на удовлетворении потребности в чём-то превосходить окружающих), *мотива достижения*

(основанного на желании быть подобным известному человеку). Мотив исследования напрямую связан с решением учебных задач, мотив доминирования в контексте получения образования может пониматься как превосходство в знаниях, мотив достижения – как желание приблизиться к уровню известного учёного. Иными словами, получение новых знаний должно обрести для студента личностный смысл, ср.: «Личностный смысл представляет собой индивидуализированное отражение действительности, выражающее отношение человека к тем объектам, ради которых развёртывается её деятельность и общение» (Асмолов 2010, с. 354). Далее приведём ряд примеров, когда нам удавалось стимулировать «внутреннюю поисковую активность» студентов, при которой запускается «процесс интеллектуальной обработки потребностей и воплощение их в планы, цели, способы действий с учётом средовых и личных возможностей» (Ильин 2000, с. 77–78).

Соревнование в объёме пассивного словарного запаса. Чтобы пробудить у студентов интерес к узнаванию значений неизвестных им слов (таких как *бретёр* или *битюг*), мы предлагали студентам проверить их пассивный словарный запас с помощью теста, разработанного лингвистом Григорием Головиным (Сколько слов вы знаете? URL). На указанном сайте можно найти подробное описание методики тестирования, анализ имеющихся результатов, научные и научно-популярные материалы о пассивном словарном запасе и его роли в жизни человека. В настоящее время (на октябрь 2023 года) тест Григория Головина работает для нескольких языков: русского, английского, немецкого, украинского и татарского. Прохождение теста студентами включает у них мотивы исследования (насколько хорошо я знаю этот язык? что означает неизвестное мне слово?), доминирования (как я выгляжу по сравнению с моими однокурсниками, могу ли я превзойти их в знаниях?), достижения (как я выгляжу по сравнению с преподавателем, насколько я близок к его уровню?). Тест можно проходить неоднократно, тогда у студентов появится установка на сознательное расширение словарного запаса, чтобы с каждым разом улучшать свой результат.

Решение лингвистических задач. Время от времени студентам следует предлагать задания, отличающиеся от рутинных учебных упражнений. Такие задания почти для любого раздела языка можно найти на сайтах языковых олимпиад (ср., напр.: Всероссийская олимпиада школьников URL) или в специальных книгах и сборниках (Лингвистические задачи 1983; Норман 2008; Три склянки пополудни 2022; Успенский 2012 и др.). В книге И. Б. Левонтиной «О чём речь» рассказывается о том, как известный лингвист А. А. Зализняк

решил реальную историко-лингвистическую задачу: расшифровал надпись «непоусечьясу», обнаруженную при раскопках на колонне одного древнерусского храма (Левонтина 2016, с. 469–470). Попытка решить задачи олимпиадного уровня пробуждает мотивы исследования (найду ли я способ решить эту задачу?) и достижения (смогу ли я проявить такой же ум, как победители олимпиад или как настоящие учёные?). В любом случае решение лингвистических задач развивает у студентов особый тип мышления, который называют эвристическим. Для эвристического мышления свойственно не только искать опору в базовых знаниях по предмету и в строгой логике, но и привлекать ассоциации из самых разных областей, то есть опираться на широкие энциклопедические, фоновые знания. См. об этом подробнее в наших статьях: Калинина 2018, 2020.

Намеренная недосказанность. Иногда преподаватель может прервать изложение материала «на самом интересном месте» и предложить студентам найти недостающую часть информации самостоятельно. Мы используем этот приём для того, чтобы стимулировать интерес к дополнительному чтению и обращению к первоисточникам. Следует подчеркнуть, что «недосказанность» ни в коем случае не должна касаться тех базовых знаний, которые преподаватель должен дать по своему предмету в соответствии с учебной программой. Приём может использоваться лишь для получения студентами «факультативной» информации, то есть сведений, расширяющих их кругозор, начитанность, культурную эрудицию. Так, при объяснении того, как в древности на базе конкретных имён существительных могли возникнуть абстрактные, мы пересказываем легенду «Как страх пришёл в джунгли» из «Книги джунглей» Р. Киплинга. Пересказ осуществляется ради таких строк: *Буйволы... принесли весть, что в одной пещере в джунглях сидит **Страх**, что он безволосый и ходит на задних лапах. Тогда все мы пошли за стадом буйволов к этой пещере, и **Страх** стоял там у входа. Да, он был безволосый, как рассказывали буйволы, и ходил на задних лапах. Увидев нас, он крикнул, и его голос вселил в нас тот **страх**, который мы знаем и теперь... В ту ночь... свои залегли со своими и дрожали от **страха** всю ночь* (Киплинг 1978, с. 89). На этом примере мы объясняем механизм превращения конкретного (и даже индивидуального) имени в название отвлечённого состояния (*Страх* → *страх*). Но легенда о том, «как страх пришёл в джунгли», остаётся недосказанной, и студентам предлагается самостоятельно прочитать этот рассказ о Маугли и узнать, что же было дальше. Основной мотив, который движет студентами в этом случае – мотив исследования.

Таким образом, недостаток фоновых знаний должен осознаваться самими студентами как проблема, мешающая овладению языком (и профессией) на высоком уровне. От осознания проблемы зарождается потребность её решить, решение проблемы должно обрести для студента «личностный смысл». Чтобы стимулировать внутреннюю поисковую активность студентов, необходимо опираться на когнитивные и поведенческие механизмы, руководящие деятельностью человека, в частности, на мотив исследования, мотив доминирования, мотив достижения. Эти мотивы работают в случае применения тех способов активизации познавательного интереса, о которых шла речь: соревнование в объёме пассивного словарного запаса, решение лингвистических задач, использование приёма «намеренной недосказанности».

Список литературы

1. Асмолов А. Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека : учебник. – М. : Смысл ; Издательский центр «Академия», 2010. – 448 с.
2. Бразды пушистые взрывая... URL : <https://lila-krik.livejournal.com/37575.html> (дата обращения : 09.10.2023).
3. Всероссийская олимпиада школьников. URL : <https://vos.olimpiada.ru/> (дата обращения : 09.10.2023).
4. Залевская А. А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст : Избранные труды. – М. : Гнозис, 2005. – 543 с.
5. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб. : Издательство «Питер», 2000. – 512 с.
6. Калинина Л. В. О щетине и скотине // Семантика. Функционирование. Текст: межвуз. сб. науч. тр. – Киров, 2007. – С. 96–104.
7. Калинина Л. В. О принципах подготовки школьников к олимпиадам по русскому языку // Русский язык в школе. 2018. № 6. – С. 3–7. DOI: 10.30515/0131–6141–2018–79–6–3–7.
8. Калинина Л. В. Развитие эвристического мышления на занятиях по русскому языку как ответ на «когнитивный вызов» современности // Поволжский педагогический вестник. 2020. Т. 8. №1 (26). – С. 24–28.
9. Киплинг Р. Маугли. – М. : Детская литература, 1978. – 192 с.
10. Курпатов А. В. Цифровое слабоумие. Информационная псевдодебильность // Курпатов А. В. Четвёртая мировая война. Будущее уже рядом! – СПб. : Нева, 2022а. – С. 294–319.

11. Курпатов А. В. Мозг и бизнес. – СПб. : Нева, 2022б. – 224 с.
12. Левонтина И. Б. О чём речь. – М. : Издательство АСТ : CORPUS, 2016. – 512 с.
13. Лингвистические задачи: пособие для учащихся ст. классов / В. М. Алпатов, А. Д. Вентцель, Б. Ю. Городецкий, А. Н. Журинский, А. А. Зализняк, А. Е. Кибрик, А. К. Поливанова. – М. : Просвещение, 1983. – 223 с.
14. Марковина И. Ю. Метод установления лакун в исследовании этнопсихолингвистической специфики культур // Вопросы психолингвистики. 2004. № 2. – С. 58–64.
15. Норман Б. Ю. Лингвистические задачи : учеб. пособие. – М. : Флинта : Наука, 2008. – 272 с.
16. Сколько слов вы знаете? URL : <https://www.myvocab.info/> (дата обращения : 09.10.2023).
17. Смирнова О. М. 11 когнитивных секретов для ваших текстов и бизнеса. – Ростов н/Д : Феникс, 2021. – 267 с.
18. Три склянки пополудни и другие задачи по лингвистике / Под ред. А. Бердичевского, А. Пиперски. – М. : Альпина нон-фикшн, 2022. – 432 с.
19. ТСРЯ 2008 – Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов / отв. ред. Н. Ю. Шведова. М. : Издательский центр «Азбуковник», 2008. 1175 с.
20. Успенский М. Б. Задачи по русскому языку. Поиск и анализ трудных решений : учеб. пособие. – М.: ФЛИНТА : Наука, 2012. – 160 с.
21. Ходякова Л. А., Супрунова А. В. Расширение фоновых культурных знаний в процессе работы с текстом путем активизации познавательной деятельности учащихся // Русский язык в школе. 2017. № 7. – С. 8–13.
22. Ходякова Л. А., Супрунова А. В. Фоновые культурные знания как база для формирования общекультурной компетенции в процессе чтения текста // Учёные записки Орловского государственного университета. 2017. № 1(74). – С. 236–241.

УДК 37.034

Н. А. Коньшева
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МАСТЕРСКАЯ
«АЗБУКА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ
(ПО С. Л. СОЛОВЕЙЧИКУ)»

Тип материала: технологическая карта педагогической мастерской для студентов специальностей педагогического профиля, молодых педагогов.

Тема: педагогическая мастерская «Азбука педагогического общения (по С. Л. Соловейчику)».

Цели:

1. стимулировать творческую активность студентов и педагогов в освоении и внедрении в образовательный процесс современных форм, методов, способов, приёмов обучения и современных образовательных технологий (педагогическая мастерская);
2. определить специфику педагогического общения в современной школе;
3. формировать мировоззренческие установки педагогов и студентов на основе духовно-нравственных и гражданско-патриотических ценностей (сформулировать «нравственные координаты» в профессии педагога и заповеди педагогического общения по С. Л. Соловейчику).

Длительность: 1,5 часа (90 минут).

Оборудование: презентация, проектор, ноутбук, раздаточный материал для работы в группах. Для организации работы мастерской необходимо разделить присутствующих на группы (по 4-5 человек в группе).

Ключевые слова: педагогическая мастерская, педагогическое общение, гуманизм, нравственные координаты педагогической профессии, педагогические заповеди, эссе, рефлексивные приемы.

Технологическая карта проведения педагогической мастерской

I. Стадия вызова. Вступительное слово ведущего-мастера

Общение между учителем и учеником – одна из основных форм, в которой дошла до нас тысячелетняя мудрость, накопленная человечеством. В Новом Завете христианская доктрина изложена по большей части в виде общения Христа с учениками.

Я приглашаю вас сегодня к разговору о специфике педагогического общения в современной школе, о профессиональном портрете современного учителя.

Как реализовывать важнейшие педагогические задачи, при этом оставаясь близким и понятным для детей человеком? Чем нужно руководствоваться, осуществляя педагогическое общение с детьми? Для ответа на эти вопросы мы обратимся к заповедям педагогического общения, сформулированным С. Л. Соловейчиком – педагогом-новатором, журналистом, общественным деятелем, основателем Издательского дома «Первое сентября», ярким представителем гуманистической педагогики, автором знаменитых книг о

воспитании детей («Час ученичества», «Учение с увлечением», «Педагогика для всех», «Пушкинские проповеди» и др.).

Мы уверены, что во время мастерской у каждого студента и педагога должен состояться свой «роман с Соловейчиком», потому что обаяние его личности велико, стиль его книг – это педагогическая музыка, образ его жизни – источник вдохновения для педагогических трудов, а язык его публицистики – это афористичная философия педагогики. Добро пожаловать, в мир педагогического наследия С. Л. Соловейчика!

II. Стадия осмысления. Специфика педагогического общения

1. Задание. Постройте ассоциативный ряд к словосочетанию (кластер появляется на слайде).

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБЩЕНИЕ

(ЦЕЛИ, СУБЪЕКТЫ, ОТНОШЕНИЯ МЕЖДУ НИМИ)

Под педагогическим общением обычно понимают профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке и вне его (в процессе обучения и воспитания), имеющее определенные педагогические функции и направленное (если оно полноценное и оптимальное) на создание благоприятного психологического климата, а также на другого рода психологическую оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимся (А. А. Леонтьев).

2. «Золотой кодекс»: нравственные координаты профессии.

Образ учителя. Форма и содержание.

Конкурс «Костюм для учителя», более известный как «Золотой кодекс», Соловейчик объявил в 1996 году и до результатов которого не успел дожить (итоги были подведены в феврале 1997 года). Проблемы этики в педагогической профессии всегда волновали С. Л. Соловейчика. Конкурс был интересен учительской общественности не только темой: учителя пишут, по каким правилам, составленным для себя, они живут, – сама судьба этого конкурса оказалась необычной.

Кодекс победителя этого конкурса известен в учительском обиходе и сегодня. Он «выскакивает» по первому клику в интернете, висит на стенах в учительских многих школ, кочует из эссе в эссе аттестующихся учителей. Знаете же: «Учи, ибо ты учитель. Не суди, ибо ты не судья. Возлюби коллег своих, всех и всяких...» – да, это свод правил Елены Прокудиной из Тульской области, победительницы нашего «Золотого кодекса». Тогда – по условиям конкурса – ей сшили костюм у лучшего портного Москвы. Роскошный, светлый – просто

классный. И это свершилось: идеальный учительский костюм на безупречном в нравственном отношении учителе. Главное – мы не ошиблись. Время подтвердило.

Задание. Познакомьтесь с заповедями «золотого кодекса» учителя. Выберите 3 заповеди, наиболее понравившиеся вам. Расскажите о них в группе, прокомментировав их (Приложение 1).

III. Стадия социоконструкции

Работа в группах с раздаточным материалом, приём «Чтение с карандашом».

КЕЙС «ПРОБЛЕМЫ ЭФФЕКТИВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ»

Задание. Работая со статьями, определите проблемные точки педагогического общения.

Галина Бардиер. Научитесь душевной чуткости. О чём говорят детские запросы к родителям и учителям.

Николай Крышук. Давайте разговаривать с детьми! Почему сегодня многие ребята вырастают с душой маугли? Статья первая.

Николай Крышук. Давайте разговаривать с детьми! Почему сегодня многие ребята вырастают с душой маугли? Статья вторая.

IV. Стадия социализации

1. Работа с цитатами С. Л. Соловейчика о специфике педагогической деятельности и портрете педагога (Приложение 2).

Задание. Вы видите таблицу с высказываниями С. Л. Соловейчика о качествах педагога и специфике педагогического общения. Прокомментируйте каждую цитату, отразив определённое качество в педагогическом портрете и специфику педагогического общения (работа выполняется в парах, а затем публичное обсуждение и комментирование).

2. Работа с материалами книг С. Л. Соловейчика.

Задание. Каждая группа работает с материалами книги С. Л. Соловейчика, отвечает на предложенные вопросы (Приложение 3).

1 группа – «Педагогика для всех» (о конфликтности).

2 группа – «Воспитание школы» (о педагогической требовательности).

3 группа - «Педагогические максимы».

Вопросы для организации работы в группах

1 группа: С. Л. Соловейчик. Педагогика для всех.

Внимательно прочитайте материалы.

Как автор предлагает разрешать конфликты, возникающие между учителем и учеником? Согласны ли Вы с ним, что можете добавить?

Какие личностные качества помогают педагогу разрешать конфликтные ситуации? При ответе на вопрос обратитесь к собственному педагогическому опыту.

2 группа: С. Л. Соловейчик. Воспитание школы.

Внимательно прочитайте материалы главы.

Согласны ли Вы с тем, что истоки педагогической требовательности заложены в методике коммунарского (коммунистического) воспитания?

Согласны ли Вы с позицией С. Л. Соловейчика, что «требовательность всегда заключает в себе некоторое нарушение свободы человека»?

Какой рецепт совмещения творчества и требовательности в организации учебного процесса вы можете предложить, исходя из собственного педагогического опыта?

3 группа: С.Л. Соловейчик. Педагогические максимы.

Познакомьтесь с двумя составляющими в работе учителя, по мнению С. Л. Соловейчика.

Определите причину разногласия, о котором говорит С. Л. Соловейчик.

Сформулируйте содержание духовной и ремесленной сфер в образе учителя (изобразите результат работы в виде схемы, графика, интеллект-карты).

3. Осмысление заповедей педагогического общения, работа с аналитической таблицей.

Прочитайте описание 10 заповедей педагогического общения С. Л. Соловейчика, озаглавьте их (работа с аналитической таблицей в приложении 4).

Выберите 5 правил, составляющих для Вас основу «Азбуки педагогического общения», прокомментируйте свой выбор.

V. Стадия рефлексии. Подведение итогов работы мастерской

Возникновению каких педагогических размышлений о себе в профессии способствовала предложенная информация? Подведите итог размышлениям, возникшим в результате нашей встречи сегодня в форме эссе. Назовите эссе «Азбука моего педагогического общения».

Задайте вопрос С. Л. Соловейчику по теме нашей встречи.

Список литературы

1. Галицких Е. О. Диалог в образовании как способ становления толерантности: учеб.-метод. пособие. – М. : Академический проект, 2004. – 240 с.
2. Галицких Е. О. От сердца к сердцу: Мастерские ценностных ориентаций. – СПб.: Паритет, 2003. – 160 с.
3. Галицких Е. О. Педагогическая проповедь как текст // Литература : науч.-методич. газета для учителей словесности. – 2010. 1–15 октября (№19). – С.7–11.
4. Соловейчик С. Л. Воспитание школы. Статьи для своей газеты «Первое сентября» 1992–1996 гг. – М. : Первое сентября, 2002. – 184 с.
5. Соловейчик С. Л. Непрописные истины воспитания. Избранные статьи. – М. : Первое сентября, 2010. – 236 с.
6. Соловейчик С. Л. От интересов к способностям. – М. : Знание, 1968. – 93 с.
7. Соловейчик С. Л. Очерки жизни школы // Первое сентября. – 1994. – № 15.
8. Соловейчик С. Л. Педагогика для всех: книга для будущих родителей. – М. : Дет. лит., 1989. – 368 с.
9. Соловейчик С. Л. Педагогические максимы. – М. : Первое сентября, 1999. – 35 с.
10. Соловейчик С. Л. Час ученичества. – М. : Педагогика, 1986. – 383 с.
11. Соловейчик С. Л. Учение с увлечением : роман. – 2-е изд. – М. : Дет. лит., 1986. – 324 с.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

«Золотой кодекс»: нравственные координаты профессии.

Образ учителя. Форма и содержание

- ...Вся радость жизни – в творчестве. Умейте вовлечь детей в такую деятельность.
- ...Несите красоту искусства. Искусство – стимул для возрождения духа.
- ...Очень важно самому признавать ошибки, докапываться до их причин.
- ...Не поклоняйся стандартам и авторитетам. В основе отношений с администрацией должны быть нравственная чистота и умение отстаивать свои взгляды.
- ...Учитесь у ребят, цените каждый миг совместного бытия.
- ...Дай свободу развитию ученика как личности: выслушивай, советуй и советуйся, считайся с мнением.
- ...Признавай право ученика на ошибку. Уважай родителей своих учеников. Помни: дети любят их!
- ...Внушайте ребенку веру в свои силы. Умейте ждать.
- ...Возвышай учеников над обыденностью.

- ...Не требуйте от детей того, чего они, как вы знаете, точно не выполнят.
- ...Не жалуйтесь на своих учеников никогда и никому.
- ...Пожалейте детскую жизнь, задавайте на дом как можно меньше.
- ...Постарайтесь, чтобы для детей школа стала вторым домом по духу, а не по количеству времени, проведенного в ней. Делайте все, чтобы детям было в школе уютно и тепло.
- ...Ум пробуждается через чувство. Пытаясь пробудить ум, пробуждайте сначала чувство.
- ...Учитель больше нужен тому, кто предоставлен сам себе. Если твой успех только с теми, кому повезло с родителями, ты не учитель.
- ...Не обольщайся любовью учеников, ибо будут у них другие учителя, а у тебя – ученики.
- ...Не пророчествуй ученикам своим, ибо не дано тебе знать, что будет, а чего не будет.
- ...Говори правду и доверяй.

Приложение 2

Аналитическая таблица «С. Л. Соловейчик о педагогическом портрете учителя и специфике педагогического общения»

Цитата С. Л. Соловейчика	Педагогический портрет	Специфика педагогического общения
<p>Учитель – не поэт, он не может прославиться в 20 лет, нужны годы упорного труда, глубоких раздумий, прежде чем сумеешь сказать в педагогике слово, нужное всем. Своё слово... Учитель становится учителем не сразу. Дело не в том, что нужно много лет для приобретения педагогического опыта. Опыт опытом, но еще больше времени нужно для того, чтобы в трудах и бессонных ночах добыть настоящее образование.</p> <p>Учитель – не ангел с крылышками, и не с херувимчиками он имеет дело. Не ангел, не душа в футляре, не особого рода существо, будто специально рождённое для поучения и исправления несчастных детей, – а живой, земной, грешный человек, понятный детям и в достоинствах своих, и в пороках; не скованный, а распахнутый для детей.</p> <p>Одни становятся педагогами потому, что в детстве они видели очень хороших учителей и захотели подражать им, становясь педагогами «от радости». Другие, наоборот, становятся педагогами «от боли» потому, что в детстве их учили очень плохо, им захотелось самим найти лучшие способы обучения и воспитания.</p> <p>Учитель и учение неразрывны. Нельзя быть учителем, не умея быть «учеником», и нельзя понять смысла слова «ученик», не узнав всё, что можно, об учителе... Какие бы методы ни открывали, какое бы оборудование ни привозили в класс – пусть доску с мелом, пусть киноаппарат или телевизор, пусть даже обучающую машину, – главным, вечным и неизменным остается в школе УЧИТЕЛЬ.</p>		

<p>Подавший заявление в педагогический институт, по сути, берёт на себя обязательства стать ИДЕАЛОМ ЧЕЛОВЕКА, хотя бы для своих будущих учеников... Учитель не имеет права быть рядовым, он вынужден играть роль прекрасного человека. Однажды принятая для себя роль исполняется годами и перестаёт быть только ролью – становится характером... Обыкновенный человек превращается в необыкновенного учителя...</p> <p>Всякое настоящее дело требует самозабвения, но работа с детьми невозможна без этого состояния. Это центральная точка педагогики. Точно так же, как в семейном воспитании, успех зависит от бескорыстия родительской любви, так и в профессиональной работе успех зависит от способности педагога к самозабвению. Не к жертвенности, нет, тут нет жертвенности, подвижничества или чего-то такого, за что особенно превозносят людей, здесь обыкновенное, профессиональное, я бы сказал, будничное самозабвение... Педагог не тот, кто учит (такого народу на свете полно). Педагог тот, кто чувствует, как ученик учится. У которого в голове и светло – потому что он учитель, и темно – потому что он ученик. Только понимая, чувствуя эту темноту, можно пробиться через неё и вывести ребёнка к свету – осветлить его ум, просветить его...</p> <p>Две первые главы учебника педагогики стоило бы назвать так: первая – «Ребёнок», вторая – «Дети». В отношениях с ребёнком – внимание, общение, любовь. В отношениях с детьми – организация, организаторские способности, методика. Умение держать аудиторию, словно ты артист. Воспитание – двойственное занятие. В общении с одним ребёнком учитель не имеет права быть артистом, ну просто нельзя ему играть – он должен быть самим собой, «собой и только до конца». В общении с детьми учитель не может играть...</p> <p>Чтобы добиться сотрудничества с детьми, надо иметь доброе сердце, высокую культуру, современный профессионализм. Нормальный учитель не может отдать ученика на растерзание толпы (даже если эта толпа организована в молодёжную организацию, класс и т. п.). Обсуждать нельзя никогда, ни при каких обстоятельствах, и не может быть никаких правильных педагогических условий.</p>		
--	--	--

1. С. Л. Соловейчик. Педагогика для всех

Многие учителя умеют поддержать ученика, сохранить его любовь к школе и к учению. Они не жалуется родителям на детей, они справляются сами, им не нужна помощь ни родителей, ни директора школы.

А бывает, к сожалению, что у детей с учителем конфликт. Учитель держит нашего ребенка в тупых, в лентях, видит лишь одно: «Не работает, мешает вести урок». На всех уроках дети хороши, а на уроке географии, например, ведут себя плохо. Вызывают родителей, ругают их: «Не смотрите за детьми, растут хулиганами, оскорбили учительницу географии, сорвали урок географии». Естественно было бы помочь учительнице географии, но ругают родителей – дети при всех обстоятельствах должны вести себя хорошо, а учителей не критикуют. Учителей действительно не стоит критиковать, как, впрочем, и других взрослых людей. Но что делать? Мы должны сотрудничать с ребенком в его конфликтах с миром. Самые прекрасные наши рассуждения о том, какую же должна быть школа, ничем ребенку не помогут.

Будем помнить о нашей цели. Она не в том, чтобы перевоспитать учителя, не в том, чтобы выразить справедливый свой гнев, не в том, чтобы «показать им всем там», нет! Нам нужно, чтобы у сына или дочери сохранилось чувство собственного достоинства – вот наша цель! Если ребенку плохо в школе, то весьма возможно, что он сам в этом виноват. Быть может, он раздражает учителя нелепыми замечаниями, дерзит, говорит вызывающим тоном. Не стоит торопиться обвинять учителя, но нельзя и ребенка оставлять одного с его бедой: и учитель его ругает, и дома проклинают... Всеми силами постараемся снять конфликт. Не раздувать его, а погасить. Не скандалить в школе. Скандал только ухудшает отношения, это попытка действовать силой, а силой изменить отношение к ребенку невозможно. Не жаловаться. По возможности не жаловаться на учителя – подобно тому как нельзя жаловаться и на своего ребенка. Стараться понять учителя. За что он не любит нашего ребенка? Может быть, он всех детей не любит? Может быть, он невзлюбил только нашего – за что же?

Постараемся сделать учителя своим союзником, чтобы и он увидел, что перед ним не враг, готовый горло перегрызть за свое дитя, а человек, способный понять другого и разделить его трудности. Не подозревать учителя в дурном. Учитель, как и все, нуждается в успехе, нуждается в одобрении. Мы почти ничем не можем помочь учителю в его работе, так хоть не откажем ему в добром слове.

Не всегда, но во многих случаях удастся перейти от взаимных жалоб и обвинений к совместному обсуждению: что делать? И это будет лучшей помощью ребенку в его конфликте.

2. С. Л. Соловейчик. Воспитание школы.

Педагогическая требовательность

Нелепо выступать против дисциплины, но надо понимать, что соотношение дисциплины и творчества – очень тонкое дело, и учителю приходится быть крайне изобретательным, чтобы дети чувствовали себя свободными и в то же время в классе сохранялся необходимый порядок.

Умение требовать, способность быть требовательным считались главным умением и главной способностью каждого руководителя. На практике требовательность смешивалась с организаторскими способностями. Считалось, что хороший организатор тот, кто умеет потребовать. Этому было свое объяснение. В стране, где не действовали экономические рычаги, где зарплата была мизерной, где руководитель отвечал за свою работу не перед делом и не перед коллективом, а перед вышестоящими органами, требовательность была единственным оружием организатора. Так называемые крупные организаторы советской промышленности могли приехать на стройку, накричать, арестовать первых попавшихся под руку, отдать под суд виновных и невиновных, обвинить во вредительстве и уехать. Но дело шло.

В педагогике это нашло свое отражение. Методика коммунистического воспитания, по сути, превратилась в методику требования. Исследователи подсчитывали, сколько требований предъявлял на уроке учитель, требования классифицировали на прямые, косвенные и еще какие-то. И если бы решили поставить памятник советской педагогике и коммунистическому воспитанию, то на высоком мраморном пьедестале следовало бы водрузить какой-нибудь символ требовательности. Поскольку коммунистическое воспитание претендовало на гуманность, больше того, объявляло себя самым гуманным воспитанием в мире, то в большом ходу была формула Макаренко, соединявшая в одну пару требовательность и уважение. Учителям постоянно внушали, что требовательность – это и есть уважение. А уважение существует лишь в форме требовательности.

Конечно, между уважением и требовательностью есть определенная связь. Но на практике слово «уважение» служило лицемерным прикрытием голой требовательности. Уважением предполагалось оправдать требовательность, потому что в самой требовательности есть нечто негуманное. Требовательность всегда включает в себе некоторое нарушение свободы человека. Законное или незаконное, разумное или неразумное – это другое дело, но в целом, когда от человека требуют, это означает, что он действует не по внутренней своей воле, а под давлением извне, по приказу. Хотя всякий творческий процесс конечно же подчиняется определенным законам и условиям, можно сказать, что требовательность и творчество несовместимы.

Обратим внимание, что и в системе Макаренко творчеству детей уделялось меньшее внимание, чем дисциплине. Дисциплина для Макаренко стояла на первом месте, потому что он имел дело с правонарушителями. Но в обычном детском коллективе главной целью должно быть, конечно, свободное творчество детей в самых разных формах, а не дисциплина. Нелепо выступать против дисциплины, но надо понимать, что соотношение дисциплины и творчества – это очень тонкое дело и учителю приходится быть крайне изобретательным, чтобы дети чувствовали себя свободными и в то же время в классе сохранялся необходимый порядок.

Самое опасное в педагогике требовательности заключается в том, что требования непременно предполагают и наказания. Требования невозможны без наказания. Если учитель потребовал, он вынужден добиваться, чтобы его требование было выполнено, для этого он должен держать детей в страхе. Вся наша система преподавания: задал урок – потребовал выполнения, поставил послушнику плохую отметку, вслед за которой чаще всего следует родительский ремень или другие формы наказания, – вся эта система держится на страхе.

Можно писать книги и статьи о гуманизме, можно красноречиво призывать к добру, но пока такая система сохраняется, подлинного добра и милосердия в школе быть не может. Из поэтической формулы «Сейте разумное, доброе, вечное» – второе слагаемое незаметно исчезает. Может быть, то, чему учит учитель в школе, разумно, может быть, оно и вечно, но в нем нет добра. А значит, в конечном счете нет ни разума, ни вечности, один лишь страх. Присмотримся: лишь небольшая часть наших учеников, которая легко справляется с требованиями учителя, учится без страха. Для большинства же годы первоначального учения – это школа страха и нелюбви к взрослым людям. На общем фоне одни учителя кажутся детям более злыми, другие – более добрыми. Но ведь и в тюрьме есть надзиратели – звери и те, кто добрее.

Педагогика требовательности проникла во все уровни воспитательной системы. К требовательности призывают родителей, к требовательности призывают учителей, и, конечно, все ждут требовательности от директора.)

Понятия «требовательный» и «нетребовательный директор» стали синонимами хорошего и плохого. От директора ждут прежде всего силы, умения держать школу в руках или даже в ежовых рукавицах. Нетребовательного директора считают мягкотелым, слабым, им недовольны и учителя, и ученики.

Это и понятно: система, которая держится на требовании, главным достоинством человека считает требовательность. В такой системе нетребовательный директор и в самом

деле не может существовать. Малейшее ослабление требовательности, и ученики садятся ему на шею.

Где же выход? Выход, следовательно, не в том, чтобы быть помягче и почеловечнее, а в том, чтобы постепенно строить такую систему взаимоотношений директора и школы, учителя и класса, которая функционировала бы на каких-то других началах и сводила бы требовательность к минимуму. Но это легче сказать, чем сделать. Если теория требовательности развита у нас до мельчайших подробностей, до отдельного: «Сиди как положено» (вот и требование), то теории демократии школы у нас, можно сказать, нет. Почему все так жадно набросились на теории Монтессори и Штайнера? Да только потому, что в этих новых для нас методиках требованию вообще нет места. Обучение организовано так, что дети спокойно занимаются разными делами весь урок. Причем они не выполняют задания учителя. Задания просто-напросто нет – они живут свободной детской жизнью. А в то же время и развиваются, и учатся.

Ведь если требований нет, то что-то должно было их заменить. Защитники педагогики требовательности лукаво обвиняют демократических педагогов в том, что те будто бы слишком полагаются на сознательность ребенка, на его совесть. От маленького сознательности не всегда дождешься. Дело не идет. И тогда говорят: «Вот видите, к чему приводит ваша демократия – это разрушение школы». То есть демагогически противопоставляется: или требовательность – или разрушение школы. Или авторитарность – или беспорядок, крах дисциплины.

Надо добавить, что бытовавшая у нас теория сознательной дисциплины тоже ведь оказалась несостоятельной. Потому что призыв к сознательной дисциплине не отменял главного – всеислия требовательности. Больше того, ребенка призывали быть требовательным к самому себе. Душа его должна была соответствовать иерархическому государству, где все от всех требуют чего-то и все подчиняются всем. Недаром чуть ли не вершиной макаренковской педагогики считалось умение и командовать, и подчиняться. Вся социальная жизнь и социальные доблести рассматривались в этой довольно специфической области.

Но как же обойтись без пресловутой требовательности и без наказаний? Как директору быть добрым, мягким и интеллигентным человеком? Ведь интеллигент, заметим, предполагает мягкость и даже некоторую нерешительность. Если исходить из педагогики требований, то интеллигентный человек никогда не может быть директором, а лучшим директором будет командир и солдафон.

Для того чтобы даже директор мог обходиться без требований и наказаний, школа должна быть выстроена каким-то непривычным для нас способом. Ведь почему приходится требовать? Во-первых, потому, что директор добивается какого-то порядка, установленного главным образом в его голове, а во-вторых, потому, что учителя и ученики не отвечают этим идеальным установлениям. Но может быть, эти установления и не нужны? Возьмите любой кабинет. Многие директора добиваются, чтобы в нем все было по установленной форме, включая никому не нужный уголок школьника и список классного актива. Директор требует, чтобы кабинет был оформлен, чтобы с родителей собирали деньги на оборудование и так далее. Но в хорошей школе кабинет – маленькая вотчина учителя, и он устраивает его по своему усмотрению и характеру. У хозяйственного учителя кабинет будет как игрушка, у учителя, который не замечает беспорядка, кабинет будет немного запущенным. Ну и что? Вспомним, сколько сил тратили на то, чтобы ребята приходили в школу в форме и в пионерских галстуках: сколько конфликтов было, сколько обид! Оказалось, что можно ходить и без формы и тратить силы на другое. Может быть, в школе еще есть масса таких ненужных формальностей?

Как уже говорилось, противоположность требовательности – это творчество. В творческом коллективе источник порядка и организации не требование и не сознательная требовательность к самому себе, а сам творческий процесс, само стремление каждого учителя сделать свою школу получше, а уроки – поинтереснее.

Ученые и педагоги хитроумным образом разводили требование и требовательность и видели между ними принципиальную разницу. Но и требование, в какой бы форме оно ни выражалось, и требовательность, как правило, оскорбительны для творческого человека. Обычный учитель сам прекрасно понимает, что ему должно делать, а что нет, сам старается. Он охотно прислушивается к разумному совету, откликается на любую просьбу, но когда от него требуют, он замыкается в себе. Требования во многих случаях – та искра, из которой возгорается конфликт.

Авторитарная педагогика, развивая теорию требовательности, постоянно указывает, что требовательность должна быть разумной, а педагог должен быть гуманным человеком. И действительно, поскольку все в нашей стране привыкли к тому, что царит требовательность, всякое нормальное выражение доброты считается чуть ли не чудом. Но это же оттого, что мы привыкли к грубости, жестокости руководителя. Привыкли видеть властно сжатые губы, сердитые глаза, слышать командирский голос директора-начальника. Но директор не начальник. Директор школы даже и не администратор. Директор школы – педагог.

Педагог, который отвергает авторитарную педагогику требовательности.

3. С. Л. Соловейчик. Педагогические максимы

В работе учителя две составляющие: ремесленное и духовное.

Как и во всяком деле, во всякой профессии, требования ремесла, или, лучше сказать, мастерства, человеку важнее – без ремесленных навыков, без мастерства работать невозможно.

Учишь ты или, на новый лад, развиваешь – всё равно нужны способы, приёмы, навыки.

Вот ведь какое противоречие: учитель без ремесла – не учитель. Но учитель, у которого одно лишь ремесло и ничего больше, и ничего выше того, ничего такого, что сверх ремесла, словом, ничего духовного, - учитель ли он?

Приложение 4

Аналитическая таблица «Заповеди педагогического общения (по С. Л. Соловейчику)»

Заглавие	Содержание заповеди
1.	1. «Всякое настоящее дело требует самозабвения, но работа с детьми невозможна без этого состояния. Это центральная точка педагогики. Точно так же, как в семейном воспитании успех зависит от бескорыстия родительской любви, так и в профессиональной работе успех зависит от способности педагога к самозабвению».
2.	2. «Секрет воспитания не в любви, а в духовности, в духовной наполненности любви к ребёнку...».
3.	3. «Детям, да и взрослым, нельзя делать замечания. Если замечания сыплются на каждом шагу, человек принимает их равнодушно. Совесть его притупляется. Если же замечаний не делать – совсем не делать, никогда и ни при каких обстоятельствах, – то редкие замечания, которые все-таки выпадают на каждую жизнь, буквально переворачивают душу. Воспитывайте детей, не делая им замечаний. Охраняйте детство от замечаний и упреков. Воспитание без замечаний – лучшее, что вы можете дать своим детям. Замечание сделать очень легко, оно не требует душевных усилий. Но если на замечание наложен запрет, то вам каждый раз приходится искать какие-то необычные, нестандартные пути, вы становитесь творческим педагогом,

	<p>меняетесь, обогащаетесь, и это обогащение, этот поиск делают вас более интересным для ребенка человеком, что не может не сказаться на воспитаннике. Вот почему дети, выросшие не только без наказаний, но и без замечаний, как правило, становятся совестливыми людьми».</p>
4.	<p>4. «Я написал книгу о том, как воспитывать детей в контакте с ними, как его устанавливать, налаживать, поддерживать, сохранять в любых житейских обстоятельствах («Педагогика для всех»). Книгу, полезную, я думаю, тем, для кого контакт – высшая ценность в отношениях. Но есть ведь огромное число людей, есть огромное число родителей, которые не нуждаются в контакте ни со взрослыми, ни с детьми. Не понимают, что это такое. Наоборот, контакт мешает им жить, раздражая их. Для таких читателей книга моя опасна. Они ничего не поймут, книга покажется им ложной. И они будут правы. Они общаются другим способом – без контакта, и, следовательно, им нужна совсем другая педагогика, прямо противоположная. Вот в этом все дело. Те учебники, по которым учат сегодня студентов, будущих учителей, это учебники бесконтактной педагогики – ну как бывают бесконтактные восточные единоборства. Движения – те же, искусство – то же, но нет прикосновения, а значит, нет боли, нет страха (кроме страха проиграть), нет подлинного чувства. Нашу педагогику обычно называют бездетной (этот термин иногда приписывают мне, но не я его придумал, не знаю, кто), но она не бездетная – она бесконтактная. Искусство воспитания ребенка без прикосновения к душе ребенка. Я его не понимаю, это искусство, и если бы я стал писать учебник, то вполне вероятно, что получилась бы точно такая же ложная книга, как и все те, что стоят на полках в библиотеках педагогических институтов: те книги – о полпедагогике, и моя – о полпедагогике, но о другой половине ее...».</p>
5.	<p>5. «Чтобы хорошо воспитать детей, мало любви к ним; приходится любить их такими, какие они есть, даже если они ведут себя ужасно и ни в чём не оправдывают ваших надежд. Это самое трудное в отношениях с детьми: мы не умеем принимать их такими, какие они есть, мы постоянно хотим переделывать (перевоспитывать) их. От этого нашего благородного желания из детей и вырастают дурные люди. Дети портятся не от воспитания, а от перевоспитания».</p>
6.	<p>6. «Незаметная, необъявленная, никак не проявляемая вера в ребёнка действует на него с огромной силой. А малейшее недоверие, даже если оно не высказано, портит отношения. Ребёнок вдруг становится дерзким, без всякого повода с нашей стороны. В чём дело? Но повод был. Мы подумали о ребёнке плохо».</p>
7.	<p>7. «Если бы все родители и педагоги знали о существовании “закона заслуженного собеседника”, думаю, что многих проблем и ошибок в воспитании удалось избежать. Вот его суть: в каждом человеке есть что-то худшее и что-то лучшее. И если ты заслужил, если ты сам человек, то всякий оборачивается к тебе лучшей стороной. Не в этом ли глубочайшая тайна воспитания? Если учитель заслужил хорошего ученика, если он видит в ученике</p>

	хорошее, то ученик поворачивается к нему хорошей стороной, и так, постепенно, он приобретает опыт быть хорошим. Постепенно, со временем, этот бесценный опыт становится сущностью ребёнка. И так люди становятся лучше...».
8.	8. «Мы воспитываем вовсе не примером, как принято считать в научной педагогике, а отношением, собеседничеством, сотрудничеством. Мы воспитываем в той степени, в какой сами заслужили. Все собеседники, все встречные люди, все люди вокруг нас заслужены нами... И если рядом с нами дурной человек, то нам не на кого жаловаться. Мы сами заслужили его...».
9.	9. «Посмотрим на нашего ребёнка. Рассказать о себе ему некому – кто его станет слушать? В лучшем случае раз в год дадут сочинение на тему “Как я провёл лето?”. Говорить он не умеет, писать до седьмого, восьмого класса не умеет, а если напишет, то не учительнице же подавать сочинённое – она поправит ошибки да ещё и отругает за них. Рисовать надо на предложенную тему или с натуры, петь – что все поют; сердиться, возмущаться – нельзя, выйдут неприятности. Получается, нет никакого способа выразить себя, никакой свободы!».
10.	10. «Как воспитывать детей? Каждую минуту и всей душой желайте им счастья сейчас и в будущем – этого достаточно! И никогда не разъединяйтесь с ними, не оставляйте беззащитными перед судьбой».

УДК 37.035.6

К. С. Лицарева

ПРОБЛЕМА СТЕРЕОТИПОВ О РУССКОМ ХАРАКТЕРЕ И ИХ КЛАССИФИКАЦИЯ: КОММУНИКАТИВНЫЙ ПРАКТИКУМ

В статье предложен сценарий проведения коммуникативного практикума, включающего в себя два этапа: коллективный анализ проблемы стереотипов о русском характере и возможный сценарий группового диалога об этой проблеме. Дается определение стереотипов и их основных свойств; приводится классификация стереотипов о русском характере.

Ключевые слова: стереотип, русский характер, коммуникация

ЗАДАНИЕ 1.

Коллективный анализ проблемы стереотипов о русском характере

1. Предлагается послушать заранее подготовленные сообщения о содержании понятия «стереотип».

2. Прочитать об основных «чёрных» политических стереотипах о нашей стране в книге В. Мединского «О том, кто и когда сочинял мифы о России»; составить их перечень.

Первое сообщение:

«Стереотип» в психологическом словаре определяется как «жёсткое, часто упрощенное представление о конкретной группе или категории людей (Кордуэлл 2000, с. 73). Стереотипы формируются для общей предсказуемости людей, поэтому часто имеют ложную природу и носят негативный характер. Их разделяет большинство, поэтому они долговременны и статичны в своем использовании. Синонимом может служить термин «предрассудок», но тот, который всегда имеет ложный характер. Тогда получается: смысл стереотипа в том, что человек часто судит о непохожих на него людях, основываясь при этом не на личных достоинствах, а исходя из собственных предрассудков.

Второе сообщение:

Основные свойства стереотипов:

- 1) неразвитый когнитивный компонент;*
- 2) поляризованность оценки (завышенность или заниженность);*
- 3) жёсткая фиксация стереотипа, устойчивость, проявляющаяся в разных ситуациях и являющаяся главной характеристикой стереотипа.*

В лингвистических исследованиях стереотипы понимаются как особые формы хранения знаний и оценок, то есть концепты поведения.

Ментальные стереотипы фиксируются языком или иным семантическим кодом. Они имеют:

- 1) когнитивную функцию, состоящую в генерализации при обработке информации;*
- 2) аффективную функцию – противопоставление «своего» и «чужого»;*
- 3) социальную функцию, ведущую к социальной категоризации и образованию структур, на которые люди ориентируются в обыденной жизни.*

Стереотипы подразделяются на автостереотипы, то есть представления людей о самих себе, и гетеростереотипы – представления о другой социальной группе, о другом народе. Также выделяют стереотипы поведения и стереотипы сознания, которые являются основой для формирования первых. Существуют «чёрные» стереотипы, которые призваны оклеветать представителей других народов.

Стереотипы отражаются в социальной сфере поведения человека, но всё чаще их начинают использовать в качестве политического и религиозного вооружения. В. Мединский в книге «О том, кто и когда сочинял мифы о России» выделил основные «чёрные» политические стереотипы, касающиеся нашей страны:

1) русские – народ, в психологии которого нет стремления регулярно работать, работать на результат, нет умения организовывать свой труд. Именно поэтому в России нет хороших дорог, царит нищета и убожество;

2) русские – непосредственные недоросли, дети, распорядиться собой они не способны, им нужен строгий, но справедливый начальник;

3) русские – рабы в душе, для них нормально почитание жестокой власти, только авторитарную власть они уважают и принимают всерьёз, демократия для них невозможна;

4) Российское государство не способно решать задачи внутреннего развития. В нём царит азиатская деспотия, произвол и грубость нравов. Единственная цель – внешняя экспансия, завоевание как можно больше пространства (Мединский 2015, с.18–19).

Следует отметить, что создание «чёрных» мифов о народе имеет две цели: внешнюю и внутреннюю. Первая заключается в том, чтобы формировать негативный образ за пределами страны, вследствие чего Россию начинают воспринимать как отсталую страну, с которой нельзя иметь никаких серьёзных дел. А вторая цель – добиться, чтобы сами русские поверили в эти стереотипы и начали активно воплощать их на опыте.

Помимо политических мифов, существуют мифы социальные, которые высказывают точку зрения на жизнь и быт народа. Но и здесь утвердилось отрицательное мнение:

1) русские – нечистоплотные, живут в грязи и бардаке, в туалет ходят на улицу;

2) русские – отсталые, до XX века читать-писать не умели и сейчас ни на что не способны;

3) Россия – самая бюрократическая страна, где процветают воровство и взяточничество;

4) русские очень любят алкоголь и не расстаются с ним ни на минуту.

ЗАДАНИЕ 2.

Групповой диалог о «чёрных» стереотипах.

На основе вышеперечисленных выступлений и собственных вопросов организуйте коллективное обсуждение укоренившихся стереотипов о русском характере.

Возможный сценарий группового диалога

1. В 1995 году в книге «Рабская душа России» её автор Д. Ранкур-Лаферьер писал: «Я готов аргументировать утверждение, что традиционное смирение и

саморазрушение, конституирующее рабский менталитет русских, является формой мазохизма. Сказать, что русская душа – рабская, – значит сказать, что русские имеют склонность к нанесению вреда самим себе, к разрушению и унижению себя, принесению бессмысленных жертв, то есть к такому поведению, которое на Западе характеризуется как мазохизм в клиническом смысле этого слова» (Ранкур-Лаферьер 2003, с. 58). «Лично я считаю так: пусть русские остаются такими, какие они есть... Сам я считаю, что мазохизм является неотъемлемой частью привлекательности и красоты русской культуры. Кем бы были Татьяна Ларина, Дмитрий Карамазов или Анна Каренина без их мазохизма? «Излечить» их от мазохизма – значило бы отнять у них значительную часть эстетической привлекательности» (Ранкур-Лаферьер 2003, с. 63).

Согласны ли вы с утверждением Д. Ранкура-Лаферьера о том, что русские готовы действовать в ущерб собственным интересам ради других? О какой черте русского характера это говорит?

2. Докажите, что Россия в своем пути немногим отличается от других западноевропейских стран. Все они так или иначе переживали взлёты и падения, о каждом народе придуманы свои стереотипы: и «чёрные», и вполне оправданные – но почему-то именно Россию отказываются воспринимать как серьёзного полноправного партнера.

3. Опровергните стереотип: «русские нечистоплотные, живут в грязи и бардаке, в туалет ходят на улицу».

Предполагаемый ответ:

Русский в западном представлении – бородатый мужик в лаптях, давно не стриженный, весь в пыли. На самом же деле, многие исследователи и путешественники отмечали, что почти в каждом русском доме есть баня, и мыться в ней – народный обычай, а горячая вода и берёзовые веники не идут ни в какое сравнение с западными ваннами.

Чистота в доме – залог мира в доме и хорошего настроения домочадцев. Даже зимой русские женщины ходили стирать или мыть посуду на водоём, даже если вода была ледяная. Возможно, встречались и другие случаи, но стоит помнить, что и люди в составе одной нации бывают разные. Причём женщины, на которых лежало всё домашнее хозяйство, участвовали и в земельных делах (огороды), и в покосах.

Следует добавить, что, например, британцы, в отличие от русских, моют посуду в одной воде, а все члены семьи принимают одну ванную. Это

делается в целях экономии, и об англичанах сложилось мнение, как о расчётливой нации, но как о нечистоплотных людях при этом о них никто не говорит.

4. Опровергните стереотип: «русские – отсталые, до XX века читать-писать не умели и сейчас на что-то большее не способны».

Предполагаемый ответ:

Действительно, в царской России тяжело было получить образование представителям низших слоев, хотя ещё при Александре I были введены бессловные учебные заведения. Как было сказано в начале, работали в крестьянском сословии все: и большие, и маленькие, поэтому отдавать работника для получения каких-то условных знаний было неоправданно. При Николае I всё-таки были открыты школы для крестьян, где давались элементарные знания. После отмены крепостного права был отмечен рост грамотности среди рабочего населения. К концу XIX века переписью было выявлено, что грамотное население страны составляет 21%. После Октябрьской революции в центре страны ситуация начала исправляться, но на окраинах она ещё долго оставалась неутешительной. Приведём несколько дат, которые свидетельствуют о чрезвычайно быстрых успехах не только в образовании, но и в развитии технической мощи страны. Буквально через десятилетие началось строительство Магнитогорского металлургического комбината и других заводов разных направленностей, развитие Кузбасса и Донбасса. Как отмечал Сталин на Пленуме ЦК и ЦК ВКП(б) в январе 1933 года: «У нас не было чёрной металлургии, основы индустриализации страны. У нас она есть теперь. У нас не было автомобильной промышленности. У нас она есть теперь. У нас не было серьёзной и современной химической промышленности. У нас она есть теперь. У нас не было авиационной промышленности. У нас она есть теперь» (Сталин 1951, с.161). План пятилетки был выполнен на 108%. Мы видим, что миф о недоразвитости русских с царской России, где ситуация с образованием действительно была плачевной. Необходимо ещё какое-то время, чтобы о России сложился стереотип как о высокоразвитой стране.

5. Опровергните стереотип: «русские очень любят алкоголь и не расстаются с ним буквально ни на минуту».

Предполагаемый ответ:

Самый стойкий стереотип о русских – мы пьём очень много водки. Поспорить с этим сложно, но давайте посмотрим на другие страны. В любой

стране есть свой национальный алкогольный напиток: в Германии – пиво, в Америке – виски, в Японии – саке. Люди пьют по всему миру, но именно в России эта проблема приняла огромный масштаб. Русские свойства характера, такие как депрессивность, склонность к самопознанию требуют энергетического всплеска. Так как труд носит сезонный характер, то не всегда утешение можно найти в нём. Поэтому алкоголь пришёлся кстати. Обладая ещё и разогревающим действием, он идеально подходил для суровых климатических условий.

6. Перечислите положительные качества, характерные для русского народа.

Предполагаемый ответ:

Коллективизм (соборность), добродушие, мужество, широта души, любовь к Родине, религиозность, ритуализация (постоянство), упорство в достижении цели смекалка, трудолюбие.

Список литературы

1. Кордуэлл Майкл. Психология. А-Я: Словарь-справочник / Пер. с англ. К. С. Ткаченко. – М. : ФАИР-ПРЕСС. 2000. – 448 с.
2. Мединский В. О том, кто и когда сочинял мифы о России. – М : ОАО «ОЛМА Медиа Групп». 2015. – 240 с.
3. Ранкур-Лаферьер Даниэл. Россия и русские глазами американского психоаналитика. В поисках национальной идентичности / Пер. с англ. П. А. Кузьменкова, науч. ред. В. М. Лейбин. – М. : Ладомир, 2003. – 288 с.
4. Сталин И. В. Сочинения. Т. 13. – М. : Государственное издательство политической литературы, 1951. – С. 161–215.

УДК 37.025.7

С. А. Лоскутова

КОМПЛЕКСНЫЙ АНАЛИЗ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА КАК ОДИН ИЗ МЕТОДОВ ФОРМИРОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ УЧАЩИХСЯ

В статье обсуждаются трудности формирования функциональной грамотности учащихся и предлагается опыт решения этой проблемы из практики педагогической работы автора. Представлены этапы комплексного анализа художественного текста, охарактеризовано значение каждого из них, показаны возможности работы с обучающимися различной степени подготовки.

Ключевые слова: функциональная грамотность, художественный текст, комплексный анализ текста, этапы анализа текста, формирование навыков мышления и понимания текста.

Глобальные изменения, которые происходят во всех сферах нашей жизни, проявляются и в сфере образования. В настоящее время перед учителем стоит важная задача: учить так, чтобы современный выпускник умел использовать приобретённые знания, умения и навыки для решения жизненных задач, то есть быть функционально грамотным.

Международное исследование PISA, формат которой основан на диагностике функциональной грамотности, в ходе ежегодных мониторингов, наблюдений отмечает, что уровень читательской грамотности казахстанских школьников, по состоянию на 2022 год, недостаточно высокий (Ковалёва, Красновский 2000, с. 56). Как отметил экс-глава МОН А. Аймагамбетов, по результатам исследования PISA школьники Казахстана значительно отстают в читательской грамотности от своих сверстников из стран ОЭСР: «...Надо признать, что наши дети не только мало читают, но и плохо понимают и воспринимают прочитанный текст. Хромают навыки анализа и формирования выводов при чтении. И это действительно большая проблема, которая в целом, влияет на конкурентоспособность нации» (цит. по: Леванова 2012, с. 1).

Формирование функциональной грамотности – одна из актуальных тем, которая требует тщательного исследования форм, средств и методов преподавания литературы и русского языка. Однако на сегодняшний день не существует единой, универсальной методики, так как это очень сложный процесс. По мнению А. А. Леонтьева, сложность заключается в том, что функционально грамотный человек – это человек, который приобретает знания в течение всей жизни (Леонтьев 2003, с. 35). А. Г. Азимов и А. Н. Щукин усматривают сложность в том, что функциональная грамотность – это способность человека вступать в отношения с внешней средой и максимально быстро адаптироваться. В отличие от элементарной грамотности, которая заключается в способности обучающегося ребенка читать, понимать, составлять короткие тексты, функциональная грамотность есть уровень знаний, умений и навыков. Он «обеспечивает нормальное функционирование личности в системе социальных отношений и считается минимально необходимым для осуществления жизнедеятельности личности в конкретной культурной среде» (Азимов, Щукин 2009, с. 342).

Несмотря на серьёзность обозначенной проблемы, учёные М. И. Кузнецова, Н. Ф. Виноградова, Е. С. Кочурова полагают, что сегодня

функциональная грамотность – это необходимое, базовое образование личности, в которую учитель должен вложить совокупностью рефлексивных умений, обеспечивающих оценку своей грамотности и стремление к дальнейшему образованию (Виноградова и др. 2018, с. 16).

Современный ученик, сам того не осознавая, живет среди текстов. Тексты буквально преследуют его: реклама с экрана телевизора и на улице, информация по радио, статьи в газетах и журналах, проекты и рефераты; художественные и публицистические тексты, с которыми обучающиеся знакомятся на уроках. Из большого потока разнообразных текстов он должен научиться выбирать значимое, главное.

В наше время анализ текста все больше привлекает внимание в различных областях, таких как безопасность, коммерция, наука, что необходимо для жизни молодого человека. Но даже выпускники школ не всегда способны взглянуть на текст как на единое целое, увидеть взаимосвязь стиля и лексики, тематики текста и его синтаксиса, увидеть проблему и отношение к ней автора. И тут важно понять, что комплексный анализ художественного текста – это один из методов формирования функциональной грамотности учащихся на уроках русского языка и литературы.

Именно этот вид учебной деятельности развивает у учащихся языковое чутьё, способствует устранению грамматических, стилистических и речевых ошибок, значительно углубляет стилистико-семантическое восприятие произведений художественной литературы.

Художественный анализ текста полезен при подготовке к сочинению и изложению, а также эффективен как форма подготовки к сдаче экзамена по русскому языку. Анализ текста – обязательный вид работы при подготовке к изложению, так как он помогает до конца понять особенности текста и грамотно пересказать письменно, сохраняя его своеобразие. Он способствует развитию мышления учащихся, пробуждает у них бережное отношение и любовь к родной речи, вызывает интерес к занятиям по русскому языку, развивает языковое чутьё, способность к анализу языковых явлений, умение наблюдать факты речи.

При формировании функциональной грамотности учащихся огромное значение имеет комплексная работа с текстом, а соответственно и разные виды разбора языкового материала, которые различаются по содержанию, объёму и способу выполнения.

Во время работы с текстом опытный учитель использует все виды лингвистического разбора: фонетический, лексический, морфемный,

словообразовательный и этимологический (для разъяснения и уточнения значения слова, выражения в контексте); морфологический и синтаксический, стилистический (для построения образов героев, понимания жанра и композиции текста). Методика лингвистического анализа текста впервые была предложена еще в «Первоначальной практической грамматике» К. Д. Ушинским (Горячева 2020, с. 21). В ней он использовал универсальный способ формирования у детей языкового мышления – наблюдение над явлениями, органически сосуществующими в тексте. Этот метод включает всестороннее исследование лексического значения слов, синтаксических конструкций, классов слов, их структурных, морфологических и фонетических свойств, что составляет базу для правописания.

В практике работы по предмету активно используются два пути работы с текстом: 1) точное следование выбранному отрывку, анализ всех встречающихся грамматических явлений (этот вариант годен тогда, когда грамматическая система уже сложилась и отрабатывается на практике); 2) выбор необходимого наглядного материала, демонстрирующего те грамматические явления, с которыми хотим познакомить обучающихся (этот принцип подходит при первоначальном знакомстве с грамматикой и на этапе систематизации полученных знаний).

Формулируя задания к тексту, мы придерживаемся следующего алгоритма. Учащимся предлагаются вопросы и задания, направленные на осмысление содержания и связанные с непосредственным читательским восприятием текста как единого целого. На первый план выдвигаются вопросы по проблематике текста. Важным моментом в работе учителя является точность подобранных заданий, которые позволят сформировать и закрепить:

- умение учащихся не путать родовые и видовые понятия;
- способность видеть проблему шире того конкретного случая, который описан в данном тексте;
- способность не допускать прямолинейного, примитивного толкования проблематики текста.

Для расширения знаний по изучаемой теме урока подбираются такие тексты обобщённо-философского содержания, позволяющие осмыслить отвлечённые понятия, чтобы фразы, выражения в этих текстах были ученикам знакомы и понятны. Учащимся со средним уровнем восприятия учебной задачи, в качестве подсказки предлагается список возможной проблематики, из которого

они выбирают одну, наиболее подходящую, по их мнению. Чтобы задание не казалась слишком простым, усложняем задачу и просим обосновать свой выбор, используя исходный текст. Учащимся с высоким уровнем восприятия учебной задачи предлагается найти художественные произведения или публицистические тексты с подобной проблематикой. Акцентируя внимание на теме, требуем от учащихся правильного написания имени автора, названия произведения, умения перечислить героев текста и правильно написать их имена.

На следующем этапе работы предлагаются задания по развитию речи, позволяющие использовать в аналитической работе такие составные части общей большой работы, которые предполагают использование понятий «текст», «стиль», «тема», «основная мысль», «способы, средства связи» между предложениями.

На третьем этапе работы осуществляем поиск связи между основной мыслью и темой текста. Основная задача такой работы – подготовка к заданиям языкового характера по фонетике, лексике, грамматике.

На четвертом этапе отрабатываются в различных видах заданий вопросы по орфографии и пунктуации, по видам разбора, составление схем предложений. На этом этапе активно используются различные приёмы и методы: «Шесть шляп», Инсерт, Диаграмма Венна, построение концептуальных карт и др.

Учащиеся привыкают, что учитель к одному тексту предлагает выполнить целый комплекс заданий, с правом выбора. Это значит, что ученик сам определяет, что он успеет сделать, за отведенное учителем время: простые или сложные вопросы, более интересные или обычные задания. Но при этом учителем помечаются обязательные для выполнения всеми учащимися вопросы и задания.

Поэтапная работа по выполнению заданий комплексного характера помогает правильно прочитать текст (определить слова, на которые должно падать логическое ударение, выбрать короткую или продолжительную паузу и др.). В центре внимания – художественные и публицистические тексты, способствующие воспитанию уважительного отношения к прошлому, настоящему и будущему, к народным традициям.

Методически грамотно организованный и проведённый комплексный анализ текста позволяет целенаправленно осуществлять формирование функциональной грамотности учащихся.

Список литературы

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий. (Теория и практика обучения языкам). – М. : Икар, 2009. – 448 с.
2. Виноградова Н. Ф., Кочурова Е. Э., Кузнецова М. И. и др. Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя / под ред. Н. Ф. Виноградовой. – М. : Российский учебник : Вентана-Граф, 2018. – 288 с.
3. Горячева И. А. Учебные книги К. Д. Ушинского как образец педагогической классики. – Екатеринбург : Артефакт, 2020. – 304 с.
4. Ковалёва Г. С., Красновский Э. А. Новый взгляд на грамотность: по результатам международного исследования PISA-2000. – М. : Логос. – 296 с.
5. Леванова Т. И. Читаем больше и лучше // Учительская плюс. Вып. № 43 (490). 03.11.2021. – С.1.
6. Леонтьев А. А. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла. – М. : Баласс, 2003. – 456 с.

УДК 372.882

А. Г. Маслова

ОБРАЩЕНИЕ К «ВЕЧНЫМ» ТЕМАМ КАК ОСНОВА МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЛИТЕРАТУРНЫХ ТЕКСТОВ

Тип материала: конспект занятия

Тема: «Повесть о Горе и Злочастии»: проблема «отцов» и «детей»

Цели: мотивировать обучающихся к самостоятельному чтению и осмыслению художественного текста, раскрыть проблематику древнерусской повести, определить новое отношение общества XVII века к проблеме взаимоотношения поколений, выявить актуальные для современности духовно-нравственные ценности, утверждаемые в произведении.

Длительность: 2 академических часа.

Оборудование, рекомендации по проведению: система работы на занятии – интерактивная работа в группах.

Ключевые слова: литература Древней Руси, «Повесть о Горе и Злочастии», бытовая повесть XVII века, воспитательный потенциал литературы, организация читательской деятельности обучающихся.

Для организации успешной деятельности обучающихся потребуется достаточное количество печатных экземпляров повести (минимум по одному экземпляру на двух человек). В каждом экземпляре следует выделить на полях структурные элементы текста, чтобы обучающиеся могли ориентироваться в эпизодах, которые их группе предлагается проанализировать (см. таблицу 1).

Таблица 1.

Структурные и содержательные элементы «Повести о Горе-Злочастии»

Структурные и содержательные элементы «Повести о Горе-Злочастии»	
Вступление	Со слов «Изволением Господа бога и Спаса нашего...» до слов «Тако рождение человеческое от отца и матери» (Повесть о горе и злочастии, URL)
Родительские наставления Молодцу	Со слов «Будет молодец уже в разуме, в беззлобии...» до слов «...которые бы тебя злу не доставили» (Повесть о горе и злочастии, URL)
Ослушание Молодца и драматические последствия	Со слов «Молодец был в то время се мал и глуп...» до слов «...все дружи прочь отпираются» (Повесть о горе и злочастии, URL)
Раскаяние молодца и исповедь в чужой стороне	Со слов «Стало срамно молодцу появиться своему отцу и матери...» до слов «Скажите и научите, как мне жить на чужой стороне, в чужих людях, и как завести мне милых друзей?» (Повесть о горе и злочастии, URL)
Наставления добрых людей в чужой стороне и возвышение молодца	Со слов «Говорят молодцу люди добрыя...» до слов «Наживалде я, молодец, живот больше старога!» (Повесть о горе и злочастии, URL)
Появление Горю-Злочастия и его наставления молодцу	Со слов «Подстушало Горе-Злочастие хвастанье молодецкое...» до слов «надевал он гунку кабацкую, покрывал свое тело белое» (Повесть о горе и злочастии, URL)
Молодец покорился Горю-Злочастию	Со слов «Стало молодцу срамно появиться своим милым другом...» до слов «что мне быти белешенку, а что родился головенкою» (Повесть о горе и злочастии, URL)
Наставления перевозчиков	Со слов «Услышали перевозчики молодецкую напевочку...» до слов «...возьми от них благословение родительское» (Повесть о горе и злочастии, URL)
Горе преследует Молодца	Со слов «И оттуду пошел молодец на свою сторону...» до слов «...чтобы молодца за то повесили или с камнем в воду посадили» (Повесть о горе и злочастии, URL)
Спасение Молодца в монастыре	Со слов «Спамятует молодец спасенный путь...» до слов «А сему житию конец мы ведаем» (Повесть о горе и злочастии, URL)
Заключение	«Избави, Господи, вечныя муки, а дай нам, Господи, светлый рай. Во веки веков. Аминь» (Повесть о горе и злочастии, URL)

Ход занятия

Подготовительный этап. *Мотивация и подготовка к осмыслению художественного произведения (15 минут).*

Обучающиеся должны быть заинтересованы в том, чтобы прочитать и осмыслить древнерусский текст, который слишком далёк от современной эпохи. В связи с этим вначале следует обсудить волнующую каждое поколение проблему «отцов» и «детей», апеллируя к личному опыту каждого

присутствующего. В ходе беседы обучающимся следует ответить на следующие вопросы.

Хотят ли они строить свою жизнь по-своему или будут ориентироваться на опыт старшего поколения?

Если для них более важен свой собственный опыт, то почему?

Какие изменения в обществе за последние десятилетия являются основанием для того, чтобы новое поколение стремилось искать новые пути для выстраивания своего будущего?

Всегда ли была актуальна проблема отцов и детей? Какие известные обучающимся литературные произведения затрагивают данную проблему? Какие позиции занимают герои – представители разных поколений?

Переходом к изучению древнерусского произведения должно стать слово преподавателя, в котором подчёркивается, что проблема отцов и детей стала актуальной уже в XVII веке. Об этом пишет исследователь М. О. Скрипиль, подчеркнувший, что «в более раннюю эпоху эти вопросы, как общественная проблема, не могли даже и возникать. Для Древней Руси здесь всё было ясно: родительская власть была непререкаемым и непоколебимым авторитетом. По отцам судили о детях именно потому, что воля первых формировала характер и направляла поступки последних. Но ко второй половине XVII в. под влиянием ряда внутренних причин, протестов против общественных “нестроений”, новые понятия коснулись и семьи, этой крепости древнерусского жизненного уклада» [Скрипиль 2022, с. 222].

Ярко новая для общественного сознания проблема отразилась в «Повести о Горе-Злочастии», которая выносятся на обсуждение.

Эта повесть интересна своими новаторскими чертами, выделенными Д. С. Лихачёвым: «народный стих, народный язык, необычный безымянный герой, высокое сознание человеческой личности, хотя бы и дошедшей до последних степеней падения» (Лихачёв 1948, с. 207). Можно также, ориентируясь на опыт изучения данной повести в процессе преподавания древнерусской литературы, дополнить этот список и другими новыми для литературы Древней Руси чертами: «впервые участием автора пользуется человек, нарушивший житейскую мораль общества; автор не занимает позы проповедника, не поучает читателя, он с ним беседует как с равным; происходит открытие ценности человеческой личности самой по себе, независимо от её официального положения на лестнице феодальных отношений» (Маслова 2022, с. 93).

Обучающихся следует кратко ознакомить с общей структурой и сюжетом повести и зачитать некоторые фрагменты из вступления, обратив внимание на то, что древнерусский автор создает параллель: Бог и Адам, нарушивший заповеди – родители и неразумный юноша, не слушающий наставлений. Всё это готовит обучающихся к пониманию тех эпизодов, с которыми им предстоит работать.

Основной этап. *Анализ повести (60 минут).* Состоит из двух блоков.

Блок 1. Работа в группах по анализу отдельных фрагментов повести (30 минут). Обучающиеся делятся на три группы, каждая из которых в течение 30 минут выполняет задания по своему фрагменту. Фрагменты для анализа и формулировки заданий представлены в таблице 2.

Таблица 2.

**Задания по анализу текста
«Повести о Горе-Злочастии»**

№	Содержательные элементы для анализа	Задания
1.	Родительские наставления Молодцу + Ослушание Молодца и драматические последствия	<p>1. Какие наставления дают родители Молодцу? Выделите их, зачитайте и прокомментируйте.</p> <p>2. Проанализируйте эпизод о «названом брате» Молодца. Какие события предшествовали этому эпизоду? Что советует Молодцу названный брат, как реагирует Молодец?</p> <p>3. Найдите определение понятия «названный брат» в доступных интернет-источниках. Обсудите и выскажите свою точку зрения по вопросу: почему мнимый друг Молодца представлялся «названным братом»?</p> <p>4. К каким последствиям приводит общение Молодца с «названным братом»? В чём автору видятся причины подобного исхода событий?</p>
2.	Раскаianie молодца и исповедь в чужой стороне + Наставления добрых людей в чужой стороне и возвышение молодца + Появление Горя-Злочастия и его наставления молодцу	<p>1. В чём раскаивается Молодец, ласково принятый в чужой стороне? Выделите их, зачитайте и прокомментируйте.</p> <p>2. Какие советы дают Молодцу люди, увидевшие искреннее покаяние Молодца? Выделите их, зачитайте и прокомментируйте.</p> <p>3. Проанализируйте эпизод из «Повести о Горе-Злочастии» о появлении Горя-Злочастия. Каковы причины его появления в жизни героя, согласно авторской интерпретации? Зачитайте и прокомментируйте соответствующий фрагмент.</p> <p>4. Проанализируйте эпизод, в котором Горе даёт Молодцу наставления. В чём суть этих наставлений? Почему, на Ваш взгляд, Молодец покорился Горю?</p>
3.	Молодец покорился Горю-Злочастию + Наставления	<p>1. Проанализируйте эпизод, в котором Молодец, пытающийся утопиться, в конце концов вновь покоряется Горю-Злочастию. Как это описано автором? Каковы причины такой покорности Молодца? Зачитайте и прокомментируйте соответствующий фрагмент.</p>

<p>перевозчиков + Горе преследует Молодца + Спасение Молодца в монастыре</p>	<p>2. Как в «Повести о Горе-Злочастии» Горе помогает Молодцу, поклонившемуся ему? Как Вы думаете, в чём состоит эта помощь? Почему перевозчики согласились перевезти его бесплатно, хотя до этого отказывались? Почему в Молодце изменилось его внутреннее психологическое состояние?</p> <p>3. Какие советы дают Молодцу перевозчики, согласившиеся бесплатно перевезти его на другой берег? Выделите их, зачитайте и прокомментируйте.</p> <p>4. Почему, на ваш взгляд, Горе не отпускает Молодца?</p> <p>5. Зачитайте и прокомментируйте развязку (уход героя в монастырь) «Повести о Горе-Злочастии». Сделайте вывод, определив свою позицию по проблеме: заслужил ли герой «Повести о Горе-Злочастии» спасение? При ответе ориентируйтесь на мысль, высказанную в исследовании В. Е. Багно: <i>«На вечные муки обречен лишь тот, в ком нет внутренней борьбы между добром и злом. Помощь Богоматери и святых носит, по существу, вторичный характер и призвана лишь вознаградить за эту победу добра или даже за предпосылки той победы в душе самого человека»</i> (Багно 1985, с. 372).</p>
--	--

Блок 2. Публичное представление результатов работы групп (30 минут).

По итогам анализа отдельных фрагментов группы выступают и озвучивают свои наблюдения, зачитывают необходимые цитаты.

Заключительный этап. Рефлексия (15 минут). Подведение итогов интерактивной работы с текстом связано с тем, что обучающимся предлагается ответить на следующие вопросы.

Какая сквозная мысль присутствует в различных наставлениях Молодцу?

Какие советы из разных наставлений вы можете выделить как значимые и в современной жизни?

Можно ли сказать, что главным конфликтом повести является не столько конфликт между поколениями, сколько внутренний конфликт между страстью и разумом? Чем в разных ситуациях руководствуется в своем выборе Молодец?

Определите свою позицию: герой «Повести о Горе-Злочастии» – борец против старых родительских устоев или слабохарактерный человек, плывущий по течению?

В результате преподаватель озвучивает общий вывод о том, что человек в «Повести о Горе-Злочастии» представлен в душевной борьбе с самим собой, часто он действует не по разуму, а поддается влиянию окружающих его людей. В то же время, совершая многие поступки несознательно, он раскаивается, стремится не совершать преступлений. В связи с этим он и находит путь

спасения, хотя для этого ему приходится отказаться от мирской жизни вне стен монастыря. В оставшееся время можно обсудить с обучающимися финал повести, подчеркнув, что подобное отношение к желанию молодого поколения жить по-своему отражает мировоззрение древнерусского человека, ориентирующегося на традиции. В дальнейшие эпохи проблема отцов и детей решается, как правило, в пользу нового поколения, закономерно сменяющего старое. Для подтверждения этой мысли можно вновь обратиться к знакомым обучающимся литературным произведениям XIX–XXI вв. и вспомнить, как авторы этих произведений решают указанную проблему, в чем их позиция не соответствует позиции автора «Повести о Горе-Злочасти».

Список литературы

1. Багно В. Е. Договор человека с дьяволом в «Повести о Савве Грудцыне» и европейской литературной традиции // Труды отдела древнерусской литературы. ТОДРЛ. – Л.: Наука. Ленинградское отделение, 1985. Т. 40. – С. 364–372.

2. Лихачёв Д. С. Повесть о Горе-Злочасти // История русской литературы : в 10 т. Т. II. Ч. 2. Литература 1590-х – 1690-х гг. – М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1948. – С. 207–221.

3. Маслова А. Г. Проблема выбора и ответственности в бытовых повестях XVII в.: деятельностный подход к анализу произведений // Вестник Вятского государственного университета. – 2022. № 4(146). – С. 90–100. DOI 10.25730/VSU.7606.22.058.

4. Повесть о Горе и Злочасти, как Горе-Злочасти довело Молодца во иноческий чин. URL: https://azbyka.ru/otechnik/Istoriya_Tserkvi/biblioteka-literatury-drevnej-rusi-tom-15/1 (дата обращения: 18.10.2023).

5. Скрипиль М. О. Повесть о Савве Грудцыне // История русской литературы: В 10 т. Т. II. Ч. 2. Литература 1590-х – 1690-х гг. – М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1948. – С. 222–227.

А. Г. Маслова

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРМЕДИАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
ПРИ ИЗУЧЕНИИ ПОВЕСТИ Б. К. ЗАЙЦЕВА
«ПРЕПОДОБНЫЙ СЕРГИЙ РАДОНЕЖСКИЙ»**

Тип материала: система заданий по анализу интерпретации образа Сергия Радонежского в повести Б. К. Зайцева и в изобразительном искусстве

Тема: Образ Сергия Радонежского в творчестве Б. К. Зайцева и изобразительном искусстве.

Цели: раскрыть нравственный потенциал и национальные особенности образа Сергия Радонежского, сформировать у обучающихся умение анализировать отдельные детали и символику в произведениях словесного и изобразительного искусства, выявить значимые для современности ценности, утверждаемые обликом русского святого XIV века.

Длительность: 2 академических часа.

Оборудование, рекомендации по проведению: для организации успешной деятельности обучающихся на занятии потребуются, во-первых, качественные распечатки произведений изобразительного искусства, которые необходимо будет анализировать, во-вторых, необходимое количество экземпляров фрагментов текста повести Б. К. Зайцева «Преподобный Сергий Радонежский».

Ключевые слова: древнерусская агиография, духовно-нравственный потенциал русской литературы, синтез литературы и изобразительного искусства, деятельностный подход в обучении литературе.

Занятие, посвящённое анализу повести Б. К. Зайцева «Преподобный Сергий Радонежский», учитывает такие дидактические принципы, как доступность и наглядность. Понятие «интермедиаальные технологии» актуализирует уже сложившуюся в филологической практике традицию осмысления литературных сюжетов и героев через анализ иллюстраций, через видение художников. Как подчеркивает В. В. Борисова, «один из принципов построения интермедиаального урока сводится к тому, что блоки текста и блоки аудиовизуального и прочего ряда дополняют друг друга, то есть формат урока предполагает органичный симбиоз текста и мультимедийного ряда. Учителю при конструировании такого урока следует думать как категориями текста, так и категориями “картинки” и звукового образа...» (Борисова 2018, с. 104). В системе разработанных нами заданий аудиоряда нет, но предлагается синтезировать осмысление фрагментов художественного текста с визуальным восприятием обучающимися картин художников, так как художники, подобно писателю, создают свой образ литературного персонажа, помещают на своё полотно значимые детали, по-особому выстраивают «игру» света и тени, и все это «углубляет понимание художественного образа-персонажа с его

индивидуальными психологическими особенностями и социально-политическими взаимосвязями; <...> на основе зрительных восприятий раскрывает понятие художественного образа – пейзажа и быта, а также «конкретизирует понятие художественной детали и композиции» (Необутова 2005, с. 73).

Изучение повести Б. К. Зайцева «Преподобный Сергей Радонежский» с применением интермедиальных технологий предусмотрено в рамках элективных дисциплин по литературе в старших классах средней школы с углублённым изучением филологических предметов, а также в вузе в рамках дисциплин «История русской литературы XX века» или «Литература русского зарубежья».

Форма работы обучающихся – групповая. Каждая группа получает для анализа свой фрагмент и произведение изобразительного искусства. В течение 30–40 минут группы работают самостоятельно, а затем представляют результаты всему классу или студенческой группе. Работа над анализом отдельных фрагментов предполагает предварительное целостное знакомство с текстом повести Б. К. Зайцева. Обучающиеся могут ознакомиться с текстом в качестве домашнего задания, либо учитель (или преподаватель) перед началом работы в группах должен кратко познакомить аудиторию с житием Сергия, с основными фактами его биографии, чтобы отдельные эпизоды и фрагменты его жизни не воспринимались в отрыве от целостного облика святого.

Количество групп, работающих над анализом отдельных фрагментов, может варьироваться в зависимости от количества обучающихся. Здесь предлагается 10 произведений изобразительного искусства, некоторые из которых соотносятся с одним и тем же фрагментом из жизни святого Сергия. Уникальность предлагаемой технологии заключается в том, что обучающиеся могут сравнить различные интерпретации одного и того же события, описанного в повести Б. К. Зайцева, разными художниками. Именно в сравнении можно отметить как общие детали, характеризующие облик Сергия, так и особенности интерпретации эпохи и событий из жизни святого разными художниками.

Основные эпизоды, которые предлагается рассмотреть с обучающимися:

- освоение грамоты Варфоломеем не от людей, а от Бога;
- чудо с медведем;
- труды Сергия в монастыре, демонстрирующие его трудолюбие;
- чудо с источником и чудо с воскресённым младенцем;

– аскетизм Сергия, проявившийся в его готовности носить рясу из самой ветхой одежды;

– благословение князя московского Дмитрия на Куликовскую битву.

Фрагменты и произведения изобразительного искусства, предлагающиеся для анализа, представлены в таблице. Произведения художников со ссылками на интернет-источники представлены в Приложении.

№	Тема фрагмента	Текст (от слов до слов)	Иллюстрация к фрагменту
1.	О детстве Варфоломея. Глава «Весна» (<i>освоение грамоты Варфоломеем не от людей, а от Бога</i>)	От слов: «Детство Сергия, в доме родительском, для нас в тумане...» до слов «Этому осуществиться надлежало уж в других местах, не там, где проходило детство» (Зайцев 2009, с. 297–300).	Нестеров М. В. Видение отроку Варфоломею
2.	Юность преподобного Сергия и собирание отшельников русской земли (чудо с медведем+трудолюбие Сергия). Глава «Отшельник»	От слов: «Игумен Митрофан 7-го окт. постриг юношу...» до слов «Не легко усваивается аскетизм». + Со слов «Св. Василий Великий, вождь монашества...» до слов: «И с ним Божественная помощь, как отзыв тяготенья. Он одолевает» + Со слов «Полный дух Св. Троицы вел его суховатым, одиноко-чистым путем...» до слов «надлежало ей сыграть в распространении монашества» (Зайцев 2009, с. 304–308).	Нестеров М. В. Юность преподобного Сергия (<i>Сергий Радонежский с медведем</i>)
3.			Рерих Н. К. Сергий-строитель. (<i>с медведем, медведь наблюдает за работой Сергия</i>)
4.			Нестеров М. В. Труды преподобного Сергия (Сергий Радонежский)
5.	Сергий – игумен монастыря. Чудеса Сергия. Глава «Св. Сергий чудотворец и наставник» (<i>чудо с источником и чудо с воскрешенным младенцем</i>)	Со слов: «можно рассуждать так...» до слов: «С половины жизни Сергий выдвинулся на пост всенародного учителя, заступника и ободрителя» (Зайцев 2009, с. 313–316).	Ефошкин С. Преподобный Сергий Радонежский. Чудо об источнике
6.			Чикуньчиков С. Воскрешение отрока преподобным Сергием Радонежским
7.			Климова Н. Святой преподобный Сергий Радонежский
8.	Жизнь Сергия в обители. Глава «Общежитие и тернии» (<i>аскетизм Сергия, проявившийся в его готовности, носить рясу из самой ветхой одежды</i>)	Со слов: «Не совсем ясно, были ли, при жизни Сергия...» до слов «...улаживает распри, совершает грандиозную миссию по распространению монастырей» (Зайцев 2009, с. 316–319).	Простев А. Житие преподобного Сергия: «Прохудившаяся ряса»

9.	Благословение отца Сергия московского Дмитрия на Куликовскую битву. Глава «Сергий и государство»	Со слов: «Преподобный Сергей вышел в жизнь, когда татарщина уже надламывалась...» до слов «Это восхождение трудное...» + Со слов: «Первым открыты	Кившенко А. Д. Преподобный Сергей Радонежский благословляет Д. Донского
10.		выступлением Дмитрия в самодержавном духе...» до слов: «...говорит летопись, - на тех начал посягать». + Со слов «В Орде между тем выдвинулся Мамай... до слов: «в обитель едет Дмитрий за благословением на страшный бойц» + со слов: «18 августа Дмитрий с князем Серпуховским Владимиром...» до слов: «Народу, победившему на Куликовом поле, уже нельзя было остаться данником татарщины» (Зайцев 2009, с. 329–335).	Сушенок И. Сергей Радонежский благословляет Дмитрия Донского

Ко всем фрагментам и произведениям изобразительного искусства предлагается общее задание.

1. Прочитать отрывок.

2. Найти эпизод, изображённый на рисунке.

3. Проанализировать, как тот или иной художник изобразил эпизод (или некоторые эпизоды) из жизни Сергия. Какие детали использовал художник? Какие символы включил в картину? Что, на Ваш взгляд, они значат? Есть ли на картине пейзаж? Какой он, какое настроение отражает, как пейзаж связан с образом Сергия?

4. Какую роль играет цветовая гамма картины? Есть ли, по вашему мнению, особое значение цветов и световых/темных оттенков для передачи образа Сергия? В чем этот смысл состоит?

5. Выступить с результатом проделанной работы перед другими группами (сначала дав краткий пересказ своего фрагмента).

В процессе работы с текстами и репродукциями учитель (преподаватель) должен помогать обучающимся осмыслить фрагменты. Если возникают вопросы с какими-то деталями и символами, то стоит в процессе групповой работы при возникновении вопросов со стороны обучающихся предлагать им различные варианты тех или иных интерпретаций, чтобы они могли выбрать тот вариант, который им представляется наиболее подходящим. В целом, при анализе текста повести Б. К. Зайцева и произведений искусства о Сергии Радонежском у обучающихся должен сложиться облик древнерусского святого, отличавшегося

трудолюбием, скромностью, безграничной любовью к окружающим и скромностью, отсутствием гордыни и тщеславия. В то же время святой, несмотря на всю свою кротость, благословляет Дмитрия Донского на бой с монголо-татарами, и учащиеся должны понять, что такая битва с врагами, наносящими урон Русской Земле, является праведной битвой за спасение русских людей и русских земель. При всём своём смиренном облике Сергей Радонежский является активным защитником православной веры и Русской Земли от иноземных посягательств.

В итоге, подчёркивая значимость образа Сергия Радонежского в русской современной жизни, с обучающимися необходимо обсудить следующие вопросы.

Что из эпохи XIV века актуально для нашего времени?

Какие ценности, утверждавшиеся Сергием и вновь в XX–XXI веках подчеркнутые Б. К. Зайцевым и русскими художниками, остаются значимыми и сейчас?

Список литературы

1. Борисова В. В. Интермедиаальные уроки по русской словесности // Педагогический журнал Башкортостана. – 2018. № 5(78). – С. 102–107.
2. Зайцев Б. К. Дальний край. Рассказы. Повести. – М.: Дрофа, 2009. – 396 с.
3. Необутова Н. Л. Интеграция видов искусств как фактор развития читательских интересов учащихся на уроке литературы // Природные ресурсы Арктики и Субарктики. – 2005. № 3(39). – С. 70–74.

Приложение

Произведения художников со ссылками на интернет-источники

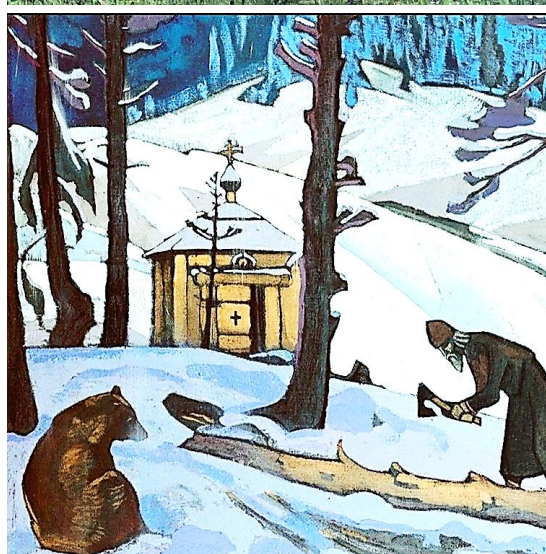
Нестеров М. В. Видение отроку Варфоломею.
URL: https://muzei-mira.com/uploads/posts/2018-04/1524210023_videnie-otroku-varfalomeia-nesterov.jpg
(дата обращения: 10.10.2023).



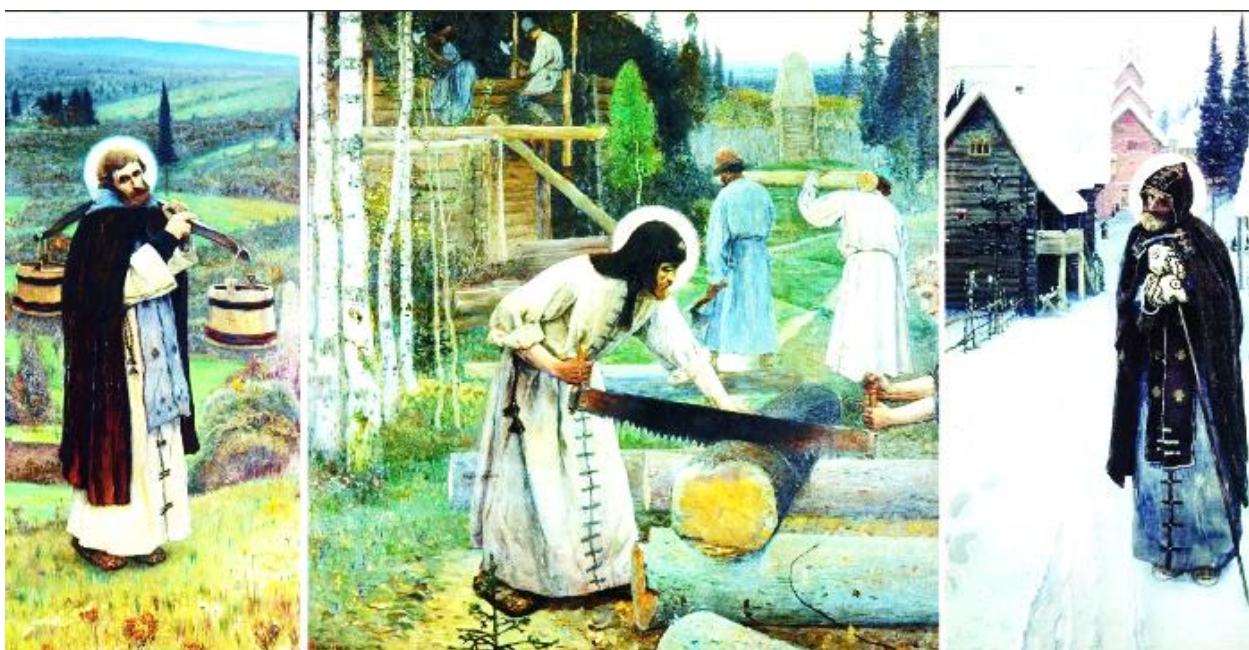
Нестеров М. В. Юность преподобного Сергия.
URL: <https://www.pravmir.ru/wp-content/uploads/2015/01/000281.jpg>
(дата обращения: 10.10.2023).



Рерих Н. К. Сергий-строитель.
URL: <https://portal-kultura.ru/upload/medialibrary/90a/10-SVYATOY%20SERY%20STROITEL.jpg>
(дата обращения: 10.10.2023).



Нестеров М. В. Труды преподобного Сергия (Сергий Радонежский)
URL: <https://okdesk.tramplink.ru/upload/medialibrary/920/1.jpg> (дата обращения: 10.10.2023).



Ефошкин С. Преподобный

Сергий Радонежский.

Чудо об источнике

URL: https://sun9-65.userapi.com/imp/c850608/v850608646/195791/aoRxJ2Ye4fo.jpg?size=1080x1080&quality=96&sign=2e669bbbdb88c534c1b99641710645aa&c_uniq_tag=EfM-5o5XRClvP9I3R1NeMGNMU

RPikfD1xUol_LAe18&type=album

(дата обращения: 10.10.2023).



Чикуньчиков С. Воскрешение отрока
преподобным Сергием Радонежским

URL:

<https://static1-repo.aif.ru/1/d8/137730/e807ad878b18e6188c19e0a48023f6e1.jpg> (дата
обращения: 10.10.2023).



Климова Н. Святой преподобный

Сергий Радонежский.

URL: https://yandex.ru/images/search?from=tabbar&img_url=https%3A%2F%2Fflookaside.fbsbx.com%2Fflookaside%2Fcrawler%2Fmedia%2F%3Fmedia_id%3D1441182012702810&lr=46&pos=0&rpt=simage&text=Климова%20Н.%20«Святой%20преподобный%20Сергий%20Радонежский»

(дата обращения: 10.10.2023).

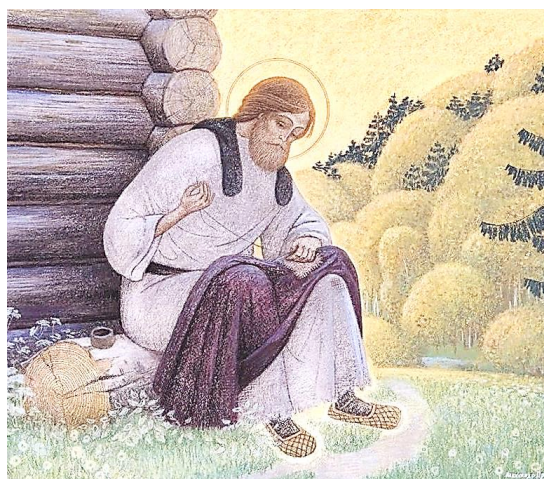


Простев А. Житие преподобного

Сергия: «Прохудившаяся ряса»

URL: <https://nikeabooks.ru/upload/medialibrary/c66/c666b81c711b98b9e5773bc6ccde432d.jpg>

(дата обращения: 10.10.2023).



Кившенко А. Д. Преподобный Сергей Радонежский благословляет Д. Донского. URL: <https://cf3.ppt-online.org/files3/slide/s/sN7Det1Xb53cnQ9BLK2VEfazp0F6IgmUOMoRrH/slide-1.jpg> (дата обращения: 10.10.2023).



Сушенок И. Сергей Радонежский благословляет Дмитрия Донского. URL: https://img-fotki.yandex.ru/get/46165/86441892.a83/0_12647a_3c5d0389_orig.jpg (дата обращения: 10.10.2023).



УДК 372.882

Ю. О. Печенкина

МЕТОДИЧЕСКАЯ РАЗРАБОТКА СЕМИНАРСКОГО ЗАНЯТИЯ «СПЕЦИФИКА ЛИТЕРАТУРЫ КАК ВИДА ИСКУССТВА»

Тип материала: конспект занятия.

Тема: «Специфика литературы как вида искусства».

Цели занятия:

- познавательные: изучить разные виды искусства (архитектура, скульптура, живопись, музыка, хореография, театральное искусство, литература) с конкретными примерами памятников русской культуры XIX века и их авторов;
- воспитательные: воспитание внимательного отношения к культуре России;

– развивающие: развитие умений искать нужную информацию, выделять главное, систематизировать информацию в виде эйдос-конспекта; развитие навыков публичного выступления; развитие групповых форм работы с акцентом на толерантность высказываемых мнений.

Длительность: 2 академических часа.

Оборудование: учебная аудитория; книги: (Ю. М. Лотман «Беседы о русской культуре»; «Великие русские поэты и писатели»; «Шедевры русской живописи»; «Петергоф»; Санкт-Петербург: История. Архитектура. Искусство» – возможны варианты на усмотрение преподавателя); канцтовары: дырокол; ленточка / бечёвка; ножницы; клей; фломастеры / маркеры / цветные карандаши; карточки с заданиями; реквизит для жеребьёвки (на усмотрение преподавателя); цветные бумажки небольшого размера.

Ключевые слова: семинар, специфика литературы, искусство, русская литература, культура России.

Этапы занятия

Подготовка занятия.

1. Студентам необходимо приобрести на группу папку плотной бумаги 10 листов (например, акварельной); принести фломастеры / маркеры / цветные карандаши.

2. Каждому студенту предварительно выполнить домашнее задание: найти 10 определений слова «искусство» (цитаты великих людей, стихотворения, придумать свои, цитаты из книг / фильмов / сериалов и т. д.).

Этап 1. Организационно-мотивационный.

Деятельность преподавателя: организует начало занятия, выясняет отсутствующих; проверяет готовность группы к занятию; говорит о важности каждого вида искусства в развитии культуры страны; проводит жеребьёвку, чтобы поделить группу на 10 подгрупп по 2-4 человека; создаёт ситуацию успеха эмоционально, комментируя алгоритм выполнения заданий.

Деятельность студентов: докладывают о готовности к занятию; называют отсутствующих на занятии, причины отсутствия, сосредотачиваются, настраиваются на занятие.

Этап 2. Основная часть занятия.

Часть 1. Выполнение письменной работы в подгруппах.

Каждой подгруппе даётся карточка с заданием, содержание которого нужно творчески выполнить на чистом листе плотной бумаги. Это задание выполняется в течение 25–30 минут. Предлагается раздаточный материал в форме книг, фломастеров, картинок или наклеек. При выполнении некоторых заданий требуется обращение к сети Интернет.

Карточки с заданиями для 10 подгрупп

1. ОБЛОЖКА АЛЬБОМА. Задания:

1. Расположите лист ГОРИЗОНТАЛЬНО.
2. С левой стороны отступите 2 см и отчертите поле с помощью линейки и карандаша.
3. Красиво и крупно напишите название альбома – «Специфика литературы как вида искусства».
4. Изобразите (как можете) 3-5 предметов, которые вызывают у вас ассоциации со словом «литература».
5. Внизу листа напишите код вашей учебной группы и дату создания альбома.

Помните, что на подготовку альбомного листа даётся 25–30 минут, а на его защиту 3–5 минут!

Успехов!

2. ИСКУССТВО В ЦИТАТАХ. Задания:

1. Расположите лист ГОРИЗОНТАЛЬНО.
2. С левой стороны отступите 2 см и отчертите поле с помощью линейки и карандаша.
3. Красиво оформите заголовок листа.
4. КАЖДЫЙ СТУДЕНТ ГРУППЫ выбирает одно определение искусства, которое больше всего нравится, из тех, что он нашёл при выполнении домашнего задания. Важно! Сначала пишете свою фамилию и имя, потом в кавычках цитату и её автора в круглых скобках. (Пример: *Иванов Иван. «Искусство есть высочайшее проявление могущества в человеке» (Л. Н. Толстой)*).

Помните, что на подготовку альбомного листа даётся 25–30 минут, а на его защиту 3–5 минут!

Информации не должно быть много, но она должна быть интересной и содержательной.

Успехов!

3. АРХИТЕКТУРА САНКТ-ПЕТЕРБУРГА. Задания:

1. Расположите лист ГОРИЗОНТАЛЬНО.
2. С левой стороны отступите 2 см и отчертите поле с помощью линейки и карандаша.
3. Красиво оформите заголовок листа.
4. Напишите определение архитектуры как вида искусства.

5. Возьмите книгу «Санкт-Петербург: История. Архитектура. Искусство». Прочитайте книгу и с её помощью составьте топ-5 архитектурных шедевров XIX века (укажите имя архитектора и год/годы постройки), которые хотя бы раз в жизни своими глазами увидеть должен каждый человек. Обоснуйте свой выбор на защите.

6. Если вы сами видели их, поделитесь своими впечатлениями во время защиты альбомного листа.

Помните, что на подготовку альбомного листа даётся 25–30 минут, а на его защиту 3–5 минут!

Информации не должно быть много, но она должна быть интересной и содержательной.

Успехов!

4. СКУЛЬПТУРА ПЕТЕРГОФА. Задания:

1. Расположите лист ГОРИЗОНТАЛЬНО.
2. С левой стороны отступите 2 см и отчертите поле с помощью линейки и карандаша.
3. Красиво оформите заголовок листа.
4. Напишите определение скульптуры как вида искусства.
5. Возьмите книгу «Петергоф». Прочитайте книгу и с её помощью представьте многообразие видов скульптуры этого места.
6. На защите альбомного листа расскажите, какие виды скульптуры есть в Петергофе, а также про любую одну скульптуру расскажите подробнее.

Помните, что на подготовку альбомного листа даётся 25–30 минут, а на его защиту 3–5 минут!

Информации не должно быть много, но она должна быть интересной и содержательной.

Успехов!

5. ЖИВОПИСЬ. Задания:

1. Расположите лист ГОРИЗОНТАЛЬНО.
2. С левой стороны отступите 2 см и отчертите поле с помощью линейки и карандаша.
3. Красиво оформите заголовок листа.
4. Напишите определение живописи как вида искусства.
5. Возьмите книгу «Шедевры русской живописи». Прочитайте книгу и с её помощью представьте 1-2 художников и их картины, созданные в 1-ой половине XIX в.

6. На защите альбомного листа поделитесь своими впечатлениями от выбранных картин.

Помните, что на подготовку альбомного листа даётся 25–30 минут, а на его защиту 3–5 минут!

Информации не должно быть много, но она должна быть интересной и содержательной.

Успехов!

6. КУЛЬТУРА БАЛОВ. Задания:

1. Расположите лист ГОРИЗОНТАЛЬНО.
2. С левой стороны отступите 2 см и отчертите поле с помощью линейки и карандаша.
3. Красиво оформите заголовок листа.
4. Напишите определение хореографии как вида искусства.
5. Возьмите книгу «Беседы о русской культуре» Ю. М. Лотмана. Прочитайте главу «Бал» и с её помощью представьте функции балов, названия популярных в то время танцев и то, что посчитаете интересным.

6. На защите альбомного листа обязательно должен прозвучать отрывок про балы из романа в стихах «Евгений Онегин» А. С. Пушкина. (Подсказка: отрывок на стр.125).

Помните, что на подготовку альбомного листа даётся 25–30 минут, а на его защиту 3–5 минут!

Информации не должно быть много, но она должна быть интересной и содержательной.

Успехов!

7. МУЗЫКА. Задания:

1. Расположите лист ГОРИЗОНТАЛЬНО.
2. С левой стороны отступите 2 см и отчертите поле с помощью линейки и карандаша.
3. Красиво оформите заголовок листа.
4. Напишите определение музыки как вида искусства.
5. Найдите в Интернете информацию о русских композиторах, модной музыке и песнях XIX в. Выберите 5 композиторов и обозначьте их ключевые произведения.

6. На защите альбомного листа вы можете включить фрагмент (1 мин.) одной выбранной композиции из вашего списка.

Помните, что на подготовку альбомного листа даётся 25–30 минут, а на его защиту 3–5 минут!

Информации не должно быть много, но она должна быть интересной и содержательной.

Успехов!

8. ТЕАТР И ДРАМАТУРГИЯ. Задания:

1. Расположите лист ГОРИЗОНТАЛЬНО.
2. С левой стороны отступите 2 см и отчертите поле с помощью линейки и карандаша.
3. Красиво оформите заголовок листа.
4. Напишите определение театра как вида искусства.
5. Найдите информацию в Интернете о том, как в 1-ой половине XIX в. проходили театральные постановки. Выберите самую интересную информацию. (Вы можете рассказать, где проходили спектакли, по чьим пьесам, кто был в числе самых знаменитых актёров и др.).

6. На защите альбомного листа вы можете зачитать / инсценировать небольшой фрагмент пьесы или представить из любой пьесы интересные цитаты.

Помните, что на подготовку альбомного листа даётся 25–30 минут, а на его защиту 3–5 минут!

Информации не должно быть много, но она должна быть интересной и содержательной.

Успехов!

9. ЛИТЕРАТУРА «ЗОЛОТОГО ВЕКА». Задания:

1. Расположите лист ГОРИЗОНТАЛЬНО.
2. С левой стороны отступите 2 см и отчертите поле с помощью линейки и карандаша.
3. Красиво оформите заголовок листа.
4. Напишите определение литературы как вида искусства.
5. Возьмите книгу «Великие русские писатели и поэты». Пролистайте книгу и с её помощью представьте имена, род деятельности, портреты и по 1 интересному факту о писателях и поэтах 1-ой половины XIX в.

Помните, что на подготовку альбомного листа даётся 25–30 минут, а на его защиту 3–5 минут!

Информации не должно быть много, но она должна быть интересной и содержательной.

Успехов!

10. ВЫВОД. Задания:

1. Расположите лист ГОРИЗОНТАЛЬНО.
2. С левой стороны отступите 2 см и отчертите поле с помощью линейки и карандаша.
3. Красиво оформите заголовок листа.
4. Перепишите специфические черты литературы из листка с заданием на альбомный лист. Ваша задача не только списать, но и найти определение каждого термина в Интернете, всё это тоже оформляем на листе.

Специфика литературы:

- 1) словесно-письменная форма;
- 2) способность создания в сознании человека воображаемых миров;
- 3) способность в основном сохранять свое содержание;
- 4) авторство;
- 5) жанровость;
- 6) интертекстуальность.

Помните, что на подготовку альбомного листа даётся 25–30 минут, а на его защиту 3–5 минут!

Успехов!

Часть 2. Устная презентация эйдос-конспектов каждой подгруппы.

После завершения письменной групповой работы каждая подгруппа устно защищает свой альбомный лист в течение 3–5 минут. Все студенты-слушатели в это время конспектируют самые важные данные из речи выступлений, могут задавать вопросы. Преподаватель задаёт дополнительные уточняющие вопросы выступающим.

Этап 3. Подведение итогов.

После всех выступлений подводятся итоги, все альбомные листы прокалываются дыроколом и скрепляются ленточкой. Создается общее фото группы с альбомом на память (можно также фотографировать каждую подгруппу с их листами).

Этап 4. Рефлексия.

Деятельность преподавателя: предлагает оценить результаты собственной деятельности, деятельности одноклассников. Каждому студенту выдаёт небольшой цветной листочек, на котором студент пишет свои впечатления о занятии (возможны следующие формы: «3 впечатления», «5 характеристик занятия», «Благодарность за занятие» и др.).

Деятельность студентов: оценивают результаты занятия, заполняют выданный листочек.

Результат: узнали о специфике разных видов искусств, их функционирование на примере русских произведений искусства XIX века; научились в группах искать информацию, выделять в ней главное и систематизировать в форме конспекта; получили опыт публичных выступлений.

Таким образом, подобная форма семинарского занятия по вводной теме дисциплины «Литература» для студентов СПО позволяет не только представить специфику литературы в сравнении с другими видами искусства, но и погрузиться в историко-культурный контекст России XIX века, определяющий развитие литературного процесса эпохи.

Список литературы

1. Величайшие русские писатели и поэты. – М. : Эксмо, 2020. – 48 с.
2. Лотман Ю. М. Беседы о русской культуре. Быт и традиции русского дворянства (XVIII – XIX века). – М. : Проспект, 2023. – 576 с.
3. Петергоф / Под ред. Т. Лобановой. – СПб., 2007. – 128 с.
4. Санкт-Петербург. История. Архитектура. Искусство. (Альбом) / Под ред. И. Львовой, И. Харитоновой. – СПб.: Издательство «П-2», 2007. – 162 с.
5. Шедевры русской живописи. – М. : Эксмо, 2020. – 48 с.

УДК 372.882

О. Ю. Поляков

ИЗУЧЕНИЕ АВТОРСКОЙ АКСИОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ (НА ПРИМЕРЕ РОМАНА И. МАКЬЮЭНА «ЗАКОН О ДЕТЯХ»)

Тип материала: конспект занятия.

Тема: «Этическая проблематика романа И. Макьюэна “Закон о детях”».

Цели:

- проанализировать круг основных тем и проблем творчества крупнейшего британского писателя И. Макьюэна, направления его мировоззренческих исканий и этической рефлексии;
- выявить особенности авторской аксиологии и средства их реализации в романе «Закон о детях»;
- развивать профессиональные компетенции магистрантов в области поиска и анализа научно-критической литературы и интерпретации художественных текстов;
- способствовать духовно-нравственному развитию студентов.

Длительность: 2 академических часа.

Рекомендации по проведению: необходимо заранее дать студентам краткую консультацию к семинару, дать задания на подготовку сообщений или презентаций, посвящённых творчеству И. Макьюэна. Углублению и расширению интерпретации романа может способствовать предварительное ознакомление обучающихся с его экранизацией, которое позволит уточнить интермедиальные аспекты воплощения этической проблематики изучаемого текста.

Ключевые слова: роман И. Макьюэна «Закон о детях», нравственная проблематика, профессиональная этика, гуманизм, самоидентификация личности.

План занятия.

1. Особенности творчества И. Макьюэна и место в нем романа «Закон о детях».
2. Константы авторской аксиологии И. Макьюэна.
3. Нравственная проблематика романа «Закон о детях»:
 - проблема религиозной и светской морали;
 - проблема семейных взаимоотношений;
 - этика профессионального и человеческого долга.
4. Художественные особенности репрезентации этических проблем в произведении (интертекстуальность, контрасты дискурсов, роль образов искусства и т. д.).

Консультация. Современный британский писатель Иэн Макьюэн приобрел громкую славу в 1970-х гг., опубликовав сборники рассказов «Первая любовь, последнее помазание» и «Меж сбитых простыней». Ранний Макьюэн, вдохновлявшийся текстами представителей американской контркультуры, стремился к смелым, вызывающим творческим экспериментам как в жанрах малой прозы, так и в романном творчестве («Цементный сад» (1978), «Утешение странников» (1981)). Эти произведения пронизаны натуралистическими описаниями, насилием, макабрическими сценами, в связи с чем писателя справедливо начали причислять к неоготическому течению национальной литературы второй половины XX в. При этом Макьюэн парадоксальным образом рассматривал изображения ужасного, жестокого, патологического как часть своего гуманистического проекта: экспериментальные обстоятельства и характеры были необходимы ему для исследования природы человека и возможности через репрезентацию тёмных, девиантных проявлений его натуры взывать к утраченным в наш век духовным ценностям, сочувствию к ближнему. Создавая «психологические триллеры», художник устраивал читателю проверку на эмпатию, через акцент на физиологическом, телесном заставляя его

постоянно помнить о драматических, волнующих сторонах бытия. Исследователь творчества И. Макьюэна О. А. Джумайло, безусловно, права, утверждая, что главной темой всех романов писателя является трагическая неспособность человека к пониманию «других», взыскующих о любви, сострадании, сочувствии (Джумайло 2010, с. 248).

В зрелом творчестве Макьюэн в большей степени тяготеет к эпическим формам, рассматривает с своих романах проблемы истории, преломленной через частные судьбы («Невинный», 1990; «Искупление», 2001), вступает в диалог с литературной традицией, в частности творчеством Шекспира («В скорлупе», 2016) и Кафки («Таракан», 2019); обращается он и к социальной сатире («Амстердам», 1998), и к глобальным проблемам человечества – вопросам экологии («Солнечная», 2010) и трансгуманизма («Машины как я», 2019).

Мировоззрение Макьюэна сформировалось под влиянием современного научного знания, открытия которого он считает равными величайшим шедеврам литературы, – в частности, его интересуют труды биологов, антропологов, исследующих природу человека, и элементы научного дискурса постоянно присутствуют в его произведениях, углубляя уровень рефлексии в его романах идей. Научное, рациональное нередко сталкивается в них с религиозным, иррациональным, и это не случайно: писатель считает себя атеистом и призывает людей к сомнению и вопрошанию, выходу за пределы догм, доктрин. И тем не менее его авторская аксиология включает константы, которые не противоречат базовым ценностям, записанным в великих духовных документах человечества, – принципы долга, ответственности, альтруизма, сострадания к ближнему.

Проблемы соотношения веры и рационального знания, личного и общественного, вины и раскаяния, профессионального и человеческого долга решаются в одном из наиболее ярких произведений позднего творчества Макьюэна, романе «Закон о детях» (2014).

Произведение представляет собой сложный синтез двух дискурсов – художественного и юридического (с элементами научного дискурса): автора привлекла сама возможность используя реальный случай из судебной практики, придать ему социально-этическое и философское обобщение, поставить вопрос о сложности исполнения человеческого долга во всей его полноте, а также затронуть проблемы образования и воспитания.

В центре романа две магистральные сюжетные линии, связанные с профессиональной деятельностью судьи Фионы Мей и её личной судьбой (героиня испытывает кризис в отношениях с мужем). Фионе приходится решать

внутрисемейные конфликты, нередко инспирированные религиозной ортодоксией, сковывающей свободное развитие личности или ведущей к нарушению гуманистических основ жизни: одно из её дел связано с нежеланием религиозных родителей разделить сиамских близнецов и таким образом подарить жизнь одному из них, другое – со столкновением религиозной и светской ментальности в вопросах воспитания детей, когда в конфликт вступают ультраортодоксальный еврей, желающий заключить своих дочерей в оковы семейного быта и религиозного послушания, и его супруга, которая порывает с мужем и его общиной и надеется спасти детей, дать им возможность эмансипироваться от религиозных догм, стать счастливыми и самодостаточными.

Наиболее сложным для Фионы Мей оказалось дело семнадцатилетнего Адама Генри, больного тяжелой формой лейкемии: от мучительной смерти его может спасти только срочное переливание крови, но родители юноши, принадлежащие к религиозной секте Свидетелей Иеговы, в соответствии с требованиями веры запрещают врачам провести процедуру, чтобы не допустить опасного греха. Судья, руководствуясь нормами гуманизма и заботой о благополучии несовершеннолетнего, обязывает больницу провести переливание крови несовершеннолетнему Адаму. Однако, исполнив свой профессиональный долг, Фиона не может подняться до более высокой человечности и спасти душу своего подопечного, который после общения с ней в больнице решил порвать со своей верой и надеялся на то, что она станет его духовным наставником, другом.

Следует обратить внимание студентов на кульминационную сцену произведения, изображающую первую встречу Фионы и Адама, в которой сосредоточено смысловое поле романа и в которой сменяющиеся судебную риторику музыкальные и поэтические образы способствуют лиризации повествования и создают возвышающий контраст трагической бытийной ситуации, способствуют эмансипации чувств Адама.

Фиона спасла жизнь юноши, однако, опасаясь за свою репутацию, прекратила общение с ним и, по сути, предала его, погубив надежды Адама на обретение новых жизненных смыслов. Когда у героя заканчивается ремиссия, он, будучи совершеннолетним, принимает решение отказаться от продолжения терапии и погибает. Узнав об этом, Фиона судит сама себя (интенсивность её переживаний передаётся особой организацией нарратива, использованием несобственно прямой речи, соединяющей авторскую оценку и повествовательную партию героини): *«Прегрешение её не подсудно никакой дисциплинарной комиссии. Адам стремился к ней, а она не предложила ничего*

взамен религии, никакой помощи, хотя в законе ясно сказано, что первойшей её заботой должно быть его благополучие. Сколько страниц в скольких решениях она посвятила этому слову? Благополучие – понятие социальное. Ни один ребенок не остров. Она думала, что её ответственность кончается за стенами суда. Но разве так может быть? Он искал её, искал того, чего ищут все, того, что могут дать только свободно мыслящие люди, а не сверхъестественное. Смысла» (Макьюэн, с. 279–280).

В связи с этим на практическом занятии необходимо уточнить идейный смысл романа, который не ограничивается противопоставлением веры и рационального знания, религиозных постулатов и институтов государства. Намного более существенным представляется гуманистический посыл писателя, говорящего о хрупкости человеческой жизни и уязвимости внутреннего мира Другого, необходимости сознавать меру ответственности за судьбы ближних и сохранять духовную коммуникацию между людьми (Сунцов, Поляков 2018, с. 661).

«Благосостояние, счастье, благополучие – всё это должна охватывать концепция хорошей жизни... Экономическая и нравственная свобода, добродетель, способность к состраданию и альтруизму, решение серьёзных задач, приносящее удовлетворение, живой круг общения, уважение окружающих, стремление придать жизни высокий смысл и сохранить самые важные связи с небольшим количеством людей, которые определяются прежде всего любовью» (Макьюэн, с. 27), – именно эти категории образуют круг аксиологических констант И. Макьюэна и являются теми ценностями, которые так важны в современную эпоху, в современном социуме, названном на Западе «обществом после морали».

Список литературы

1. Борисенко А. Л. Иэн Макьюэн – Фауст и фантаст // Иностранная литература. – 2003. № 10. – С. 284–294.
2. Джумайло О. А. Против сентиментальности: Иэн Макьюэн // Вопросы литературы. – 2010. № 6. – С. 242–260.
3. Макьюэн И. Закон о детях [пер. с англ. В. П. Голышева]. – М.: Издательство «Эксмо», 2016. – 288 с.
4. Сунцов Е. А., Поляков О. Ю. Этический конфликт в романе И. Макьюэна «Закон о детях» и средства его художественной репрезентации // Общество. Наука. Инновации (НПК-2018): сб. ст.: XVIII Всерос. науч.-практ. конф., 2–28 апр. 2018 г. в 3 т. Т.3. – Киров: Изд-во ВятГУ, 2018. – С. 655–661.

О. Ю. Поляков

**ОБРАЗ РОССИИ В ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ
КОНЦА XX – НАЧАЛА XXI В.: ПРОБЛЕМЫ ВАЛОРИЗАЦИИ
И ИХ РАССМОТРЕНИЕ В ВУЗОВСКОМ КУРСЕ
ИСТОРИИ ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**

Тип материала: конспект занятия.

Тема: «Рецепция и репрезентация образа России в современной зарубежной литературе».

Цели:

- дать студентам представление о круге проблем литературоведческой имагологии и механизмах конструирования образов национального «другого»;
- рассмотреть основные стереотипы о России в культурологическом и историко-литературном аспектах;
- выявить особенности воплощения образа России в современном британском и французском романе;
- способствовать развитию гражданского самосознания студентов.

Длительность: 2 академических часа.

Рекомендации по проведению: необходимо заранее дать студентам краткую консультацию к семинару, дать задания на подготовку сообщений или презентаций, посвященных «русскому тексту» зарубежной литературы.

Ключевые слова: имагология, репрезентация, гетерообраз, образ России, роман Ф. Бегбедера «Идеаль», роман Э. Резерфорда «Русское».

План занятия.

1. Особенности имагологической репрезентации и методы их рассмотрения в современной компаративистике.
2. Общие черты имагообраза России в контексте цивилизаторского дискурса.
3. «Русский текст» современной французской литературы: особенности мифологизации имагообраза (на примере романа Ф. Бегбедера «Идеаль»).
4. Образ России в современной английской литературе (на примере романа Э. Резерфорда «Русское»).

Консультация. В литературах конца XX – начала XXI в. всё возрастающее внимание уделяется проблемам национальной идентичности, национального диалога, что объяснимо сложными геополитическими процессами, укреплением национальных традиций в условиях глобализации. Проблемы рецепции и репрезентации национальных образов являются объектом имагологии, задача которой заключается в том, чтобы проанализировать средства объективации

национальных образов в литературах, рассмотреть их происхождение и развитие, структуру и функции в контексте художественного произведения или группы текстов, их эволюцию в литературной продукции одной или нескольких эпох, национальных литератур; причины и способы актуализации, выдвигания тех или иных имажем, стереотипов, представить образы «своего» (автообразы) и «чужого» (гетерообразы) в синхроническом и диахроническом аспектах

Образ России является референтным прежде всего для литератур Великобритании, Франции, Германии, США, Польши, что обусловлено как отношениями геополитического соперничества, так и конфликтами исторического прошлого, долгими традициями межкультурного взаимодействия и взаимосвязей национальных литератур. Несмотря на то, что валоризация образа России исторически зависела от периодов обострения или относительной нормализации двусторонних или блоковых взаимоотношений («маятник» имагологической репрезентации), преимущественной имагологической модальностью «русского текста» была негативистская, основанная на представлениях о «варварском» характере русской цивилизации, её неспособности встать на путь исторического прогресса и свободного демократического развития. Эта базовая семантика национального образа воспроизводится и в наши дни.

Внимание студентов следует обратить на произведения французских и английских писателей конца XX – начала XXI в., посвящённые русской теме, причём сосредоточить внимание как на примерах негативной имагологической репрезентации и мифологизации имагообраза, так и на текстах, в которых выражены стремление к объективному изображению России, попытки понять её историческую судьбу и преодолеть традицию примитивной стереотипизации.

Французский литературный дискурс о России, как отмечают В. П. Трыков и А. Р. Ощепков, на протяжении веков имел «выраженный доминантный характер, его важнейшей функцией было утвердить идею культурно-цивилизационного доминирования Запада над Россией» (Трыков, Ощепков 2021, с. 508). Этот вывод справедлив и в отношении других западных литератур, причем в конце XX – начале XXI в. появляются новые акценты, вызванные осмыслением цивилизационного пути России второй половины 1980–1990-х гг., появлением новых стереотипов и реактуализации уже существующих, происходит «реконструкция национального мифа России на основе ранее сложившихся мифов» (Бреева, Хабибуллина 2009, с. 504).

В 2008 году российская публика познакомилась с романом «Идеаль» Фредерика Бегбедера, который, описывая Россию как «страну безнаказанных преступлений и сознательной амнезии», предстает «судьей, которому ясны все основные константы [её] существования» (Балашова 2011, с. 260).

Писатель мифологизирует образ России, актуализируя известные стереотипы и добавляя новые: в тексте романа упоминаются ГУЛАГ, ядерные боеголовки, переполненные психбольницы, а также в тексте всплывают фразы об ФСБ, которая «травит своих агентов, окопавшихся в Лондоне», или о криках заключённых во время пыток в подвалах Лубянки и т. п.

Необходимо обратить внимание студентов на использование постмодернистских приёмов в тексте романа (многоуровневая организация текста, использование симулякров, обыгрывание жанровых традиций, обращение к «чужому слову»), которые придают своеобразие имагологической репрезентации. В частности, интертекстуальный пласт произведения позволяет повествователю через диалог с русской классикой представить в пародийном ключе современную жизнь страны, взаимоотношения отцов и детей, проблемы социального неравенства и т. д.

В романе постепенно усиливается политическое звучание: герой-путешественник Октав Паранго ведёт диалоги с олигархом Сергеем Орловым, в которых обнаруживается тотальная идеологическая дискommуникация, а образ россиянина традиционно связывается с русской угрозой. Главный герой в финале совершает теракт в Храме Христа Спасителя, который способствует смене власти, а «идиот» Орлов превращается в президента России. Таким образом, Бегбедер, как и многие его коллеги по перу, представляет Россию в образе «опасного» другого.

Другая тенденция характерна для английского писателя Э. Резерфорда, автора романа «Русское», который, следуя принципу исторической объективности (автор обратился к историческим источникам, архивным материалам), переосмыслил большое количество стереотипных представлений о России, обогатил семантику её образа.

Писатель отмечает как географическое пограничье России, огромную протяжённость страны, расположившейся между Западом и Востоком, так и её положение на границах цивилизаций. Для анализа категории пограничья, воплотившейся в образе России, можно использовать материалы седьмой главы романа, в которой Резерфорд создаёт сложный художественный образ

петровской эпохи, изображает борьбу за власть, преобразования Петра и реакцию на них русских людей, раскольников и др.

С большой симпатией воплощает Резерфорд судьбы русских людей, попавших в водоворот истории и сохранивших свои лучшие качества, например благочестие: «Благочестие – это и набожность, и пламенная ревность, и вера, и преданность... благочестие – это верность древнему учению, священной традиции. Для русских крестьян – это смиренная любовь и благоговейный страх Божий, который противопоставлялся гордому, рационалистичному, формализованному западному миру, куда пытались завлечь и власти» (Резерфорд 2021, с. 487).

Автор романа «Русское» даёт амбивалентную характеристику реформам Петра, осуждает насильственную вестернизацию страны и в то же время отмечает заслуги монарха в становлении «новой грозной России», которая стала «протагонистом мировой истории», внося существенные коррективы в общемировой порядок (Земсков 2011, с. 13).

Таким образом, западный дискурс о России не совсем однороден: преобладание произведений, трактующих Россию как опасного «Другого» с позиций западного мессианства и цивилизаторского подхода, не исключает наличия текстов, воплощающих скорее её эмпатическую оценку, во многом мотивированную установкой на имагологическую объективность.

Список литературы

1. Балашова Т. В. Динамика восприятия советской и постсоветской России интеллигенцией Франции // На переломе: образ России прошлой и современной в культуре, литературе Европы и Америки (конец XX – начало XXI в.в.). – М. : Новый хронограф, 2011. – С. 232–306.

2. Бреева Т. Н., Хабибуллина Л. Ф. Национальный миф в русской и английской литературе. – Казань : РИЦ «Школа», 2009. – 612 с.

3. Земсков В. Б. Россия «на переломе» // На переломе: образ России прошлой и современной в культуре, литературе Европы и Америки (конец XX – начало XXI вв.). – М. : Новый хронограф, 2011. – С. 4–26.

4. Резерфорд Э. Русское. – СПб. : Азбука, Азбука-Аттикус, 2021. – 1056 с.

5. Трыков В. П., Ощепков А. Р. Русская незнакомка во французской «республике словесности»: Образ России в литературном сознании Франции: монография. – М.: Директ-Медиа, 2021. – 528 с.

О. А. Полякова
ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЕ
РАЗВИТИЕ И ВОСПИТАНИЕ ЛИЧНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ
ПО СОВРЕМЕННОЙ ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Тип материала: конспект занятия.

Тема: «Проблема творчества в романе О. Памука «Имя мне – Красный»».

Цели:

- познакомить студентов с творчеством современного турецкого писателя, лауреата Нобелевской премии Орхана Памука, в частности, с его романом «Имя мне – Красный»;
- научить студентов применять навыки литературоведческого анализа при чтении и освоении художественного текста, в том числе, выявлять наиболее значимые проблемы и способы их реализации;
- развивать способности самостоятельно искать нужную информацию, работать с научными источниками и осваивать новый материал;
- формировать основы критического мышления, нравственно-эстетические ориентиры;
- развивать навыки культуры речи.

Длительность: 2 академических часа.

Рекомендации по проведению: необходимо дать студентам предварительные задания. Во-первых, прочитать текст романа О. Памука «Имя мне – Красный»; во-вторых, познакомиться с отзывами критиков на данное произведение; в-третьих, предложить творческой группе студентов подготовить презентацию о писателе; в-четвёртых, обозначить вопросы для обсуждения на занятии.

Ключевые слова: духовно-нравственное воспитание, роман О. Памука «Имя мне – Красный», национальное понимание смысла и назначения искусства, проблема творчества.

План занятия.

1. Особенности творчества О. Памука.

2. Тематическое и жанровое своеобразие романа «Имя мне – Красный».

3. Проблема творчества в романе:

- взгляды героев на изобразительное искусство;
- споры о целях и назначении художника;
- национальное понимание смысла искусства в контексте дихотомии «Восток – Запад»;
- авторская позиция: философское осмысление проблемы творчества, его сути и назначения.

Консультация. Ферит Орхан Памук (род. в 1952 г.) стал первым турецким писателем, которому была присуждена Нобелевская премия, в частности, за то, что он «нашёл новые символы для столкновения и переплетения культур».

Автор 15 романов, переведённых на 62 языка, Памук с большой любовью пишет о родной стране и родном городе – Стамбуле, который исторически

является местом пересечения разных цивилизаций. Неслучайно тема противостояния восточных традиций и европейского влияния проходит через все произведения этого автора. Ставший писателем под влиянием романов Л. Н. Толстого и Ф. М. Достоевского, Памук в своём творчестве стремится следовать принципу реалистического подхода в оценке действительности. По его мнению, писатель не должен демонстрировать «наивное и вульгарное» восприятие как своей («идеальной»), так и чужой («отвратительной») цивилизации и культуры, поскольку это противоречит принципам объективности и толерантности.

Сам он, продолжая традиции русских классиков, стремится рассматривать проблемы диалектически, многоаспектно, поднимаясь до философского их осмысления.

Роман «Имя мне – Красный» (другой перевод «Меня зовут Красный») (1998 г.) Памук назвал «самым колоритным и оптимистичным» среди своих творений. Произведение отличается многослойностью повествования, использованием постмодернистских приёмов. Это обусловлено тем, что в романе большое количество разнообразных повествователей: главные герои Кара и Шекюре, османские художники, второстепенные герои, а также неодушевлённые рассказчики (монета, дерево, собака, красный цвет, смерть, шайтан).

Кроме того, критики отмечают сложную жанровую природу этого произведения. Во-первых, это роман исторический: действие происходит в Стамбуле в XVI веке. Автору удалось передать колорит эпохи, описать национальные традиции, используя легенды и сказания.

Во-вторых, это роман детективный, так как в основе сюжета лежит раскрытие загадочных убийств, связанных с выполнением художниками тайного заказа султана – они должны оформить книгу о его деяниях, но не по традициям персидской миниатюры, а используя европейскую технику живописи, что в те времена считалось страшным прегрешением. Это порождает непримиримый конфликт между теми, кто отстаивает традиции, и теми, кто выступает за обновление, который приводит к преступлениям.

В-третьих, это роман любовный, поскольку главные герои – красавица Шекюре и странник Кара, расследующий преступления, связаны сложными взаимоотношениями, истоки которых скрыты в прошлом.

В-четвёртых, это роман культурологический, потому что в нём большое внимание уделяется искусству живописи, в частности, особенностям восточной

техники, обусловленным ментальностью и религиозными взглядами, её отличиям от европейской манеры рисования.

В-пятых, этот роман можно назвать философским, так как автору удалось выйти на уровень вневременных, вечных проблем и разносторонне рассмотреть их в широком эстетико-идеологическом контексте.

Это прежде всего относится к центральной проблеме романа, затрагивающей вопросы творчества, в частности изобразительного искусства. Сочетание исторического сеттинга и детектива позволило автору обозначить сначала эстетический конфликт классической персидской манеры создания миниатюр, которая обезличивала художника, и европейской техники живописи, предполагавшей прежде всего проявление его индивидуального стиля, а затем придать ему философский смысл: что важнее в искусстве – следование высоким нравственным принципам или проявление творческой индивидуальности?

Связанная с исламом восточная традиция призывает ценить искусство за то, что оно *«побуждает с благословением относиться к сотворённому Аллахом красочному миру, размышлять, любить и верить. Вот что важно. А личность художника не имеет значения»* (Памук 2015, с. 82).

Неслучайно умудрённый жизненным опытом мастер Осман, отвечая на вопрос, что отличает великого художника от заурядного, говорит, что нет какого-то одного мерил, поскольку времена меняются, но, по его убеждению, всегда важно знать, каких нравственных установок придерживается художник и на что направлен его талант (Памук 2015, с. 35).

Европейцы же *«мир рисуют не так, как видит его Аллах»* (Памук 2015, с. 154), они считают, что *«человеку нужно уметь ставить себя в центр мира»* (Памук 2015, с. 155), они *«дают новые методы, позволяющие нарисовать человека таким, каким его видит глаз, а не ум»* (Памук 2015, с. 232). В итоге *«три соблазна – стиль, подпись и личность художника»* ведут к тому, что, смешивая свои приёмы с приёмами европейцев, мастера персидской миниатюры теряют свою чистоту и становятся *«рабами гяуров»*.

Этот идеологический конфликт осложняется объективными факторами: *«многие художники, устав от безденежья и равнодушия к своему искусству, забросили книжную миниатюру и принялись изготавливать отдельные рисунки, чтобы поразвлечь европейских путешественников: изображают всякие нелепицы и непристойности»* (Памук 2015, с. 35).

Авторская позиция проявляется в утверждении высокой миссии искусства и творчества, которое нельзя воспринимать как ремесло: *«рисовать – значит*

любить жизнь» (Памук 2015, с. 82); *«красота рисунка делает богаче жизнь человека»* (Памук 2015, с. 82); главное в искусстве – *«чарующая красота, от которой к глазам подступают слёзы и по коже бегут мурашки»* (Памук 2015, с. 218). Памук как философ полагает, что крайности в понимании искусства делают его нежизнеспособным: косный взгляд на творчество ведёт к его вырождению так же, как и принцип творческой свободы. Неслучайно в финале читатель узнаёт, что *«борьба между традицией старых мастеров Герата и методами европейских художников, которая когда-то вызывала вражду и бесконечные споры между художниками, так ничем и не кончилась. Искусство рисунка было заброшено: не рисовали уже ни по-восточному, ни по-западному»* (Памук 2015, с. 566). Метафора, которой завершает Памук своё повествование (*«Так оцвела красная персидская роза рисунка, которая цвела в Стамбуле сто лет»*), раскрывает сложную и трагическую природу дилеммы: с одной стороны, необходимость обогащения турецкого искусства и жизни в целом под влиянием европейских традиций, а с другой – важность сохранения своего культурного мира, своей идентичности.

Список литературы

1. Дворцова Д. В. Проблема «Восток – Запад» в творчестве Орхана Памука (по романам «Имя мне – Красный», «Дом тишины», «Музей невинности») // Вестник Адыгейского гос. университета. – 2017. Вып. 1. – С. 26–32.
2. Памук О. Имя мне – Красный. – СПб. : Азбука, 2015. – 576 с.
3. Смирнов А. В. «Смысл» и «форма»: два пути трансценденции (О. Памук и классическая арабо-мусульманская эпистемология) // Вопросы философии. – 2016. №4. – С. 28–41.

УДК 372.882

О. А. Полякова
ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ
ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ОРИЕНТИРОВ
НА ЗАНЯТИЯХ ПО СОВРЕМЕННОЙ ЗАРУБЕЖНОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Тип материала: конспект занятия.

Тема: «Нравственность в эпоху искусственного интеллекта: проблематика романа К. Исигуро “Клара и Солнце”».

Цели:

- познакомить студентов с особенностями творчества К. Исигуро, лауреата Нобелевской премии, в частности, с его романом «Клара и солнце»;
- научить студентов применять навыки литературоведческого анализа, в том числе выявлять в тексте произведения наиболее значимые проблемы и способы их художественной реализации;
- развивать способности научно-исследовательской деятельности: умение искать необходимую информацию, работать с научными источниками и критическими статьями;
- формировать основы критического мышления и способствовать духовно-нравственному развитию студентов.

Длительность: 2 академических часа.

Рекомендации по проведению: необходимо заранее дать задание студентам прочитать роман К. Исигуро «Клара и Солнце» и продумать ответы на вопросы, обозначенные в плане занятия.

Ключевые слова: роман К. Исигуро «Клара и Солнце», искусственный интеллект, нравственная проблематика, кризис гуманизма, проблема индивидуума в эпоху ИИ, духовно-нравственное воспитание.

План занятия.

1. Особенности творчества К. Исигуро. Восприятие писателем проблемы ИИ.

2. Смысл названия «Клара и Солнце».

3. Жанровые особенности произведения.

4. Нравственная проблематика романа «Клара и солнце»:

- проблема подростковой любви;
- проблема семейных взаимоотношений;
- кризис гуманизма в эпоху ИИ;
- понимание индивидуума в условиях технологического прогресса.

Консультация. Кадзуо Исигуро – британский писатель японского происхождения, литературная карьера которого началась в 1981 г., когда были опубликованы его первые рассказы, в том числе и о том, как восстанавливался родной город писателя Нагасаки после разрушительной катастрофы, устроенной американцами.

Исигуро признавался, что его творческими ориентирами были русские классики Л. Н. Толстой и А. П. Чехов. Неслучайно для него важнейшими задачами в творчестве стали понимание природы человека, анализ его сложного внутреннего мира. В центре внимания писателя всегда находится эмоциональное состояние героев в различных жизненных ситуациях. Именно за гуманистическую направленность произведений Исигуро присудили в 2017 году Нобелевскую премию по литературе.

Самые известные его романы – «Остаток дня» (1989 г.) и «Не отпускай меня» (2005 г.). В 2021 году писатель представил новый роман «Клара и Солнце», в котором обратился к теме технологического прогресса, в частности к осмыслению роли искусственного интеллекта в обществе. В интервью, посвящённом выходу романа, Исигуро признался, что для него как для писателя стали значимыми две вещи. Во-первых, прогресс в развитии ИИ: он теперь не зависит от людей в своём процессе обучения. В романе «Клара и Солнце» андроид именно такой – Клара сама решает, как учиться и какой надо сделать выбор. Во-вторых, ИИ, способный решать задачи, невыполнимые человеком из-за ограниченности возможностей, в то же время не может сделать очень простые вещи – завязать шнурки или заварить чай в непривычной для него обстановке. Таким образом, ИИ не может полностью заменить человека. Писатель полагает, что человечеству не стоит опасаться, что ИИ захватит мир, хотя поводы для беспокойства есть: потеря контроля над андроидами, безработица, угроза для либеральных демократий, поскольку ИИ делает эффективной любую экономику.

Помимо этого, при анализе романа следует учитывать национальную принадлежность писателя. Дело в том, что японцы верят, что у всех неодушевлённых предметов есть душа, поэтому даже учёные из Японии считают, что робот ничем не отличается от человека. В романе Исигуро робот Клара в большей степени способна на эмпатию, чем многие окружающие её люди.

Неслучайно её имя вынесено в заглавие романа. Именно от лица главной героини ведётся повествование. Имя Клара в переводе с латинского означает «светлая, ясная, яркая». Она как андроид питается от солнца, поэтому относится к нему как к божеству. Прямой смысл заглавия связан с сюжетом. Действие происходит в Америке в недалёком будущем. Девочка-подросток Джози выбирает себе в качестве компаньонки, искусственной подружки, робота Клару. В мире, где царят высокие технологии, у людей нет времени и возможностей для живого общения, поэтому друзья заменяются андроидами. Кроме того, для улучшения умственных способностей детей «форсируют», то есть редактируют их гены. Однако в ряде случаев это приводит к тому, что ребёнок может умереть. Эта участь грозит и Джози, которая тяжело переживает приступы странной болезни. Её мать, потерявшая таким способом старшую дочь, решает заранее подготовить искусственную замену Джози – она просит, чтобы Клара училась воспроизводить её движения, голос, мимику. Клара же, узнав о проблеме Джози, решает её спасти, обратившись к Солнцу.

Таким образом, по мере развития сюжета, проявляется символический смысл названия романа: Солнце – источник жизни, благодати, света и тепла и в то же время оно символизирует непреложность устройства мира, в котором даже в условиях высокотехнологичного общества духовные ценности остаются в приоритете.

Исигуро, любящий экспериментировать с разными жанровыми формами, наделил свой роман чертами антиутопии, фантастики, притчи и сказки. Это позволило писателю поднять важные вопросы, связанные с коренными изменениями в обществе, вызванными научно-техническим прогрессом. Главное внимание автор романа уделяет нравственным проблемам.

Как признавался сам Исигуро, он поначалу хотел написать произведение, адресованное детям, однако со временем текст произведения перерос этот замысел и приобрёл универсальный характер в том смысле, что стал доступен для понимания читателей любого сознательного возраста.

Однако первоначальный план писателя проявляется в том, что главными героями являются подростки – Джози и её друг Рик, дружеские отношения которых постепенно перерастают в любовь. Автор романа подчёркивает значимость первого чувства для человека, когда формирующаяся личность получает важный эмоциональный и духовный опыт. Любовь, по мысли Исигуро, проверяет моральные качества человека, и эту проверку юные герои проходят по-разному. Форсированная Джози начинает вести себя двойственно: с одной стороны, она по-прежнему ценит Рика, нуждается в общении с ним, однако в обществе таких же форсированных детей из богатых семей показывает высокомерие и равнодушие к нему. Не прошедший форсирование Рик развивается как личность естественным образом: в нём формируется яркая личность, проявляется твёрдый характер, просыпается талант. Если Джози духовно деградирует, то Рик, наоборот, становится лучше, и это приводит героев к расставанию.

Вторая нравственная проблема связана с духовным состоянием общества, которое перешло на более высокую ступень технического развития, однако при этом утратило моральные ориентиры. Исигуро, заглядывая в будущее, пророчесствует: люди без живого общения и вечных нравственных ценностей превращаются в бездушных роботов. В романе состоятельные родители покупают своим форсированным детям, которые учатся онлайн, «умных друзей»-роботов, а для социализации устраивают им встречи, однако юные герои, не имеющие возможности приобрести навыки общения в естественной

среде, проявляют худшие человеческие качества: агрессию, злобу, высокомерие. В отличие от них робот Клара способна к эмпатии, а потому более гуманна, в то время как большинство героев романа, рождённых из плоти и крови, наоборот расчеловечиваются. Таким образом, Исигуро предупреждает о кризисе гуманизма как о проблеме, с которой человечество может столкнуться в будущем.

Кроме того, писатель признавался, что в романе он пытался ответить на вопрос: изменит ли технологический прогресс наше понимание индивидуума? По его словам, мы живём в мире, где редактирование генома стало обыденностью, где невидимые силы подсказывают нам, что купить или посмотреть, – значит, наша жизнь становится набором алгоритмов, и это может изменить понимание уникальности личности. Эта проблема реализуется в романе прежде всего с помощью образа матери Джози. Она боится, что её форсированная дочь может умереть и задаётся вопросом: насколько незаменима Джози? Можно ли в случае её смерти сохранить всё то, что делает её уникальной? Писатель же идёт дальше в своих размышлениях: что будет с любовью, если поменяется то понимание уникальности личности, которого люди придерживались столетиями? Именно над этими вопросами он просит поразмыслить своих читателей, а сам видит ответы на них в вечных нравственных ценностях: «Я предпочитаю думать, что в наших отношениях друг с другом есть нечто вечное и универсальное – в любви, дружбе, семье».

Таким образом, литературоведческий анализ романа К. Исигуро «Клара и солнце» помогает преподавателю формировать у студентов-филологов не только профессиональные навыки, но и систему духовно-нравственных ориентиров, необходимых в современном меняющемся мире.

Список литературы

1. Исигуро К. Клара и солнце. – М. : Эксмо, 2023. – 352 с.
2. Лушникова Г. И., Осадчая Т. Ю. К вопросу о идиостиле К. Исигуро (на материале романа «Клара и солнце») // Научный диалог. – 2022. Т. II. №2. – С. 299–315.
3. Писарева Е. Вера, Надежда, Любовь. «Клара и солнце» Кадзуо Исигуро // «Новая газета», 13.06.2021.

Ж. К. Пралиева
СОДРУЖЕСТВО ИСКУССТВ НА УРОКАХ
РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

В статье рассматривается инновационная педагогическая концепция, связанная с изучением русского языка и литературы во взаимосвязи со смежными видами искусства: живописью, музыкой, театром и другими. Автор статьи отмечает, что воспитание творческого читателя является одной из ключевых задач современной школы. Опираясь на практический опыт, автор разрабатывает методическую систему на примере чтения и изучения рассказа К. Паустовского «Телеграмма», предлагает ряд педагогических стратегий. В заключении формулируется вывод о том, что внедрение инноваций невозможно без педагога-исследователя, который обладает системным мышлением, развитой способностью к творчеству, сформированной и осознанной готовностью к инновациям.

Ключевые слова: инновация, стратегия, язык, литература, искусство.

Актуальность заявленной темы обусловлена тем, что русский язык и литература как учебная дисциплина имеет, на наш взгляд, неисчерпаемый культурологический потенциал, который даёт возможность учителю использовать взаимосвязи учебного предмета и различных видов искусства на уроках и внеклассной работе.

Педагоги и исследователи отмечают, что воспитание творческого читателя является одной из ключевых задач современной школы (Михалкова, Полозова 1981). Также в качестве важнейшей цели процесса обучения рассматривается необходимость формирования критического мышления учащихся (Кенжебаева 2016, с. 8–10). Разработчики технологий литературного образования пишут о том, что литература – это специфический предмет, взаимосвязанный с эмоциональной стороной восприятия учебного материала (Лавлинский 2003). Учёные, исследующие методику преподавания в национальной школе, утверждают тезисы о единстве языка, культуры, менталитета, что должно, по их мнению, учитываться на уроках по изучению второго, неродного, иностранного языков (Шакирова, Саяхова 1990, с.41). Один из основоположников лингводидактики как науки Н. М. Шанский также отмечает специфику методической работы по русскому языку в нерусской школе (Шанский 2002, с. 66).

Разделяя позиции учёных-методистов, мы считаем, что настоящее и будущее современной школы неразрывно связаны с такими понятиями, как инновации, креативность, творчество, поиск. В этой связи нами разработана педагогическая концепция, в основе которой идея изучения русского языка и литературы в контексте содружества искусств.

Цели и задачи предлагаемой педагогической концепции:

- формирование языковой компетенции;
- совершенствование читательской культуры;
- формирование нравственных ценностей;
- воспитание любви к прекрасному;
- развитие творческих способностей учащихся.

Здесь мы исходим из двух методологических оснований.

1. Язык – это история, культура и душа народа.
2. Художественная литература – это искусство словесного творчества.

На уроках и во внеклассной работе в рамках концепции «Содружества искусств» эффективно использование инновационных педагогических стратегий, таких как «Диаграмма Венна», «Кластер», «ПОПС-формула», «Линия эмоций персонажа», «РАФТ» и т. д. Стратегия «РАФТ» расшифровывается так: Р – роль, А – аудитория, Ф – форма, Т – тема. Основной задачей для выполнения данной стратегии является, например, театрализация художественных текстов, исполнение ролей героев литературных произведений. Стратегия «РАФТ» в рамках «Содружества искусств», бесспорно, развивает творческие способности и целенаправленно настраивает учащихся на восприятие литературы как искусства словесного творчества в контексте других видов искусства: театра, кино, музыки, живописи, скульптуры, архитектуры и других.

При этом нами активно использовались интерактивные методы презентации учебных материалов. Интерактивные технологии связаны с использованием возможностей компьютера, глобальной сети интернета. Ученикам предлагается разработать буктрейлеры, презентации, слайды, видеоматериалы с целью более полного постижения художественного текста в сопоставлении с различными видами искусства. К примеру, подбор иллюстративных материалов, создание декораций к инсценировкам литературных произведений осуществляется путём использования интернет-ресурсов.

Литературные произведения – привлекательный материал для соотнесения с искусством художественного творчества. Здесь ученики постигают произведение не только как читатели, но и как художники или посетители выставок. Такая работа, безусловно, полезна для развития творческих способностей и общей культуры. Ученики анализируют иллюстративный

материал, данный в учебнике, самостоятельно подбирают иллюстрации, сами рисуют картины.

Визуализация литературного материала как методический приём способствует глубокому пониманию идейно-тематического содержания произведений, осмыслению лингвистических и теоретико-литературных явлений; постижению актуальности проблематики художественных текстов в условиях современности.

Важной составной частью предлагаемой педагогической концепции являются творческие задания. Иллюстративный материал к литературным произведениям составляют картины известных художников. В процессе работы рекомендуется не только сравнение авторского замысла писателя и интерпретации художника, но и выработка своего толкования художественного произведения с учётом его отражения в живописи.

В этой связи целесообразны такие задания: подобрать картины в качестве иллюстраций к произведениям; нарисовать свои иллюстрации; написать аналитическую справку о художниках; подготовить картинную галерею. Аналогичным образом может быть построена работа с музыкальными интерпретациями, театральными, оперными, балетными постановками, памятниками писателям и героям литературных произведений.

Педагогическая идея «Язык – литература – культура» направлена на синтез смежных видов искусства, всегда вызывает интерес учащихся, может реализовываться при изучении многих художественных текстов. Например, поэма А. С. Пушкина «Цыганы» – благодатный материал для реализации предлагаемой педагогической стратегии. На уроках по изучению данного произведения мы обратились к искусству хореографии и вокала. Эстетика цыганского танца была визуально представлена под аккомпанемент известной песни популярного казахского композитора Шамши Каддаякова «Цыганская серенада». Казахстанский компонент как инновационный методический приём оказался уместным и понятным ученикам казахской школы, изучающим классику русской литературы.

Практика работы в школе показала также эффективность педагогической идеи «Литература и театр». Как известно, литературные произведения – привлекательный материал для экранизаций и театральных постановок. Здесь ученики постигают произведение не только как читатели, но и как зрители. Посещение театров, безусловно, полезно и для развития общей культуры.

В случае постановки спектакля в школьной студии ученики примеряют на себя образы персонажей, что способствует более глубокому пониманию идейно-художественного содержания текста. Учитель в роли режиссера-постановщика руководит всем процессом, распределяет роли актеров, обязанности операторов, декораторов, костюмеров, сценаристов. Наш опыт постановки спектаклей в школьной театральной студии свидетельствует об эффективности педагогической концепции «Содружество искусств» и стратегии «Литература и театр». Один из спектаклей был поставлен в школьном театре по мотивам рассказа К. Паустовского «Телеграмма».

Методическая система изучения рассказа «Телеграмма», разработанная нами, включает ряд компонентов.

1. Чтение и анализ рассказа «Телеграмма» на уроках по авторскому учебнику «Русский язык и литература», рекомендованному МОН РК для учащихся 9 класса общеобразовательных школ с казахским языком обучения (Салханова, Хайрушева, Пралиева 2019).

2. Самостоятельный просмотр экранизации: художественного фильма «Телеграмма». Режиссёр Юрий Щербаков. В ролях: Вера Попова, Лидия Смирнова, Николай Сергеев, Геннадий Юхтин, Нина Гуляева, Алла Будницкая, Светлана Коновалова и другие.

3. Постановка рассказа в школьном театре-студии силами учеников под руководством учителя русского языка и литературы.

4. Итоговое задание: написать эссе на тему «Что я услышал и понял в «Телеграмме» от К. Паустовского?»

Методическая цель изучения темы «Отцы и дети»: формирование нравственных и семейных ценностей на примере событий, описываемых в произведении К. Паустовского. Для достижения данной цели определены следующие этапы реализации методической системы.

1. Ученики под руководством учителя разработали сценарий рассказа К. Паустовского «Телеграмма». Сценарий: одинокая женщина преклонного возраста живет в отдалённой деревне, в «мемориальном» доме, построенном её отцом, художником. У неё есть дочь, пишет ей короткие письма о том, как она занята. Настает время, когда пожилая мать понимает, что ей не пережить зиму, и она пишет дочери призывное письмо. Настя выезжает больше чем через две недели после тревожной уже телеграммы о приближающейся смерти матери. Дочь не успевает ни к постели умирающей, ни к похоронам, а когда приезжает, испытывает самое страшное на свете раскаяние.

2. Распределение ролей: режиссёр, сценарист, оператор, костюмер, художник-оформитель, музыкальный редактор, актёры-исполнители главных ролей.

3. Репетиции основных эпизодов сценария, оформление сцены, подготовка костюмов.

4. Постановка рассказа в школьном театре-студии силами учеников под руководством учителя.

Развитие системы образования требует внедрения новых методов обучения и воспитания детей. На современном этапе все более очевидным становится то, что традиционная школа, ориентированная на передачу знаний, умений и навыков, не успевает за темпами их наращивания. Профессионализация педагога и вхождение его в инновационный режим работы невозможны без творческого самоопределения, в котором ведущую роль играют инновационные педагогические технологии. Инновационные педагогические технологии и стратегии обучения рассматриваются сегодня не только как настрой на восприятие, выработку и применение нового, а прежде всего как открытость и готовность к новому учителя и его учеников.

Инновационные педагогические стратегии и методы обучения являются одной из доминирующих тенденций развития человечества, являются специфическими и достаточно сложными, требуют особых знаний, навыков, способностей. Внедрение инноваций невозможно без педагога-исследователя, который обладает системным мышлением, развитой способностью к творчеству, сформированной и осознанной готовностью к инновациям.

В этой связи отметим, что разработанная нами педагогическая концепция и стратегия «Содружество искусств на уроках русского языка и литературы» показала свою эффективность как способ формирования и развития языковой компетенции, читательской культуры, творческих способностей учащихся. Результаты реализации педагогических стратегий «Литература и живопись», «Литература и театр», «Литература и музыка», «Литература и кино», «Литература и хореография» являются убедительным доказательством эффективности изучения русского языка и литературы в контексте содружества искусств.

Список литературы

1. Воспитание творческого читателя: Проблемы внеклассной и внешкольной работы по литературе / Под ред. С. В. Михалкова, Т. Д. Полозовой. – М. : Просвещение, 1981. – 240 с.
2. Кенжебаева Б. А. Использование стратегий и приемов технологии критического мышления на уроках русского языка и литературы // М-лы VIII Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2016 г.). – М. : Буки-Веди, 2016. – С. 8–10.
3. Лавлинский С. П. Технология литературного образования. Учеб. пособие для студентов-филологов. – М. : Прогресс-Традиция; ИНФРА-М, 2003. – 195 с.
4. Методика преподавания русского языка в национальной школе: Учеб. пособие / Л. З. Шакирова, Л. Г. Саяхова и др. – Л. : Просвещение, 1990. – 416 с.
5. Салханова Ж. Х., Хайрушева Е. Е., Пралиева Ж. К. Русский язык и литература. Учебник для 9 класса общеобразовательных школ с казахским языком обучения. – Алматы : Мектеп, 2019. – 250 с.
6. Шанский Н. М. Педагогическое содержание и лингводидактический характер внеклассной работы по русскому языку в нерусской школе // Русский язык за рубежом. – 2002. № 2. – С. 66–68.

УДК 372.881.161.1: 372.882

Д. А. Садирова

РУБРИКА «ЧТЕНИЕ – ВОТ ЛУЧШЕЕ УЧЕНИЕ» НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Автор обращает внимание на важность воспитания любви к чтению и делится собственным опытом популяризации чтения на уроках русского языка и литературы, перечисляет используемые в работе методы и приёмы.

Ключевые слова: любовь к чтению, уроки русского языка и литературы, функциональная грамотность.

Работа учителя по воспитанию у обучающихся любви к чтению имеет несколько важных целей:

- прививать любовь к художественной литературе;
- развивать интерес к книгам на разные темы;
- способствовать включению чтения в разнообразные виды деятельности;

- развивать читательскую грамотность;
- расширять кругозор и эрудицию школьников.

Сегодня учащиеся нередко обучаются дистанционно с применением передовых цифровых технологий. В таких условиях особую актуальность приобретает самообразование, когда дети немалую часть знаний получают из открытых интернет-источников, порталов и образовательных ресурсов. К сожалению, в этих условиях книга несколько теряет свои позиции по отношению к другим высокотехнологичным средствам информации. Несмотря на это, книга по-прежнему остаётся важнейшим звеном в развитии человека и общества – на это обращают особое внимание современные исследователи (Архангельский, Новикова 2021; Аскарлова 2021; Баринова 2020; Ветрова 2020 и др.).

Для популяризации чтения книг на школьных уроках русского языка и литературы есть специальные рубрики: «Чтение – вот лучшее учение», «Выразительное чтение», «Чтение и монтирование», «Ролевое чтение», «Люблю читать».

В своей работе при обучении чтению мы стараемся вызвать интерес к теме, пробудить в учениках желание стать грамотными, эрудированными, обогащать словарный запас, развивать память и воображение. Дополнительно дети развивают такой современный навык, как умение монтировать видео, подбирая иллюстрации по теме. Для достижения перечисленных целей мы большое внимание уделяем следующим методам работы на уроке:

- чтение вслух;
- голосовое чтение;
- видеочтение;
- чтение по ролям.

Благодаря таким рубрикам на уроке ученик старается прочитать текст выразительно, работает над произношением, постановкой правильного ударения, интонацией. Чтобы добиться конечного результата на видео, ученик не раз читает про себя текст, пытается точнее понять смысл (при этом у него активно работает воображение), подбирает картинки, фоновую музыку, слушает показательное прочтение актёров, смотрит фильм – только потом отправляет своё чтение. Всё это колоссальная работа.

Так как русский язык в казахской школе неродной, то в процессе обучения проводится работа по толкованию слов со словарём, работа над произношением

и ударением. Вот такой путь проходят наши ученики, чтобы начать читать классику и другие книги на русском языке.

В условиях наработки навыков чтения мы применяем разные технологии, подбирая тексты для чтения:

- технологию критического мышления;
- здоровьесберегающую технологию;
- личностно-ориентированную технологию.

Это всё система методов, обеспечивающих активность и разнообразие мыслительной и практической деятельности учащихся в процессе освоения учебного материала. Эти методы направлены на вовлечение учащихся в процесс обучения, они характеризуются высокой степенью включённости обучающихся в учебный процесс, активизируют их познавательную и творческую деятельность при решении поставленных задач. Полагаем, что это хорошая подготовка к серьёзному чтению.

Успешность ребенка в учёбе находится в прямой зависимости от его начитанности. Читая, он учится сопереживать, обогащает личный опыт. Процесс организации чтения играет ведущую роль в формировании учебной деятельности в целом и максимальном раскрытии творческого потенциала школьников. Прививать любовь к чтению необходимо с начальной школы. Для этого должны у учащихся необходимо формировать такие умения, как извлекать из текста информацию, формулировать и строить свои размышления о прочитанном, понимать авторский замысел. Чтение – это функциональное, базовое умение для образования и жизни в современном обществе.

Список литературы

1. Аскарлова В. Я. Чтение, молодёжь и цифровые технологии: «ПРИОРИТЕТ-2030» // Вестник МГУКИ. – 2021. №3 (101). – С. 185–200.
2. Архангельский А. Н., Новикова А. А. Трансмедийный поворот в стратегиях обучения: нарративные практики на уроках литературы // Вопросы образования. – 2021. № 2. – С. 63–81.
3. Баринова И. И. Электронная школа: плюсы и минусы // Преподавание истории в школе. – 2020. № 7. С. 66-67.
4. Ветрова Т. Дистанционно : уроки развития речи по скайпу // Искусство в школе. – 2020. № 3. С. 43–46.

М. А. Трушков

**«ТОЛЬКО ЛЮБОВЬЮ ДЕРЖИТСЯ И ДВИЖЕТСЯ ЖИЗНЬ»
(И. С. ТУРГЕНЕВ). УРОК ОДНОГО СЛОВА**

Тип материала: конспект занятия.

Тема: «Только любовью держится и движется жизнь».

Цели: обучающие, развивающие, воспитательные.

Длительность: 90 минут.

Оборудование: доска, мел, «Словарь русского языка» С. И. Ожегова (любое издание), этимологический словарь (например, Климова М. В. Большой этимологический словарь русского языка. – М.: ООО «Дом Славянской книги», 2012. – 960 с.), «Школьный словообразовательный словарь русского языка» А. Н. Тихонова (М.: «Просвещение», 1978), раздаточный материал, компьютер, аудиозаписи.

Ключевые слова: любовь, лексическое поле, сочетаемость, значение, словообразовательные связи.

Введение. Конспект урока, представленного ниже, является результатом работы со студентами педагогического и филологического факультетов. Данная разработка представляет собой пример занятия, посвящённого одному слову.

Цели урока.

1. Обучающие: познакомить студентов со словами лексического поля «Любовь», показать семантические (синонимические, антонимические), ассоциативные, словообразовательные связи между ними; подготовиться к домашнему заданию: составить свою словарную статью для слова «любовь».

2. Развивающие: способствовать расширению словарного запаса, развитию творческого мышления, выстраиванию в сознании учащихся ассоциативно-смысловых полей.

3. Воспитательные: способствовать формированию оценочного отношения к действительности; способствовать формированию уважительного отношению к русскому языку как государственному языку Российской Федерации.

Ход урока.

I. *Оргмомент.* Приветствие.

II. *Объявление темы и цели урока.* Сегодня у нас с вами будет урок одного слова. Какое слово мы сегодня будем изучать – вы узнаете сами, если разгадаете загадку, написанную на доске:

*Я – имя женское, я – чувство,
Мой праздник – в феврале.
Живу в сердцах, живу я в душах,
И в воздухе витаю по весне.
(Любовь)*

Сегодня предметом нашего исследования будет слово *любовь*. Запишите тему урока: ***ТОЛЬКО ЛЮБОВЬЮ ДЕРЖИТСЯ И ДВИЖЕТСЯ ЖИЗНЬ (И. С. Тургенев)***

Наша задача сегодня – узнать как можно больше о слове *любовь*, его значении и происхождении, о его связях с другими словами и об употреблении в языке. Всё это понадобится нам для того, чтобы подготовиться к домашнему заданию: самостоятельному составлению словарной статьи для слова *любовь*.

III. Основная часть.

3.1. Для начала мы с вами послушаем стихотворение Константина Бальмонта «Люби». Будьте внимательны: после прослушивания вам нужно будет ответить на ряд вопросов, подтверждая ваши ответы словами из текста.

Звучит аудиозапись стихотворения К. Бальмонта «Люби» + на каждую парту даётся распечатка текста стихотворения:

Константин Бальмонт

Люби

*«Люби!» – поют шуршащие берёзы,
Когда на них серёжки расцвели.
«Люби!» – поёт сирень в цветной пыли.
«Люби! Люби!» – поют, пылая, розы.*

*Страшишь безлюбья. И беги угрозы
Бесстрастия. Твой полдень вмиг – вдали.
Твою зарю теченья зорь сожгли.
Люби любовь. Люби огонь и грёзы.*

*Кто не любил, не выполнил закон,
Которым в мире движутся созвездья,
Которым так прекрасен небосклон.*

*Он в каждом часе слышит мёртвый звон.
Ему никак не избежать возмездья.
Кто любит, счастлив. Пусть хоть распят он.*

(Культура.РФ URL)

Вопросы:

К чему призывает читателя поэт? («Люби!»)

От чьего имени осуществляется этот призыв в первой строфе? (берёзы, сирень, розы = от имени самой природы; ср. также третью строфу стихотворения: любовь – это главный закон природы, основа мироздания).

Чему противопоставляется любовь, что в стихотворении выступает антонимом [что такое антонимы?] любви? (безлюбье, бесстрашие, а также смерть (ср. последнюю строфу)).

Понятно ли из стихотворения, что или кого нужно любить? (нет, поэт говорит о любви вообще: «люби любовь»).

Итак, в стихотворении Константина Бальмонта говорится о том, что любовь – это самое важное в жизни чувство, что жизнь человека должна быть наполнена любовью, только тогда она будет правильной. Однако поэт не даёт ответа на вопросы о том, кого (что) и как нужно любить. Эти ответы каждый находит для себя сам. Попробуем ответить на них и мы.

3.2. Грамматическая работа (морфология, словообразовательные связи).

Давайте выпишем из стихотворения в тетрадь родственные слова с корнем *-люб-*, разберём их по составу и укажем их грамматические признаки. Все работают в тетрадях (возможна работа у доски).

Люб-и (глагол повелительного наклонения, 2 л. ед. ч.), *люб-овь-ø* (существительное 3 склонения, ед. ч., ж. р., В. п.), *люб-и-л-ø* (глагол прош. вр., ед. ч., м. р.), *люб-ит* (глагол наст. вр., ед. ч. 3 л., 2 спр.), *без-люб-ь-е* (окказиональное сущ. 2 склонения, ед. ч., ср. р., Р. п.).

В таком небольшом стихотворении мы встретили 5 однокоренных слов различных частей речи. Давайте проследим их образование – построим словообразовательное гнездо для слова *любовь*, используя как примеры из стихотворения, так и другие слова, которые вы вспомните сами. Работа с аудиторией; один из студентов рисует на доске словообразовательное гнездо.

	<i>Люб-овь</i> →	<i>Нелюбовь</i> <i>Любовный</i> →	<i>Любовно</i>
		<i>Полюбовный</i> <i>Любительница</i>	
<i>Люб-и-ть</i> →	<i>Люби-тель</i> →	<i>Любительство</i> <i>Любительский</i>	
	<i>В-любить (ся)</i> <i>Недо-любл-ива-ть</i> <i>По-любить</i> <i>Раз-любить</i> <i>Люб-им-ый</i>	<i>Влюбчивый</i>	

Мы видим, что у слова *любовь* много «родственников». Это значит, что слова с данным значением очень важны для человека: то, что человека больше всего волнует, представлено в речи (и в языковой картине мира) наибольшим количеством языковых единиц.

Однако установление словообразовательных связей слова *любовь* не помогло нам ответить на вопросы о том, кого (что) призывает любить поэт и почему любовь является таким важным для человека чувством.

Для ответа на этот вопрос проследим сочетаемость исследуемого слова.

3.3. Синтагматика слова *любовь*.

Давайте составим словосочетания со словом *любовь*, используя такие модели: *прил.* + *сущ.* (какая любовь) и *сущ.* + (*предлог*) + *сущ.* (любовь кого, любовь к кому/чему). Будем записывать наши примеры в таблицу из двух столбиков (общая устная работа + записи в тетради):

Прил.+сущ. (согласование)	Сущ. + (предлог) + сущ. (управление)
<i>Сильная любовь</i>	<i>Любовь к матери (сыну)</i>
<i>Взаимная любовь</i>	<i>Любовь к Родине</i>
<i>Безответная любовь</i>	<i>Любовь к чтению</i>
<i>Материнская (отцовская) любовь</i>	<i>Любовь к животным</i>
<i>Сыновья (дочерняя) любовь</i>	<i>Любовь к природе</i>
<i>Первая любовь и др.</i>	<i>Любовь матери (сына) и др.</i>

Как видим, сочетаемость слова *любовь* тоже весьма разнообразна. Очевидно, есть разные виды любви: можно любить человека, можно любить родину, можно любить вкусную еду, солнце, море, музыку. Дома вы ещё подумаете об этом и вспомните, в каких стихах, песнях, пословицах говорится о любви, а также попытаетесь распределить найденные вами примеры по «разновидностям» любви.

Сейчас продолжим анализировать сочетаемость слова *любовь* и его синтаксические свойства. Синтаксические свойства слова помогут нам понять особенности его употребления в речи.

Задание такое: оцените возможность употребления слова *любовь* с различными предлогами (подберите свои примеры такой сочетаемости), употребите сочетание предлог + *любовь* в составе предложения. Свои наблюдения оформите в виде таблицы:

Предлог + сущ-е ЛЮБОВЬ	Возможная сочетаемость	Примеры употребления
<i>С любовью</i>	<i>посмотрел, взглянул, произнёс, сказал, говорил, слушал, подумал, вспоминал...</i>	<i>Он с любовью вспоминал родительский дом.</i>
<i>Без любви</i>	– <i>(жить) плохо, скучно, грустно, спокойно, невозможно, трудно, легко...;</i> – <i>не прожить, не понять, не справиться...;</i> – <i>(жизнь) пуста, скучна, напрасна...</i>	<i>Жизнь без любви пуста.</i>
<i>О любви</i>	– <i>говорить, читать, петь, мечтать, грезить, вспоминать, видеть сны...</i> – <i>книги, фильмы, песни, романы, мечты, разговоры о любви</i>	<i>Девушка прочитала множество романов о любви.</i>
<i>Ради любви</i>	<i>простить, принять, пожертвовать чем-л., отдать жизнь, умереть, совершить подвиг, забыть о себе...</i>	<i>Ради любви люди готовы многое простить.</i>

Мы убеждаемся, что даже сочетание слова *любовь* с такой служебной частью речи, как предлог, помогает нам понять суть этого чувства и его роль в жизни человека.

А можно ли представить себе сочетания слова *любовь*:

– с предлогами *до, после, прежде?*..

– с предлогами *под, над, из-под, около, возле?*..

Почему?

Ответ: такие сочетания маловероятны или вовсе невозможны, так как в первом случае даны предлоги, выражающие временные отношения, а ЛЮБОВЬ – это не промежуток времени, а чувство, состояние; во втором случае даны предлоги, выражающие пространственные отношения, которые (за исключением случаев переносного словоупотребления типа *подняться над суетной жизнью, ходить рядом со смертью*) не сочетаются с отвлечённой лексикой.

Стало быть, *любовь* – это нечто нематериальное, что обычно нельзя измерить во времени и указать его положение в пространстве. Слово *любовь*

относится к так называемой отвлечённой (абстрактной лексике), называющей различные идеи, чувства, состояния, переживания.

Продолжим знакомство с синтаксическими свойствами слова.

Придумайте и запишите по три примера предложений, в которых использовались бы такие конструкции:

(какая) любовь
+ глагол
любовь (к кому, к чему)

Например:

1) *Материнская любовь защищает от всех бед. Взаимная любовь делает людей счастливыми. Сильная любовь заставляет забыть о себе.*

2) *Любовь к родине вдохновляет писателей и художников. Любовь к животным не позволяет губить природу. Любовь к музыке возникла у него с детства.*

Итак, мы всё ближе подходим к пониманию значения слова *любовь*. Изучая слова с корнем *-люб-* и их словообразовательные связи, наблюдая за сочетаемостью слова *любовь* с прилагательными, существительными, глаголами, предлогами, мы уже поняли, что *любовь* – это очень разнообразное по своей направленности и сильное по степени переживания чувство. Но насколько сильным оно может быть, на что может подвигнуть того, кто любит? Почему Бальмонт сказал: *«Кто любит, счастлив. Пусть хоть распят он»*? Отдельные словосочетания и предложения не дают нам достаточно полного представления об этом. Обратимся к работе с текстом.

Работа со смысловым наполнением слова *любовь*.

Сейчас мы с вами прочитаем стихотворение в прозе И. С. Тургенева «Воробей». Подумайте, почему мы обращаемся к этому произведению, какое отношение оно имеет к теме нашего урока.

И. С. Тургенев «Воробей» (стихотворение в прозе)

Я возвращался с охоты и шёл по аллее сада. Собака бежала впереди меня. Вдруг она уменьшила свои шаги и начала красться, как бы зачуяв перед собою дичь.

Я глянул вдоль аллеи и увидел молодого воробья с желтизной около клюва и пухом на голове. Он упал из гнезда (ветер сильно качал березы аллеи) и сидел неподвижно, беспомощно растопырив едва прораставшие крылышки.

Моя собака медленно приближалась к нему, как вдруг, сорвавшись с близкого дерева, старый черногрудый воробей камнем упал перед самой её

мордой – и весь взъерошенный, искажённый, с отчаянным и жалким писком прыгнул раза два в направлении зубастой раскрытой пасти.

Он ринулся спасать, он заслонил собою своё детище... но всё его маленькое тельце трепетало от ужаса, голос одичал и охрип, он замирал, он жертвовал собою!

Каким громадным чудовищем должна была ему казаться собака! И всё-таки он не мог усидеть на своей высокой, безопасной ветке... Сила, сильнее его воли, сбросила его оттуда.

Мой Трезор остановился, попятился... Видно, и он признал эту силу.

Я поспешил отозвать смущённого пса – и удалился, благоговей.

Да, не смейтесь. Я благоговел перед той маленькой героической птицей, перед любовным её порывом.

Любовь, думал я, сильнее смерти и страха смерти. Только ею, только любовью держится и движется жизнь. (Тургенев 1877–1882, с. 24).

Вопросы для размышления:

Почему Тургенев называет поведение старого воробья «любовным порывом»? (потому что воробей кинулся защищать своего птенца, невзирая на смертельную опасность).

Можно ли точно сказать, какая любовь (любовь к чему, кому?..) двигала старым воробьём? (можно сказать, что это была родительская любовь; но, очевидно, можно считать поведение воробья и проявлением той самой любви как основы мироздания, о которой писал Бальмонт, ср.: воробья сбросила с ветки «сила, сильнее его воли» – это любовь, которая сильнее смерти, любовь, на которой держится жизнь, о чём и говорит Тургенев в конце своего произведения).

IV. Подведение итогов, формулировка домашнего задания.

Итак, сегодня на уроке мы говорили о слове *любовь*. Что нового мы сегодня узнали? (однокоренные слова для слова *любовь* и их словообразовательные связи; сочетаемость и синтаксические свойства слова *любовь*; у слова *любовь* очень сложная семантика, это слово многозначное).

Дома: попытаться самостоятельно составить словарную статью для слова *любовь* (не обращаясь к толковым словарям). Выделить главное, центральное значение слова (как вы его понимаете), указать другие возможные значения. В качестве иллюстративного материала использовать самостоятельно подобранные строки из стихов, песен, а также пословицы, поговорки, крылатые слова со словом *любовь*.

Заключение. В статье исследуется многогранность значения слова «любовь», подчёркивается универсальность и глубина этого понятия. Любовь

может проявляться в различных формах: от романтической до дружеской и семейной. Изучение сочетаемости слова «любовь» может явиться предметом изучения в других работах. По предложенной автором модели (структуре) урока можно создавать и другие подобные занятия.

Список литературы

1. Большой этимологический словарь русского языка / сост. Климова М. В. – М. : Дом славянской книги, 2012. – 958 с.
2. Бальмонт К. «Люби». URL: <https://www.culture.ru/poems/31681/lyubi?ysclid=lnum51k3c7253341495> (дата обращения: 02.10.2023).
3. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / под общ. ред. Л. И. Скворцова. – М. : Мир и Образование : ОНИКС, 2012. – 1375 с.
4. Тихонов А. Н. Школьный словообразовательный словарь русского языка : пособие для учащихся. – М. : Цитадель-трейд : Вече, 2010. – 575 с.
5. Тургенев И. С. Стихотворения в прозе (сборник). – «Public Domain», 1877–1882. – 93 с.

УДК 316.6+372.881.161.1

А. С. Фалеева

ВВОДНАЯ ЧАСТЬ ЗАНЯТИЯ ПО ТЕМЕ

«МАНИПУЛЯЦИИ И СПОСОБЫ ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ ИМ»

Тип материала: описание вводной части занятия.

Тема: «Манипуляции и способы противодействия им».

Цель: сформировать представление об основных свойствах манипуляции.

Длительность: 30 минут.

Оборудование: проектор для выведения на экран цветных изображений.

Ключевые слова: коммуникация, манипуляции, способы противодействия, метафоры.

Настоящая разработка представляет собой материал для проведения вступительной части занятия на тему «Манипуляции и способы противодействия им» в рамках дисциплин «Эффективные коммуникации», «Деловые коммуникации», «Русский язык и культура речи». Также данное введение в тему может найти применение на занятиях по психологии.

Обращение к проблеме, связанной с манипуляциями, обусловлено тем, что существующие разработки по противодействию манипулятивному поведению в первую очередь ориентированы на студентов-психологов, а психологическая

теория мало адаптирована для рассмотрения в учебных курсах, связанных с речью и коммуникацией. Наша цель – создать методический материал с выраженной лингвистической и культурологической направленностью. При этом основная идея данной вступительной части занятия заключается во внимании к манипулированию как к нежелательному поведению, противоречащему духовно-нравственным ценностям человека и гражданина.

В самом начале занятия, ещё до объявления темы, студенты самостоятельно в ходе решения лингвистической задачи по типу этимологического гнезда определяют, о чём в течение занятия пойдет речь.

Задание выглядит следующим образом: *«Слово ... обозначает пристёгнутую или пришитую часть рубашки. Однокоренное ему слово ... называет одну из популярных уходовых процедур для женщин и мужчин. В медицинских центрах проходят ... обследование или лечение массажем, которое называется ... терапией. Древняя рукопись – Выделяется особая форма производства – Способ что-нибудь делать номинируется словом французского происхождения Сложный приём, а также проделка, махинация называется... .»*

(*Ответы: манжета, маникюр, мануальное, мануальной, манускрипт, мануфактура, манера, манипуляция*).

В процессе рассуждения обучающиеся обнаруживают, что все слова восходят к одному и тому же латинскому корню *manus-* со значением ‘рука’. Затем вместе с преподавателем проясняют, что слово *манипуляция* в первоначальном смысле обозначает некоторое сложное действие руками. А ‘способ, приём воздействия на сознание людей путём представления кого-, чего-л. в искажённом, ложном виде’ – это переносное значение данной лексемы (БТСРЯ 2000, с. 519).

Затем осуществляется переход к изучению первоначальных теоретических сведений, которые знакомят студентов с основными свойствами манипуляции. При этом теоретические факты символически иллюстрируются, и в процессе изучения обучающиеся узнают о трёх метафорах, связанных с манипулированием.

Далее представим ход изучения теоретического материала в виде монологического высказывания преподавателя (с комментированием действий студентов).

Прежде чем вывести определение понятия «манипуляция», рассмотрим её главные свойства. Первое – серьёзное психологическое воздействие

«насильственного» характера. Оно заключается в том, что манипулятор всё делает руками жертвы, устраивает так, что жертва самостоятельно совершает что-либо или принимает решение. Именно поэтому чаще всего манипуляция метафорически репрезентуется как взаимодействие кукловода и марионеток (во время произнесения этой фразы на слайде появляется изображение кукловода и марионеток, см. рисунок 1). Кукловод (манипулятор) как бы дёргает за ниточки и заставляет марионеток (жертв манипуляции) делать всё, что хочет он.

Второе свойство манипуляции – скрытый, тайный характер. Манипулятор никогда не сообщает открыто о своих чувствах и потребностях, он обманчиво вежлив, улыбчив, обаятелен, двуличен. Иллюстрацией этого свойства манипуляции может служить изображение одного античного бога (в это время на слайде появляется изображение древнеримского бога Януса, см. рисунок 2). Обучающиеся должны догадаться, что это за бог. Подсказкой может служить напоминание об известном фразеологизме, который используется в современной речи, когда человек хочет указать на двуличие, лицемерность кого-либо (двуликий Янус).



Рис. 1. Кукловод и марионетки.



Рис. 2. Скульптурное изображение римского бога Януса.

Скрытый характер манипуляции проявляется также в типичных фразах манипулятора, которые он произносит в тот момент, когда манипулятивный характер его поведения начинает проявляться: *ты ошибаешься, тебе показалось, как ты мог подумать обо мне.*

Третье свойство манипуляции – наличие мифа (истории, на которую опирается манипулятор), цели (результата, которого манипулятор хочет достичь) и продуманного сценария поведения жертвы.

Итак, манипуляция – это вид скрытого психологического воздействия, имеющего миф, цель и сценарную линию поведения жертвы.

Мы рассмотрели две метафоры манипулирования, однако, по мнению специалиста по коммуникационным тренингам Н. Непряхина, существует ещё одна аллегория. В книге «Я манипулирую тобой» (Непряхин 2022) автор упоминает полотно Иеронима Босха «Извлечение камня глупости» (в это время на слайде появляется изображение этой картины, см. рисунок 3) и отмечает: «В Средние века бытовал миф о том, что причина человеческой глупости и разных отклонений в умственном развитии – камни в голове... Этот миф, вероятнее всего, распространили лекари-шарлатаны» (Непряхин 2022, с. 40).

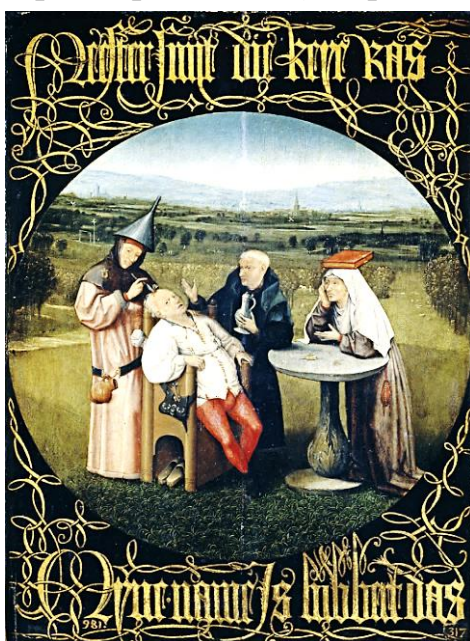


Рис. 3. И. Босх «Извлечение камня глупости»

Затем студентам предлагается внимательно рассмотреть полотно и найти на нём абсурдные детали, которые иллюстрируют шарлатанство. Обучающиеся должны назвать *растущий из головы пациента тюльпан* – средневековый символ обмана, *перевернутую воронку* на голове лекаря и *книгу на голове монахини*, которые являются символами лжемудрости, а также *кувшин с вином* и *«опьяняющую» речь* монаха, одурманивающего жертву.

Таким образом, данная вводная часть занятия позволяет обучающимся запомнить главные свойства манипуляции, опираясь на лингвистические и культурологические факты, представить природу манипуляции в виде образов. После данной работы преподаватель может переходить к основному содержанию темы: раскрывать её психологический или коммуникативный аспект.

Список литературы

1. Большой толковый словарь русского языка / Сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб. : «Норинт», 2000. – 1536 с.
2. Непряхин Н. Гни свою линию: Приемы эффективной коммуникации – М. : Альпина Паблишер, 2021 – 203 с.
3. Непряхин Н. Я манипулирую тобой: Методы противодействия скрытому влиянию. – М. : Альпина Паблишер, 2022 – 376 с.

УДК 81'37

А. С. Фалеева

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ГЛАГОЛА *РАЗГОРЕТЬСЯ* ДЛЯ ОБОЗНАЧЕНИЯ ВНУТРЕННЕГО СОСТОЯНИЯ ЧЕЛОВЕКА

В статье анализируется семантика глагола *разгореться* при выражении переходов между различными физиологическими и психологическими состояниями человека. Отмечается, что переходность наблюдается и в изменении самого состояния, и в пересечении физиологических и психологических проявлений. При этом, как правило, лексема *разгореться* используется для обозначения состояния, ориентированного не внутрь человека, а вовне.

Ключевые слова: глагол *разгореться*, метафора, состояние, переходное состояние, семантика.

Лексема *гореть* в толковых словарях русского языка имеет до 12 значений (ТСРЯ 2019, с. 124; БТСРЯ 2000, с. 219–220), её дериваты, в том числе глагол *разгореться*, также обладают метафорическим потенциалом. Это обусловлено и архетипической природой огня, и самим феноменом стихийности, которая может в разных ситуациях интерпретироваться и положительно, и отрицательно, давая возможность человеку создавать образы для описания разнообразных явлений, состояний и ситуаций. Так, Г. Д. Гачев, автор теории «универсального культурного языка стихий», утверждает, что «всё (цвета, историю и даже портрет человека) можно описать, используя понятия *вода, воздух, земля, огонь*» (цит. по: Складар 2005, с. 15).

В настоящей работе рассматривается становление одной из распространённых «стихийных метафор» – метафоры огня, или горения, на примере развития семантики глагола *разгореться* и его форм. Цель статьи – выявление особенностей использования глагола *разгореться* как метафоры, обозначающей внутреннее состояние человека, и обнаружение важных для русского языкового сознания смыслов лексемы, вышедших на первый план ещё в XIX веке, когда её семантика уже содержала в себе

компоненты, связанные с разными аспектами внутреннего состояния: физиологического – «лицо, щеки разгорелись» или психологического – «сердце разгорелось, душа разгорается, глаза разгорелись» (Даль 2006 URL).

Материалом исследования послужили 557 примеров употребления глагола *разгореться* и его форм в основном корпусе Национального корпуса русского языка, однако более пристальный анализ коснулся 111 метафорических употреблений, прямо не связанных с семантикой огня, пожара и подводимых под значения 'стать очень красным, горячим', 'прийти в состояние сильного возбуждения', 'засветиться сильнее, заблестеть, засиять ярче', 'постепенно усиливаясь, дойти до полного проявления своих свойств, достичь своего наивысшего напряжения, развития'. Главным образом наше внимание направлено на сочетаемость слова, его ближайший контекст, который позволяет выявить особенности семантики лексемы на исследуемом этапе и сделать выводы о том, каким в русском языковом сознании является представление о переходе к кульминационному моменту горения – к той «точке», когда о чём-либо можно сказать, что оно «разгорелось».

В первую очередь стоит отметить, что глагол *разгореться* является обозначением одной из фаз горения. При этом в семантике наблюдается некое противоречие: это начало горения, но не тот момент, когда что-либо только загорается, а начало пика горения, сильной стадии ср.: «Начать сильно или хорошо, ровно гореть» (БТСРЯ 2000, с. 1066). То есть *разгореться* – это состояние-точка между процессами, которые могут быть названы глаголами *разгораться* и *гореть*. Следовательно, и в прямом, и в переносном значениях лексема *разгореться* и её формы вербализуют важный момент перехода от стадии нагнетания, разрастания чего бы то ни было к стадии стабильно сильного проявления. Условно место глагола *разгореться* можно рассмотреть в следующем градационном ряду: *загореться* – *разгораться* – ***разгореться*** – *гореть*...

Проанализированные контексты показывают, что глагол *разгореться* часто употребляется в словосочетаниях с существительными, которые называют причину того, отчего человек разгорелся: *от мороза* (3), *от волнения* (2), *от хохота* (2), *от импровизации*, *от танца*, *от самодовольного чувства*, *от ветра*, *от спора*, *от оживлённой беседы*, *от удовольствия*, *от обиды*, *от ненависти и страха*, *от голоса и песен*. Ср.: *Лицо у неё разгорелось от мороза, и она заглядывала ему прямо в глаза, улыбающаяся, молодая, красивая, свежая* (Д. Н. Мамин-Сибиряк. Хлеб); *Паруса мигом слетели, и Васенька,*

разгоревшийся от волнения, бросил руль и предложил своим пассажирам выходить (К. М. Станюкович. Пассажирка). Как правило, роль играет какой-то внешний стимул, чтобы человек, части его тела или какое-то его состояние могли *разгореться*. При этом контексты свидетельствуют, что *разгореться* человек может и от положительных, и от отрицательных стимулов; и от внешних факторов, создающих физиологический дискомфорт, и от внутренних импульсов.

Далее рассмотрим особенности сочетаемости глагола *разгореться* как предиката с существительными, выполняющими функцию субъекта, и классифицируем примеры в соответствии с тем, каким образом в данном случае выражается переходное внутреннее состояние человека.

Употребления глагола *разгореться* показывают, что чаще всего лексема сочетается как предикат с соматизмами *лицо* (30), *щеки* (25), *глаза* (23), *губы* (1). При этом, когда речь идёт о кожных покровах, *разгореться* значит ‘раскраснеться’, а когда о глазах – значит ‘засиять’, ‘засверкать’, ср.: *Тогда он думал, что это от голоса и песен у племянницы так чудно глаза разгорелись на красавца-певчего...* (Е. А. Салиас. Владимирские Мономахи); *От ходьбы по лесу лицо разгорелось, губы были полуоткрыты; на белой полной шее блестели стеклянные бусы* (Д. Н. Мамин-Сибиряк. Золотуха). Можно сделать вывод, что в контекстах с соматизмами может вербализовываться чисто физиологическое состояние, связанное с воздействием внешних факторов, а может выражаться и психологическое состояние, которое находит внешнее физиологическое проявление, то есть «психологическое» переходит в «физиологическое».

Также можно отметить, что *разгореться* в переносном смысле могут не только внешние части тела, но и внутренние органы. В таком случае тоже метафорически описывается психологическое состояние субъекта: *сердце разгорелось, мозг разгорелся*, ср.: *От этих слов старухи у меня ещё больше сердце разгорелось...* (А. Ф. Писемский. Питерщик). В подобных контекстах, наоборот, речь идёт не о проявляющихся внешних признаках, а о внутренних ощущениях: с помощью указаний на конкретные физиологические органы описывается психологическое состояние человека (вновь «психологическое» переходит в «физиологическое»).

В некоторых контекстах состояние субъекта, который по какой-либо причине *разгорелся*, конкретизируется при помощи сравнения, например: *Она ваш Аргус неусыпный, ваша совесть, всё знает, всё замечает и завтра же поедет рассказывать по монастырям, что такая-то наступила на ногу*

такому-то... а та накануне поссорилась с мужем, потому что сегодня, разговаривая с его братом, **разгорелась как роза** (К. Н. Батюшков. Прогулка по Москве); *Попав с мороза в тёплую комнату, Аграфена вся **разгорелась, как маков цвет*** (Д. Н. Мамин-Сибиряк. Три конца). В данных контекстах наблюдается обращение к сторонним, не связанным с человеком понятиям, для вербализации физиологического состояния.

Таким образом, метафора огня и её реализация в глаголе *разгореться* помогает человеку образно описывать физиологическое и психологическое состояние субъекта, проявляющееся в изменениях его **внешних характеристик**.

Однако *разгореться* в человеке могут также внутренние чувства и стремления, выражаемые абстрактными существительными: *страсть* (2), *любопытство*, *тоска*, *самолюбие*, *жадность*, *злоба*, *желание*, *любовь*, *борьба*, ср.: *Мне вспало на ум: не здесь ли вытерпела дочь строптивного князя ужасную пытку? **Любопытство разгорелось**. Я приблизился к этим дверям, тихо взялся за скобу и дернул ее к себе...* (А. А. Бестужев-Марлинский. Латник); *А ты знаешь моё мнение о любви: никто не выбьет у меня из головы, что **любовь, разгоревшаяся до крайней степени, должна сообщиться и женщине, которую мы любим, если только в нашей власти видеть её и говорить с нею*** (А. В. Дружинин. Полинька Сакс). Примеры показывают, что глагол *разгореться* действительно обозначает крайнюю степень предыдущего состояния субъекта и переход в новое состояние: *Любопытство разгорелось. Я приблизился к этим дверям...* (Субъект приблизился к дверям, чтобы удовлетворить любопытство – изменить своё состояние). *Любовь, разгоревшаяся до крайней степени, должна сообщиться женщине...* (То есть должна привести субъекта в новое состояние, когда он разделит с женщиной разгоревшуюся любовь). В данном случае речь идёт о чисто психологическом состоянии человека без указания на какие-либо физиологические проявления. Чувство оказывается как бы отвлечённым от человека, ориентированным на «выплеск».

Все перечисленные выше абстрактные имена существительные обозначают сильные, ярко выраженные чувства человека, «выходящие во внешний мир». Однако выпадающим из ряда кажется слово *тоска*, обозначающее состояние, которое, безусловно, тоже может усиливаться, разгораться, но при этом подразумевает направленность во внутренний, а не во внешний мир. В таком случае мы видим несовместимость экспрессии глагола *разгореться* и не подразумевающего экспрессивности состояния тоски.

Выделим также случай, когда глагол *разгореться* входит в сочетания, указывающие, что «разгорелся» сам человек, а абстрактное понятие при этом – это причина данного состояния или его проявление: *Ну, что жене свёл – это я, хоть горько было, перенёс, простил, потому что не силом он её взял, сама сука-волочайка сердцем на грех разгорелась, умом возгордилась, захотела барскою барыней быть* (А. В. Амфитеатров. Княжна); *А игумен разгорелся яростью и присылал всё новых виновников, которых разыскивал по бывшим монастырским деревьям* (Д. Н. Мамин-Сибиряк. Охонины брови).

Таким образом, мы выявили, что глагол *разгореться* подразумевает тесное взаимодействие физиологического и психологического состояния человека, при этом обозначение кульминационного момента перехода от состояния «разгорания» к состоянию «сильного горения» может осуществляться тремя способами:

1) обозначение чисто физиологического состояния с помощью соматизмов (физиологическое через физиологическое);

2) обозначение психологического состояния с помощью соматизмов (психологическое через физиологическое);

3) обозначение чисто психологического состояния с помощью абстрактных понятий, называющих чувства и эмоции человека. Кроме того, состояние, обозначаемое глаголом *разгореться*, репрезентируется как точка перехода к началу каких-либо физиологических или эмоциональных проявлений.

Список литературы

1. Большой толковый словарь русского языка / Сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб. : «Норинт», 2000. – 1536 с.

2. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. URL: <https://azbyka.ru/otechnik/Spravochniki/tolkovyj-slovar-zhivogo-velikorusskogo-jazyka-v-i-dalja/> (дата обращения: 28.10.2023).

3. Национальный корпус русского языка. URL: <https://ruscorpora.ru/new/> (дата обращения 03.09.2023).

4. Скляр М. С. Концепт слова стихия в русском языке : автореферат дис. ... канд. филол. наук. – М., 2005. – 22 с.

5. Толковый словарь русского языка: Ок. 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов; Под ред. Проф. Л. И. Скворцова. – М. : АСТ : Мир и Образование, 2019 – 736 с.

О. Н. Федянина

ЛЕКСЕМА *ДРУГ* В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ Э. АСАДОВА

Статья посвящена изучению функционально-семантических особенностей слов, тематически связанных с лексемой *друг*, в произведениях поэта Эдуарда Асадова. Рассмотрены понятия друг, дружба, которые соотносятся с важнейшими нравственными качествами личности человека. Лексема *друг* характеризуется как одно из ключевых слов в поэтических текстах Асадова. С помощью метода контекстуального анализа устанавливаются синтагматические и словообразовательные связи слова, выделены лексемы, называющие наиболее существенные с позиций автора качества, которыми должен обладать настоящий друг. Отмечается, что творчество Асадова обладает значительным воспитательным потенциалом.

Ключевые слова: нравственные качества, ключевые слова, словообразовательные производные, синтагматические связи, семантические признаки.

В данной статье мы обратились к описанию лексических единиц, тематически связанных с лексемой *друг*, функционирующих в произведениях известного советского российского поэта Эдуарда Аркадьевича Асадова (1923–2004). Слова *дружба*, *друг* характеризуют отношения между людьми и относятся к числу понятий, обозначающих нравственные качества личности. Дружеские связи – это важная часть существования человека. Мнения о том, что в русском языковом сознании понятие «дружба» занимает особое место, высказывались неоднократно.

В произведениях художественной литературы, классической и современной, тема дружбы занимает одно из главных мест. Литература была и остаётся одним из ресурсов формирования и развития нравственных качеств человека, прежде всего представителей молодого поколения.

Материалом для описания является выборка лексики из произведений Э. Асадова. Художественное творчество поэта, участника Великой Отечественной войны, столетие которого отмечается в 2023 году, не утратило актуальности. Одна из причин заключается в том, что асадовские произведения обладают значительным воспитательным потенциалом. Так, с этой точки зрения его стихотворения были рассмотрены исследователями в области педагогики (Заречнов, Федулов 2023). Полезно познакомить представителей молодого поколения с биографией поэта, который, потеряв в юности зрение на фронте, прожил долгую яркую жизнь, являющуюся примером стойкости и мужества.

Изучая язык поэтических текстов Асадова, мы пришли к выводу, что лексема *друг* относится к разряду ключевых. К основным признакам ключевых слов можно отнести частотность употребления, то есть высокую степень

повторяемости в текстах писателя/поэта; способность свёртывать информацию, выраженную текстом (этот признак особенно ярко проявляется у ключевых слов в позиции заглавия); реализацию в текстах их парадигматических, синтагматических и словообразовательных связей. Опираясь на данные критерии, мы установили, какие слова могут считаться ключевыми в произведениях Асадова. Обычно состав ключевых слов бывает представлен ограниченным числом лексем. У Асадова это три наименования: *любовь*, *друг*, *счастье* (перечислены в порядке значимости для авторского понимания и отражения в тексте). Общее число употреблений наименования *друг* и тематически связанных с ним лексем в рассмотренных текстах стихотворений – 80 (Асадов 2011).

Одним из важнейших компонентов текста является заглавие. Это первый знак произведения, с которого начинается знакомство с произведением: заглавие направляет внимание читателя к тому, что будет изложено далее. Слово *друг* и его производные в составе заголовков отмечены нами в ряде примеров: «Баллада о друге», «Три друга», «Сердца моих друзей», «Моему старому другу Борису Шпицбургу», «Подруги», «О мнимой и подлинной дружбе».

В «Толковом словаре русского языка» С. И. Ожегова, Н. Ю. Шведовой лексема *друг* представлена в следующих значениях: «1. Человек, который связан с кем-нибудь дружбой. 2. Сторонник, защитник кого-чего-нибудь (высок.) 3. Употребляется как обращение к близкому человеку, а также как доброжелательное обращение вообще» (Ожегов 1999, с. 180). Понятие *друг* в одном значении соотносится со сферой межличностного общения, в другом на первый план выходят социальные отношения. Контекстов типа *друг детей*, *друг свободы*, *дружба народов*, репрезентирующих социальную составляющую данных понятий, у Асадова не обнаружено.

Рассмотрим также толкование значения лексемы *дружба* в указанном словаре: «Близкие отношения, основанные на взаимном доверии, привязанности, общности интересов» (Ожегов 1999, с. 181). Семантическую структуру образуют следующие компоненты значения: *близкие отношения*, *доверие*, *привязанность*, *общность интересов*. В конкретных текстах могут проявляться и другие семантические признаки. Г. В. Приходько, используя методику компонентного семного анализа, рассматривает толкования значений и иллюстративный материал в словарных статьях *друг* и других единиц концептосферы *дружба* в различных толковых словарях и представляет развёрнутую классификацию семантических признаков в значениях указанных слов (Приходько 2009).

Описываемый нами языковой материал подтверждает наблюдения исследователя.

В представлении Асадова дружба прежде всего – это особый тип отношений между людьми. Отсутствие друзей обедняет их существование, а подлинные дружеские связи, напротив, являются одним из условий полноценной жизни человека. Для поэта важно раскрыть и донести до читателя в художественной форме нравственные качества человека, которыми, с его точки зрения, должен обладать друг. Совокупность этих качеств, представленных на уровне лексики, формирует образ *идеального друга*. При этом поэт осознаёт, что в реальной жизни сложно сохранить все «идеальные» черты: *«Только как все же грустно, что светлые эти сердца Слишком редко встречаются нам в этом мире великом...»* (с. 33. «Если грянет беда»). Поэтическая формула *светлые эти сердца* в данном примере – контекстуальный синоним понятия *настоящие друзья*. Сочетание *редко встречаются* актуализирует ценность дружеских отношений.

Автор включает в текст своих произведений слово *друг* в форме единственного и множественного числа, а также однокоренные производные разных частей речи. Приведём примеры: *«Встречаются зависть и благородство, Бывают и недруги, и друзья»* (с. 139. «Ответ читателям»); *«И я отвечаю На ворох вопросов моих друзей»* (с. 138. «Ответ читателям»); *«И три дружка печальным полукругом, Сидят и курят молча за столом»* (с. 89. «Три друга»); *«– Алло, ты слышишь? Держись, дружище!»* (с. 65. «Баллада о ненависти и любви»); *«Глаза подруги – ледяное пламя»* (с. 87. «Подруги»); *«Ведь если дружба рождена в невзгодах, Она сильнее всех прочих во сто крат!»* (с. 136. «Моему старому другу Борису Шпицбургу»); *«И мы, сквозь ваши проступив черты, Вам улыбнёмся дружеской улыбкой»* (с.105. «Запоминайте нас, пока мы есть»); *«...Книжек моих страницы... Будут дружески шелестеть Крыльями белой птицы...»* (с. 147. «Два аиста»); *«Мы решили с тобой дружить»* (Заголовок). Отмечен также контекст, включающий авторский неологизм *сверхдрузья*: *«Как бы нас жизнь не швыряла круто, Сердце! Мы больше чем сверхдрузья!»* (с. 7. «Слово к моему сердцу»). Производные словообразовательные единицы – это обозначения лиц, качеств, действий. Таким образом, в стихотворениях Асадова лексема *друг* регулярна и продуктивна в словообразовательном отношении.

Раскрыть авторское понимание содержания понятий *друг/дружба* помогает анализ синтагматических связей слов.

В произведениях Асадова нами выделены атрибутивные словосочетания с опорным компонентом *друг*: *лучший*, *старый/старинный*, *бесчестный друг*. Употребляя форму превосходной степени прилагательного *лучший*, автор выделяет человека из некоего количества друзей, отдаёт ему предпочтение. *Старый* (или *старинный*) друг – это не человек из прошлого, а друг вне времени, сопровождающий в течение всей жизни, независимо от расстояния и частоты встреч. Определение *бесчестный* характеризует личностные качества человека. Асадов убеждён: друг не может обмануть, быть бесчестным.

Одно из стихотворений озаглавлено «О мнимой и подлинной дружбе». В данных словосочетаниях слово *дружба* приобретает различные значения. Поэту представляется важным показать, что такое *подлинная* дружба, кто такой *настоящий* друг, как соотносятся эти характеристики с *мнимой* дружбой. Рассмотрим вербальные средства, позволяющие представить образ настоящей/ненастоящей дружбы в анализируемых текстах.

Мнимой дружбе соответствуют нравственные качества с отрицательной оценкой: «Только **подлости** не прощай И **предательства** не прощай Никому: ни любимой, ни другу» (с. 27. «Доброта»). Человеку, встретившему в своей жизни «друза с **подлой душой**», пережившему обиду и боль, необходима помощь окружающих его людей (с. 43. «Падает снег»). Наделённый этими качествами человек не может считаться другом. В отношениях друзей неприемлемы неискренность, лицемерие, непорядочность: «**Лицемеры**, пожалуйста, **не хитрите!** К добрым душам, **мерзавец**, не лезь в друзья!» (с.102. «Сказка о студенте и старике»). Нравственности настоящей дружбы противопоставляется безнравственность дружбы временной, мнимой в различных проявлениях.

Образ *настоящего* друга, напротив, складывается из оценочных характеристик позитивного плана. «Критерии» подлинной дружбы раскрываются в стихотворении «Сердца моих друзей», посвящённом реальным людям, друзьям поэта. Это готовность помочь в трудную минуту: «Вот в жизни что-то горькое случается, И вдруг – они! Ну как из-под земли!», «...Готовые и воду в огонь!» (с. 57); честность и искренность: «Четыре **честно-искренние** взора» (с. 57), благородство «Четыре **благородных** мушкетёра»; доверие: «Четыре **веры в дружбу и в меня**» (с. 57), совесть: «Перед тобой четыре **друга совести** И всякой лжи **четырежды враги**» (с. 57); воля к победе над злом: «И если тут **четыре воли**, То, значит, сердце **вчетверо сильнее**» (с. 58). Такие друзья способны противостоять любым негативным проявлениям со стороны недругов: «Любая низость – прячься и беги!» (с. 57). В стихотворении,

посвящённом фронтовому товарищу Борису Шпицбургу (именно его Асадов называет своим лучшим другом), поэт обозначает такое важное для дружбы качество, как прямодушие: *«И так же «р» отчаянно картавишь, И так же прямодушен, как всегда»* (с. 135. «Моему старому другу Борису Шпицбургу»).

Настоящий друг в понимании поэта – это человек, совершающий поступки. Он надёжен, бескорыстен, не требует благодарности: *«Пускай не дарили ему цветов И пусть не писали о нем в газете, Да он и не ждет благодарных слов, Он просто на помощь прийти готов, Если плохо тебе на свете»* (с. 83. «Баллада о друге»).

Слово *друг* семантически сближается со словом *брат*. Синонимизацию этих лексем наблюдаем в следующих контекстах: *«Так давай же брататься с тобой, дружище!»*; *«Пусть кому-то смешно. Только мы – как братья Будем рядом, исполнены вечной стойкости!»* (с. 13. «Боец по имени Каланхое»). Дружба и родство являются сопутствующими понятиями. Таким употреблением подчёркивается наивысшая степень близости в отношениях друзей. Ср.: «Брататься. 1. Вступать в тесную дружбу, в братские отношения»; «Братский. 2. Глубоко дружеский, близкий, родственный по духу» (Ожегов 1999, с. 58).

При помощи языковых средств Э. Асадов раскрыл авторское понимание ценности дружбы, представил в своих произведениях определённую смысловую модель понятия *друг*. Обозначенные признаки дружбы – это совокупность важнейших нравственных качеств человека, некий идеал, к которому нужно стремиться в проявлении отношений между близкими людьми. Хотелось бы надеяться, что знакомство с лирикой Эдуарда Асадова поможет молодому читателю задуматься над тем, способен ли он на чувство дружбы в самом лучшем его проявлении.

Список литературы

1. Асадов Э. А. Судьбы и сердца. – М. : Эксмо, 2011. – 256 с.
2. Заречнев Д. О., Федулов Б. А. Особенности духовно-нравственного воспитания молодежи на творчестве Э. Асадова // МНКО. 2023. №1(98). – С. 20–22.
3. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. – М. : Азбуковник, 1999. – 944 с.
4. Приходько Г. В. Репрезентация концептосферы ДРУЖБА в толковых словарях XX–XXI веков // Вестник НГУ. Серия : История, филология. – 2009. Т. 8, вып. 3 : Филология. – С. 21–28.

О. Н. Федянина

**ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ТЕМЫ
«ТЕРРИТОРИАЛЬНО ОГРАНИЧЕННАЯ ЛЕКСИКА»**

В статье даётся обзор заданий и упражнений по теме «Территориально ограниченная лексика» в ряде учебных пособий по современному русскому литературному языку. Обращается внимание на воспитательный потенциал раздела «Лексикология» в целом и обозначенной темы в частности. Представлены примерные задания, связанные с использованием регионального диалектного языкового материала в произведениях писателей и поэтов вятского края. Подобные задания направлены на то, чтобы сформировать у представителей молодого поколения интерес к своей малой родине, к её прошлому и настоящему.

Ключевые слова: диалектизмы, вятские говоры, народная речь, малая родина, задание.

Одна из важнейших целей изучения лингвистических дисциплин в профессиональной подготовке студента-филолога (и не только филолога) – это воспитание уважительного и бережного отношения к словарному богатству национального русского языка. Раздел «Лексикология» учебного курса «Современный русский язык» имеет практически безграничные возможности для решения этой задачи. Изучая «Лексикологию», студенты не просто знакомятся с системой теоретических лексикологических понятий, анализируют лексические и фразеологические единицы. Предполагается, что параллельно идёт процесс формирования любви к родному языку, чувства гордости за него.

В статье мы рассмотрим, как изучается на практическом занятии модуль «Территориально ограниченная (диалектная) лексика», относящийся к теме «Лексика с точки зрения сферы употребления». Содержание обозначенного модуля проясняет сложные отношения литературного языка как высшей формы национального языка с сохранившимися диалектами. Изучению теоретических сведений по данной теме посвящена отдельная лекция, и к практическому занятию студенты уже ознакомлены с базовыми понятиями, необходимыми для характеристики конкретного языкового материала. Это понятия *диалекты, диалектная речь, диалектная лексика, диалектизмы, типы диалектизмов, стилистические функции диалектизмов.*

Авторами различных учебных пособий по современному русскому языку разработана система упражнений, в результате выполнения которых студенты овладевают навыками анализа диалектных лексических единиц. В рассмотренных упражнениях анализируются лексические, семантические,

этнографические диалектизмы, поскольку «диалектные черты на уровне фразеологии и синтаксиса рассматривать... нецелесообразно в связи с их сложностью и большим многообразием» (Мистюк и др., с. 418). Этот вывод авторы статьи отнесли к рассмотрению указанной темы в учебном предмете «Русский язык и культура речи» студентами нефилологических специальностей. Считаем такую позицию оправданной и в отношении филологов, поскольку более подробно типология диалектных единиц освещается в традиционном курсе «Русская диалектология». Проанализируем содержание заданий, которые предлагают нам сборники упражнений различных авторов.

В учебнике «Современный русский язык. Лексикология» (Фомина 1990) представлены следующие задания: выписать из предложений диалектизмы, определить их значение и указать группу, к которой они относятся. Несколько упражнений связано с особенностями функционирования диалектных слов в художественном произведении, а именно: определением способа введения в текст (с объяснением – без объяснения, в речи героев – в авторском повествовании и т. д.). Одно из заданий обращено к книге сказок П. Бажова «Малахитовая шкатулка»: студенты самостоятельно работают с большим по объёму текстом, подбирают примеры диалектизмов всех типов (Фомина 1990, с. 231–234).

В сборник упражнений «Практический курс современного русского языка» (2002) включается задание по разграничению лексических, лексико-семантических, этнографических типов диалектизмов, а также выделению фонетических и грамматических диалектных признаков. Предлагается также выяснить, какие стилистические функции они выполняют. Важно, что для выяснения значений рекомендовано использовать «Толковый словарь живого великорусского языка» В. И. Даля, который содержит значительное число диалектных слов.

В учебном пособии «Современный русский литературный язык: практикум» под. ред. В. И. Максимова (2010) содержатся упражнения по анализу диалектизмов в отрывках из произведений Василия Шукшина. Интересны с методической и лингвистической точек зрения приведённые фрагменты полевых записей, которые позволяют сопоставить употребление диалектной лексики в текстах художественных произведений с образцами живой речи современных носителей диалектов (Современный русский литературный язык: практикум 2010, с.144–146).

В качестве иллюстративного материала, который приводится в учебниках при изложении теории и предложениях для анализа, авторы используют примеры из художественных произведений классической литературы: И. С. Тургенева, Н. А. Некрасова, Н. С. Лескова, Л. Н. Толстого, Д. Н. Мамина-Сибиряка, В. Г. Короленко, И. А. Бунина, С. А. Есенина, М. А. Шолохова, П. Бажова, К. Паустовского, М. Пришвина и др. Русские писатели и поэты умело использовали диалектные слова как одно из выразительных средств образности.

На наш взгляд, полезно дополнить представленный в учебных пособиях дидактический материал примерами из произведений региональной литературы, в которых отражены черты диалектов конкретной территории, где живут и учатся студенты. Мы рассмотрим диалектизмы как единицы художественного текста в произведениях писателей и поэтов, связанных с вятским краем. Следует отметить, что с диалектной лексикой современные молодые люди практически незнакомы. Определение значений многих слов при выполнении упражнений вызывает трудности, поэтому необходимо обращение к материалам диалектных словарей. Коллективом Кировских авторов были изданы многотомный «Областной словарь вятских говоров» (2012–2018) под редакцией З. В. Сметаниной и «Тематический словарь вятских говоров» (2013), а в 2023 году создан «Сетевой электронный словарь вятских говоров» (Сетевой электронный словарь вятских говоров URL). В предлагаемых упражнениях решаются традиционные для данной темы задачи. Новизна заключается в отобранном языковом материале: студенты работают с фрагментами из произведений В. Н. Крупина, В. А. Ситникова, П. П. Маракулина, А. Г. Гребнева, В. Г. Фокина, С. А. Сырневой, В. А. Коростелевой, М. П. Чебышевой (соответствующие сокращения: Кр., Сит., Мар., Гр., Фок., Сыр., Кор., Чеб.).

Задание 1. Определите способ введения диалектного слова в текст. Опираясь на контексты, дайте толкования лексических значений диалектизмов.

1. *Пилили бревна на коротенькие обрубки – **тюлечки** и эти колеса кололи топором. Работа считалась легкой, платили за нее мало (Кр.).* 2. *... мы в самом прямом смысле не могли вдоволь надышаться лесным воздухом. Пытались по запаху определить, какие травы в нем слышатся. Конечно, Иван-чай был в нем, анис был, но особенно головокружительно пахла таволга, по-вятскому – **лобазник**... (Кр.).* 3. *Тишина, сушь – полное отсутствие грибов, кое-где отыщешь сыроежку – другую (по-северному – **синявку**) (Мар.).* 4. *У нас его (валуй) в молодом возрасте называют «**кульбик**» (Мар.).* 5. *И начал тут я*

«брусить»: захватывать кисти брусники дергать к себе... (Мар.). 6. Ивовые лозины у нас называют **вицами** (Мар.). 7. У нас можжевельник называют **вересом** и высоко ценят (Мар.). 8. ...Ведь **поткой** в детстве звали мы Любую маленькую птичку (Гр.).

Задание 2. Опишите в выделенных словах фонетические признаки, характерные для вятских говоров. Замените диалектизм общеупотребительным словом.

1. *Словно в детстве, сев на **вичу**, Я на **мельничу** лечу. Мне не надо **паровичу**, Мне не надо **водяничу** – Мне на **вет-ря-ни-чу!*** (Гр.). 2. *Не понимая причину своих неудач, мрачно ругался: – Сивера возьми. **Омманули*** (Сит.). 3. *С **робёнками** поводишь, тётка Соломонида* (Сит.). 4. «–*Ты **ешь-ко**, **дитяtko**, да пей!*» – *Мать Юрке голову погладит* (Гр.).

Задание 3. Выделите в предложениях диалектизмы. Сравните с общеупотребительными литературными соответствиями, определите тип.

1. *И что мне самое дивное, так хоть бы капельку **скраснела*** (Сит.). 2. *Отец **обрадел**, дочь не нужна стала, сына с рук не спускает* (Сит.). 3. *Ну, полезай на сук, мне с тобой болтать недосуг, **лисеньта** ждут* (Мар.). 4. *И колхозы, и голод, и план – Всё в себя утянули, впитали Эти чёрствыe руки крестьян, **Одинакие** тёмные шали* (Сыр.). 5. «*Ну **чё те** в городе-то делать – Сиди да гляди. Всё равно **заране** не смерять, сколько **дён** впереди*» (Фок.). 6. *А когда закат **упрячется**, Всё вокруг переиначится* (Кор.).

Задание 4. В какие тематические группы можно объединить представленные в контекстах лексические диалектизмы?

1. *На покосе моя мамка **гребя** Не последний здесь помощничек и я* (Гр.). 2. *Я сплю в **клет**и на стареньком диване* (Чеб.). 3. *Там березняк на **угорах** бежит за моими годами* (Чеб.). 4. *Уже не жёг, а нежил зной, в **разлужьях** травы пряно никли* (Гр.). 5. *Настала пора ледостава. Шуришит у закраин **шуга*** (Гр.). 6. *Из-за леса выплывает Красноперкой солнышко. Потихоньку прибывает **Пестерёк** мой, полнится* (Гр.). 7. *Мать меня похвалит: Вот и **баско!** Вот и наша печка оживёт!* (Гр.). 8. *Рубаха была красивая, и сам я казался себе красивым. И **побаститься** было перед кем* (Сит.). 9. *А бабушка нам: «Бес вас мучит!» И **худоумками** зовёт* (Гр.). 10. *Загостившись у тётушки Санюшки, У стола примостившись бочком, не ватрушки, а именно **шанежки** Ем я с козьим парным молоком* (Фок.). 11. *На **мокруху** еловую местные жители смотрят как на скользкую лягушку* (Мар.). 12. *Подбросим в печку дров **беремя*** (Гр.). 13. *Куржак какой! – Ажурный, кружевной* (Чеб.). 14. *Две **плетюхи** луку я все-таки нарезал*

(Сит.). 15. Я взял в сенях зацепленный за бревно верхнего венца серп и отправился на Агашину **одворицу** жать ячмень (Сит.). 16. Там наверняка молока хоть залейся и **песты** есть, **севериха**, а потом, того гляди, луговой лук и **кисленка** появится (Сит.). 17. Чаще всего мне приходилось в февральскую **падеру** и апрельскую **водополицу** верхом на лошади целыми сутками мотаться по волости (Сит.). 18. Арсенька уже смыслил в хозяйственных делах. Сбегал спустил с **повети** корове сено в кормушку (Сит.). 19. Теплится в тумане зорька, Гнется **удилко** дугой (Гр.). 20. Целый **уповод** по лесу я прохожу (Гр.). 21. Где-то шиблись **ухобаки** (Гр.). 22. Раздобрела с новым мужем, Может, радости – рекой?.. И на что тебе он нужен – Неказистый, **небаской**? (Кор.).

Задание 5. Перечитайте проанализированные в заданиях 1–4 примеры предложений с диалектными словами. Сделайте вывод о том, какие функции диалектизмы выполняют в текстах.

Перед выполнением упражнений необходимо обратить внимание студентов на то, как бережно авторы относятся к родному для них вятскому говору. Многие из них родились в сельской местности: Фокин – в селе Пищалье Оричевского района, Сырнева – в д. Русское Тимкино Уржумского района, Гребнев – в селе Чистополье Котельничского района., Ситников – в д. Малое Кабаново Кумёнского района, Чебышева – в селе Лебяжье.

Задание 6. Проанализируйте словарные статьи «Тематического словаря вятских говоров». Как в контекстах, иллюстрирующих употребление диалектной лексемы в речи, отражается отношение носителей вятского говора к проявлению различных качеств человека, даётся нравственная оценка его поведения?

ВЕРТОВА́ТЫЙ. Ветреный, непостоянный. *Такой вертоватый человек – разве можно ему доверять?!*

ВЕТРОДУ́Й, м. и ж. Легкомысленный, ветреный человек. *Не верь ты этому ветродую.*

ДВОЕХВО́СТКА, ж. Двучленная женщина, подруга. *Опять двоехвостка-то к тебе бредет, смотри, не откровенничай с ней.*

ЗАБО́ТНЫЙ. Заботливый, внимательный к людям. *А заботной-то он какой.*

МОЛО́ТЬСЯ, несов. Менять решения, нарушать данное слово. *Верить-то ему нельзя, мёлеться всё время.*

ОСЛОПІ́НА, м. и ж., неодобр. О здоровом ленивом человеке. *Вымахал ослопина, а матери не помогает.*

БИТУ́Н, м. Лентяй. *Не за что тебя, битуна, кормить.*

ГОМОЗЛІВЫЙ. Работящий, ответственный. *Какой ты гомозливый, всё что-нибудь да делаешь.*

ЗАРЬВНО, нареч. Старательно, быстро. *Девка-то работающая, уж так зарывно работает, так зарывно.*

В **итоговом задании** предлагаем студентам познакомиться со стихотворением Валерия Геннадьевича Фокина «Речь». Анализ текста направлен не только на собственно лингвистическое описание территориально маркированной лексики, но и на осознание русского языка как духовной ценности, его значимости в жизни общества, на осмысление ответственности за дальнейшее сохранение традиций языка.

Можно предложить ответить на ряд вопросов по содержанию данного произведения:

Почему в качестве эпиграфа к стихотворению поэт выбрал именно эту поговорку?

Раскройте смысл поэтической фразы «Русской речью овладеть непросто». Каково отношение автора к родному языку?

Какие особенности народной речи нашли отражение в стихотворении?

Значения каких диалектных слов разъясняются автором в тексте?

Выделите все диалектные слова, дайте толкования их значений, определите тип диалектизма.

Какие из выделенных диалектизмов вам знакомы?

*Какие лексические единицы в стихотворении тематически связаны со словом **родина**?*

Валерий Фокин

Речь

Мила та сторона, где пупок резан

Русская поговорка

Русской речью овладеть непросто.

Наш язык и сложен, и велик.

Берестá.

А я скажу – берёста, потому что с детства так привык.

Обдирая цыпки и коросту,

Зубы сжав – хоть больно, но молчи,

Драл я с брёвен жёсткую берёсту

На растопку бабкиной печи.

Губница зато была какая!

Снова к чугунку я миску нёс.

Бабушка смеялась, подтыкая:

«Работящий – шёл бы к нам в колхоз!»

Целый день бродить зелёным лугом
За рекою – разве ж канитель?!
Класть в пестерь отдельно с диким луком
Кисленку, которая щавель.
Там у прорвы рыбы было много.
И, когда жарёху нёс домой,
я ещё не ведал, что сорогу
именуют правильно плотвой.
Открывал я, как на солнце пятна,
Истины нехитрые вполне.
Если что-то было непонятно,
Удивлялся: ёкэлэмэнэ!
Я тогда учился в классе третьем,
перерос с картинками букварь,
но ещё не знал, что есть на свете
книга очень умная – словарь.
Не с него я начал.
Хоть и жалко,
Что так поздно я узнал о нём, –
родина,
как бабушка за прялкой,
стала самым первым словарём.
Я её науку не забуду,
Мне сучить льняную эту нить,
чтоб святое человечье чудо –
чудо русской речи сохранить...
Засыпает тихая деревня,
окнами закатными горя,
родина, которая с рожденья, –
пуповщина, проще говоря.

В качестве внеаудиторной работы можно предложить студентам познакомиться с произведениями прозаиков вятского края, например: В. Н. Крупин – «Вятская тетрадь», «Во всю Ивановскую»; В. А. Ситников – «Русская печь», «Летние гости», П. Маракулин – «Тихая родина», «У медведя во бору», а также сборниками стихов поэтов А. Гребнева, С. Сырневой, М. Чебышевой, В. Коростелевой и других местных авторов.

Выполнение подобных заданий служит задаче формирования у молодого поколения представления о богатстве народной речи, расширяет лингвистический кругозор. «Живое слово» земляков, представленное авторами в языке художественных произведений, развивает интерес к тому, что называется малой родиной, к её культурно-историческому прошлому и настоящему.

Материалы для справок

Ба́ско ‘красиво, хорошо’

Баско́й ‘красивый, хороший’

Басті́ться ‘прихорашиваться, наряжаться’

Бере́мя ‘охапка, вязанка, ноша’

Водопо́лица ‘половодье, разлив реки’

Гребея́ ‘женщина, сгребаящая сено на сенокосе’

Гу́бница ‘грибная похлёбка, суп из грибов’

Жаре́ха ‘рыба, зажаренная с яйцами и сметаной’

Ки́сленка ‘растение щавель’

Клеть ‘холодная бревенчатая пристройка к дому, используемая в качестве летней избы и кладовки; комната в сенях’

Куржа́к ‘вьюга’

Мокру́ха ‘вид пластинчатого гриба’

Одво́рица ‘приусадебный участок, огород’

Па́дера ‘ненастье, ветреная погода с сильным снегом и дождём’

Песте́рь ‘приспособление (короб, кузов, коробка, чаше с крышкой) для переноски поклажи на спине, на плече’

Пест ‘растение хвощ полевой’

Плетю́ха ‘приспособление (короб, кузов, коробка, чаше с крышкой) для переноски поклажи на спине, на плече’

Пове́ть ‘холодное помещение для хранения имущества, сена, кормов и спанья в летнее время, устраиваемое над амбаром, хлевом’

Разлу́жье ‘низина, затапливаемая во время половодья или продолжительных дождей’

Се́вериха ‘молодые побеги, соцветия сосны и ели, употребляемые как лакомство’

Уго́р ‘возвышенное место, холм, бугор’

Уди́лко ‘удочка’

Ухоба́ка ‘об озорном, драчливом человеке’

Упово́д ‘промежуток времени от отдыха до отдыха, от одного приёма пищи до другого, время работы за один приём прежний’

Худоу́мок ‘о глупом, безрассудном, дурно поступающем человеке’

Ша́ньга ‘ватрушка с творогом, крупой, картошкой или ягодами’

Шуга́ ‘мелкий рыхлый лед, появляющийся перед ледоставом или идущий весной во время ледохода’.

Список литературы

1. Мистюк Т. Л., Тум Е. А., Заескова С. В. Некоторые аспекты современной диалектологии в курсе «Русский язык и культура речи» для филологических специальностей // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2018. № 5-2(83). – С. 416–421.

2. Областной словарь вятских говоров. Вып. 1– 2 / под ред. З. В. Сметаниной. Киров : ООО «Издательство «Радуга-ПРЕСС», 2012–2018.

3. Практический курс современного русского языка. Сборник упражнений : Учеб. пособие. Под ред. П. А. Леканта. – М. : Высшая школа, 2002. – 335 с.

4. Сетевой электронный словарь вятских говоров. URL <https://govori.vyatsu.ru/#/index> (дата обращения: 10.10.2023).

5. Современный русский литературный язык : практикум / под ред. В. И. Максимова. – М. : Издательство Юрайт, 2010. – 513 с.

6. Тематический словарь вятских говоров / отв. ред. З. В. Сметанина. – Киров : ООО «Издательство «Радуга-ПРЕСС», 2013. – 311 с.

7. Фомина М. И. Современный русский язык. Лексикология. – М. : Высшая школа, 1990. – 415 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Булдакова Юлия Вячеславовна – канд. филол. наук, доц. каф. журналистики и интегрированных коммуникаций Вятского государственного университета, г. Киров, Российская Федерация

Валова Ольга Михайловна – д-р филол. наук, доц. каф. русской и зарубежной литературы и методики обучения Вятского государственного университета, г. Киров, Российская Федерация

Вылегжанина Светлана Юрьевна – канд. пед. наук, доц. каф. русского языка, культуры речи и методики обучения Вятского государственного университета, г. Киров, Российская Федерация

Голубева Наталья Леонидовна – д-р пед. наук, проф. каф. информационно-библиотечной деятельности Краснодарского государственного института культуры, г. Краснодар, Российская Федерация

Двоеглазов Владимир Викторович – канд. филол. наук, доц. каф. русской и зарубежной литературы и методики обучения Вятского государственного университета, г. Киров, Российская Федерация

Демина Мария Викторовна – студентка факультета филологии и медиакоммуникаций Вятского государственного университета, г. Киров, Российская Федерация

Дернина Оксана Викторовна – учитель русского языка и литературы КГУ «Общеобразовательная школа села Красивое отдела образования по Есильскому району управления Акмолинской области», Республика Казахстан

Злобин Андрей Александрович – канд. филол. наук, доц. каф. русского языка, культуры речи и методики обучения Вятского государственного университета, г. Киров, Российская Федерация

Казабеева Виталия Алексеевна – канд. филол. наук, ассоциированный профессор КазНИТУ имени К. И. Сатпаева, г. Алматы, Республика Казахстан

Калинин Алексей Анатольевич – канд. филол. наук, доц. каф. русского языка, культуры речи и методики обучения Вятского государственного университета, г. Киров, Российская Федерация

Калинина Людмила Викторовна – д-р филол. наук, проф. каф. русского языка, культуры речи и методики обучения Вятского государственного университета, г. Киров, Российская Федерация

Коньшева Наталья Александровна – канд. пед. наук, учитель русского языка и литературы ОГОАУ «Вятская гуманитарная гимназия с углублённым изучением английского языка», г. Киров, Российская Федерация

Лицарева Ксения Станиславовна – канд. филол. наук, руководитель научно-образовательного центра в области гуманитарных наук Вятского государственного университета, проф. каф. русской и зарубежной литературы и методики обучения Вятского государственного университета, г. Киров, Российская Федерация

Лоскутова Светлана Александровна – учитель русского языка и литературы, КГУ «Макаровская СОШ», район Байтерек, Западно-Казахстанской области, Республика Казахстан

Маслова Анна Геннадьевна – д-р. филол. наук, зав. каф. русской и зарубежной литературы и методики обучения Вятского государственного университета, г. Киров, Российская Федерация

Печенкина Юлия Олеговна – магистрант факультета филологии и медиакоммуникаций Вятского государственного университета, г. Киров, Российская Федерация

Поляков Олег Юрьевич – д-р. филол. наук, проф. каф. русской и зарубежной литературы и методики обучения Вятского государственного университета, г. Киров, Российская Федерация

Полякова Ольга Анатольевна – канд. филол. наук, доц. каф. русской и зарубежной литературы и методики обучения Вятского государственного университета, г. Киров, Российская Федерация

Пралиева Жанна Кажмухановна – учитель русского языка и литературы, специализированная гимназия 12 им. Ш. Валиханова, г. Алматы, Республика Казахстан

Садирова Дильбар Абдиганиевна – учитель русского языка и литературы, 208 школа-гимназия, Наурызбайский район, г. Алматы, Республика Казахстан

Трушков Михаил Алексеевич – канд. филол. наук, доц. каф. русского языка, культуры речи и методики обучения Вятского государственного университета, г. Киров, Российская Федерация

Фалеева Анна Сергеевна – аспирант, старший преподаватель каф. русского языка, культуры речи и методики обучения Вятского государственного университета, г. Киров, Российская Федерация

Федянина Ольга Николаевна – канд. филол. наук., доц. каф. русского языка, культуры речи и методики обучения Вятского государственного университета, г. Киров, Российская Федерация

Научно-методическое издание

**Методики и технологии
формирования мировоззрения,
его ценностных аспектов и культурных кодов
в современной системе образования**

Сборник статей и методических разработок курсов повышения квалификации
в честь 200-летия со дня рождения педагога и писателя К. Д. Ушинского

Редактор *Л. В. Калинина.*
Компьютерная вёрстка *А. А. Харунжева*

Объем данных 2,9 Мб
Подписано к использованию 08.12.2023.
Размещено в открытом доступе на сайте
ООО «Издательство «Радуга-ПРЕСС»
<http://raduga-press.com/gallery/mirovozzrenie.pdf>

ООО «Издательство «Радуга-ПРЕСС»
610029, г. Киров, п. Ганино, ул. Северная, 49А
тел. +7-912-828-45-11
raduga-press@list.ru
<http://raduga-press.com>