

**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРЕПОДАВАНИЯ
РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ
В ШКОЛЕ И ВУЗЕ:
РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ**

Министерство науки и высшего образования
Российской Федерации
ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет
имени М.К. Аммосова»
Филологический факультет
Кафедра методики преподавания русского языка и литературы

**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРЕПОДАВАНИЯ
РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ
В ШКОЛЕ И ВУЗЕ:
РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ**

Монография

Чебоксары
Издательский дом «Среда»
2020

УДК 373
ББК 74.268.0+74.78
Т33

Рекомендовано Научно-техническим советом
ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет
имени М.К. Аммосова» (протокол №6 от 23 июня 2020 г.)

Рецензенты:

д-р филол. наук, профессор Университета «Азербайджан»

А.А. Гаджиев;

д-р пед. наук, профессор, заместитель Председателя
Государственного Собрания (Ил Тумэн) Республики Саха (Якутия)

А.А. Григорьева

**Т33 Теория и практика преподавания русского языка
и литературы в школе и вузе: региональный аспект :**
монография / под ред. Е.П. Никифоровой, С.Ю. Залуцкой. –
Чебоксары: ИД «Среда», 2020. – 184 с.

ISBN 978-5-907411-00-5

В исследовании рассматриваются теоретические основы и методические системы работы с целью обновления содержания языковых и литературоведческих дисциплин в условиях билингвизма в Республике Саха (Якутия), обобщаются лучшие практики, положительные результаты научно-методической работы со студентами-бакалаврами, магистрантами, аспирантами и педагогами на курсах повышения квалификации учителей русского языка и литературы. Авторы монографии акцентируют внимание на междисциплинарном подходе в обучении русскому языку и литературе в школьном и вузовском образовании.

Монография предназначена для преподавателей, аспирантов и студентов соответствующих направлений подготовки.

© ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный
университет имени М.К. Аммосова», 2020

ISBN 978-5-907411-00-5

© Коллектив авторов, 2020

DOI 10.31483/a-10242

© ИД «Среда», оформление, 2020

Оглавление

Введение	4
Раздел 1. Развитие коммуникативной компетенции обучающихся	8
Глава 1. Сопоставительный анализ временной системы глагола в русском и якутском языках	8
Глава 2. Вопросы изучения грамматических категорий глагола обучающимися-билингвами.....	31
Глава 3. Работа с текстом на уроках русского языка как средство формирования коммуникативной компетенции	46
Глава 4. Развитие лингвокультурологической компетенции будущих учителей русского языка в процессе профессионально-методической подготовки	56
Глава 5. Проектная деятельность обучающихся на уроках русского языка	72
Раздел 2. Формирование читательской компетенции обучающихся	85
Глава 1. Научно-организационные основы воспитания читателя в условиях полилингвальной образовательной среды	85
Глава 2. Технологии формирования читательской компетентности обучающихся в школе и вузе	105
Глава 3. Особенности изучения лирического произведения в аспекте современных проблем образования	142
Библиографический список	175
Сведения об авторах	179

Введение

Ключевые тенденции развития образования дают основание для определения базисных ориентиров, парадигм, подходов, концепций методики обучения языковым и литературным дисциплинам в условиях билингвального образования в школе и вузе. Современные тенденции изменения теории и методики обучения русскому языку и литературе связаны с обновлением содержания, методов, отражающих прогресс методической науки. Заказ общества на реформирование теории и методики обучения русскому языку предопределяется основной целью – подготовкой обучающихся к сегодняшним реалиям, к активной творческой деятельности. Согласно федеральным государственным образовательным стандартам общего и высшего образования нового поколения русский язык предназначен для выполнения специфических целей, обусловленных его статусом государственного языка, языка межнационального общения в повседневной жизни и профессиональной деятельности.

В коллективной монографии рассматриваются теоретические основы и методические системы работы с целью обновления содержания языковых и литературоведческих дисциплин в условиях билингвизма в республике, обобщаются положительные научно-методические работы со студентами-бакалаврами, магистрантами, аспирантами и учителями-языковедами на курсах повышения квалификации учителей русского языка и литературы.

Структурно-содержательные компоненты формирования лингвистической и коммуникативной компетенций обучающимися-билингвами раскрываются в исследованиях д-ра пед. наук, профессора Е.П. Никифоровой, д-ра филол. наук, Е.Н. Дмитриевой, старшего преподавателя Р.П. Макаровой. Человеческие представления о времени и пространстве относительно, поэтому в разных коммуникативных общностях формируются различные временные представления. Русский и якутский языки имеют различные по содержанию и составу временные значения. Результаты сопоставительного анализа временной системы глагола в русском и якутском языках послужили теоретической базой для методики обучения категории глагольного времени. Обучение проводится на текстовом материале; текстоцентрический принцип обучения русскому языку реализуется с учетом связи видовременной соот-

несенности глаголов. В результате внедрения основных положений сопоставления обучающиеся осознанно усваивают характерологические черты и взаимопроникновение видовых и временных значений, имеющие разные средства выражения и выполняющие определенные функции в связных текстах, в чем и заключается новизна исследования Е.П. Никифоровой, Е.Н. Дмитриевой.

В научно-методическом исследовании Е.Н. Дмитриевой и Р.П. Макаровой раскрываются новые подходы к изучению трудных грамматических категорий глагола – вида и залога, основных и постоянных, переплетающихся с другими категориями (времени, словообразования, морфемного состава глаголов). Дифференциация условий функционирования глаголов совершенного и несовершенного видов вызывает большие трудности у обучающихся-билингвов, по мнению авторов, вид принадлежит к числу морфологических категорий, семантическое устройство которых отличается значительной сложностью. Видовая категория в истории языкового развития является не только новой по форме, но и по содержанию. Результаты сопоставления позволили авторам выявить основные трудности изучения видов глагола и предложить систему работы с учетом способов образования видовых пар, например, супплетивизма, отсутствующего на родном языке. Авторы акцентируют внимание на сложном аспекте методики обучения русскому языку – образованию видовых пар с чередованием суффиксов. Должное внимание авторов обращается на спряжение и правописание видовых пар, на постановку разноместного ударения.

Авторы исследования Е.Н. Дмитриева и Р.П. Макарова акцентируют внимание на особую природу категории залога, а также предлагают модельный подход к изучению возвратных глаголов, образованных от переходных глаголов; в демонстрации разницы в их лексическом значении, так как модели от переходных глаголов продуктивны, частотны; знакомить обучающихся на функции -ся: в образовании видов глагола в семантике, в функционировании в научно-популярном и официально-деловом, публицистическом стилях речи. Лингводидактическое описание и сопоставление видов и залога глаголов позволяют повысить научный уровень преподавания глагольных категорий.

В исследовании д-ра пед. наук, профессора Е.П. Никифоровой и канд. филол. наук, доцента Л.П. Борисовой рассматриваются виды текстовой деятельности на занятиях по языковым дисциплинам. Текстцентрический подход обеспечивает целостность процесса формирования языковой и коммуникативной компетенций обучающихся. Реализация данного подхода также позволяет развивать когнитивные способности. Авторами предложена методическая система работы над текстом различных стилей, типов и жанров.

Реализации в образовательном процессе культурологического подхода; проблемам формирования языковой личности, освоения духовных и нравственных ценностей, воспитания толерантной личности обучающихся посвящено исследование канд. пед. наук, доцента А.П. Олесовой. В обучении русскому языку культурологическая и личностно-формирующая направленность образования реализуется в культуроведческом подходе, в основе которой лежит ключевая идея лингвокультурологии. По мнению автора, основными составляющими культуроведческой компетенции являются лингвокультурологическая, социокультурная / межкультурная компетенции. Специфика учебно-воспитательного процесса с точки зрения методики обучения русскому языку в лингвокультурологическом аспекте представлена автором в содержании тем о билингвизме и проблеме межкультурной коммуникации, о поликультурной образовательной среде. В исследовании А.П. Олесовой рассматриваются особенности организации лекционных и практических занятий, культуроориентированных элективных курсов. Обобщается опыт работы студенческого научного кружка и проблемной группы, приводятся данные об исследовательских проектах студентов и их результаты.

Исследование канд. пед. наук, доцента С.Р. Прибылых посвящено инициированию познавательной активности обучающихся, проектной деятельности. Этапы проблематизации, результаты самостоятельной деятельности с репрезентацией, использование метода проектов, заданий для организации теоретической и практической деятельности различного уровня самостоятельности и индивидуализации образования прошли апробацию, и получены положительные результаты.

Авторы монографии акцентируют внимание на междисциплинарном подходе в обучении русскому языку и литературе в школьном и вузовском образовании.

Современное литературное образование вариативно, многообразно как в содержании, так и в формах, используемых в учебном процессе. Это обусловлено общественно-культурным состоянием страны, возрастными особенностями обучающихся, развитием собственно методической научной мысли. В силу сложившейся социокультурной ситуации, когда «зрелищность отодвигает Слово», знакомство современного читателя с искусством корректируется средствами массовой информации, часто сосредоточенными на популяризации серьезных образцов «изящной словесности». В данных условиях усиливается проблема «кризиса чтения», характерная для всего мирового сообщества.

Вопрос о чтении учащихся, о месте книги в системе образования и воспитательного воздействия на школьников особенно остро и тревожно встает в контексте значительного снижения общей культуры. Учителя, родители, библиотекари, социологи бьют тревогу по поводу сокращения объема чтения школьников, снижения интереса к книге вообще. Книга перестала быть главным источником информации, а чтение уже давно не является формой проведения досуга. Их значительно потеснили музыка, телевидение, Интернет, видеофильмы, занятия спортом.

В двадцать первом веке даже самый прилежный ученик не может получить исчерпывающих знаний хотя бы в одной научной области. Идея непрерывного образования, самообразования, о которой так много говорят сегодня, может быть реализована только людьми, способными самостоятельно добывать знания из книг, людьми, умеющими и желающими постоянно работать с книгами. Поэтому проблема чтения – это не только педагогическая, но и серьезная социальная проблема.

РАЗДЕЛ 1. РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Глава 1. Сопоставительный анализ временной системы глагола в русском и якутском языках

Русский и якутский языки относятся к разным типологическим группам, поэтому имеются существенные различия в морфологическом строе глаголов, способах выражения и грамматических функциях тех или иных внутриглагольных категорий.

В обоих языках глагол обозначает процессуальные признаки, то есть называет действия, протекающие во времени. Русскому глаголу «самой сложной и емкой грамматической категории» посвящены фундаментальные исследования И.И. Мещанинова, В.В. Виноградова, Ю.С. Маслова, А.В. Бондарко, Н.С. Авиловой, Ю.Д. Апресяна, И.Г. Милославского и других.

Глагол в русском языке – сложное понятие. Его первый корень – неполногласный сокращенный *глас*, а второй – полногласный сокращенный *голос*. Глагол как часть речи является способом передачи динамики движения в тексте. Словообразование от корня *де* включает вопросы: что *делать*? что *сделать*? (*действовать*, *действие*).

Различным аспектам глаголов в тюркских языках посвящены исследования Н.А. Баскакова «О категориях наклонения и времени в тюркских языках», Х.М. Сайкиева «Грамматическая категория глагола», Т.А. Кильдибековой «Глаголы действия в современном русском языке», Д.М. Насилова «Проблемы тюркской аспектологии. Акциональность», В.Г. Гузева «Очерки по теории тюркского словоизменения: глагол», А.М. Щербака «Очерки по сравнительной морфологии тюркских языков: глагол». В работах Т.А. Кильдибековой, Д.М. Насилова, В.Г. Гузева глагол рассматривается в русле функциональной грамматики. Исследования этих ученых явились теоретической основой нашего исследования.

В научных трудах якутских ученых впервые категории глагола исследованы профессором Л.Н. Харитоновым. Наклонениям глагола посвящена работа Е.И. Коркиной. Глагольному управлению и синтагматике глаголов уделено внимание в монографиях Е.И. Убрятовой, нормы употребления глаголов в различных сти-

лях речи изучены академиком П.А. Слепцовым, функциональности глаголов посвящены работы Н.Н. Ефремова.

В якутском языке термин *туохтуур* указывает на процессуальный признак. Все предметы способны действовать. Понятие действия включает в себя как внутреннее, так и внешнее действие. Например, *санаа* (думать), *дуохуй* (наслаждаться), *көт* (летать), *аах* (читать).

Глагол обладает большой семантической насыщенностью и разнообразием значений. Посредством префиксации в русском языке можно выразить самые разнообразные и тончайшие оттенки в значениях глагола. Богатство лексических значений глагола сочетается с разнообразием морфологических категорий и форм. В обоих языках выделяются аналогичные лексико-грамматические группы глаголов: знаменательные – служебные, личные – безличные, переходные – непереходные. Глагол в якутском и русском языках имеет категории залога, наклонения, времени, лица, числа, вида. Каждая категория имеет общее и универсальное, а также свою специфику. Система словоформ глагола отличается гораздо большей сложностью, чем у слов других частей речи.

В якутском языке особую лексико-семантическую группу представляет тип звукоподражательных глаголов: *куугунаа* (гудеть, издавать протяжный, глухой шум). Для якутского языка характерны глаголы, обозначающие внешний вид, движение и физическое состояние человека и предметов окружающего мира, например: *мордьой* (сильно втягивать щеки и выпячивать губы, иметь сердитое лицо).

Человеческие представления о пространстве и времени относительны, поэтому в разных коммуникативных общностях могут формироваться различные временные представления. Разные языки имеют различные по содержанию и составу временные значения. Например, в якутском языке сохранились устойчивые выражения: *сах саҕаттан* (букв.: еще со времен саков), *күөс быстына* (букв.: за время вскипания бульона), *кэм-кэрдии кэллэ* (букв.: поспело время действия), *кэмниэ кэнэбэс*, *хомнуо-хойут* (букв.: по прошествии ожидаемого срока), *кэтэһэн-кэтэһэн кэлтэгэй буолла* (букв.: из-за долгого времени ожидания стал похож на плоский деревянный ковш), *бото болдьох*, *кэтэ кэрдии* (букв.: наступило время действия по назначенному сроку), *болдьоон-чааһаан туран*

(букв.: препятствие в неподходящее время»), *былыр былыргыттан* (букв.: срок от древности до настоящего времени), *былыргыны былыт саппыта* (букв.: прошедшее время не воротишь), *былыр үйэбэ* (букв.: в стародавние времена) и т. д.

Исследователи подчеркивают, что глагольные временные формы – это структурные морфологические единицы, в значениях которых отражены и закреплены временные отношения, в которые вступают процессы (действия). Категория морфологического времени глагола в русском языке тесно переплетается с категорией вида. В древнерусском языке категория времени характеризовалась большим числом форм глагольного времени, чем в современном русском языке. Это явление лингвисты объясняют меньшей степенью развитости категории вида в тот период развития русского языка. Категория времени в древнерусском периоде складывалась из следующих форм: настоящего времени – *несоу, несеши, несеть*, имперфекта *несахъ, несаше, несаше (-ть)*, выражавшего действие длительное или повторяющееся в прошлом; аориста – *несохъ, несе* (2, 3 л.) – мгновенное действие в прошлом; перфекта – *несьль ѳсмь, несьль ѳси, несьль ѳсть*, передававшего резульативный характер действия; плюсквамперфекта (давнопрошедшего) – *несль бяхъ, несль баше*; будущего, которое реже было простым – *начьноу (почьноу) несети, начьнешь (почьнешь) несети, начьнеть (почьнеть) несети*. Последующее развитие форм несовершенного и совершенного видов привело к постепенному отмиранию видов имперфекта и аориста и к расширению семантики форм перфекта, который приобрел способность выражать значение вида. Произошло сокращение форм времени глагола.

В XIX веке была распространена теория вневременности русского глагола Аксаков К.С. 1855 «О русских глаголах»; Некрасов Н.П. 1865 «О значении форм русского глагола». Ученые подчеркивали психологический характер времени, считали субъективной категорией говорящего и слушающего. Объединение категории вида с категорией времени четко прослеживается в работах академика В.В. Виноградова. То, что в русской лингвистике шла борьба с учением о множестве и разнообразии форм времени глагола, свидетельствует о сложности, противоречивом характере данной категории. В работах В.В. Виноградова исследованы важные вопросы теории глагольного времени, в частности о соотно-

шении объективного времени с приемами его субъективного представления, о синтаксических функциях форм времени, о их взаимоотношении с другими глагольными формами, об относительном употреблении времен. Ученый расширил круг временных форм русского глагола. Им установлено 7 временных форм: прошедшее совершенное, прошедшее несовершенное, давно прошедшее время, прошедшее время мгновенно-произвольного действия, описательная форма будущего несовершенного вида, форма настоящего времени несовершенного вида и форма настоящего-будущего времени совершенного вида.

Таким образом, категория времени в русском языке тесно связана с категорией вида и, соответственно, свойственна не всем формам глагола. Мы придерживаемся следующего определения категории времени глагола: Морфологическая категория времени глагола – это система противопоставленных друг другу рядов форм, обозначающих отношение действия ко времени его осуществления. Строение системы форм времени в их отношении к виду глагола свидетельствует об отсутствии тождества между грамматическим временем и представлениями о членении реального времени. А.В. Бондарко дает следующее определение категории времени глагола: Глагольное время – грамматический центр, морфологическое ядро темпоральности. Средства выражения темпоральности относятся к разным уровням языка и не образуют однородной системы. Однако эти разнородные элементы могут вступать друг с другом в различные сочетания и взаимодействовать в конкретном высказывании, в речи.

На функционировании глаголов в речи большую роль играет семантика категории времени. В наклонениях якутского и русского языков наблюдаются различные взаимодействия модальных и временных значений. В изъявительном наклонении временная характеристика действия является средством указания на совпадение содержания высказывания и реальности. Значение повелительного наклонения в обоих языках не совместимо с временной характеристикой действия.

Морфологическая категория времени в русском языке имеет три основные формы. Каждая из этих форм выделяется на основании отношения времени совершающегося, совершавшегося дей-

ствия, процесса, состояния, к условной, принятой в грамматике точке отсчета – моменту речи.

Каждый из противопоставленных друг другу форм времени в якутском и русском языках обладает категориальным временным значением. При сопоставлении учитывается то, что действие-процесс в языках может характеризоваться с качественной и количественной стороны. Известно, значение протяженности, длительности действия есть его качественная характеристика, и все это может быть измерено – это количественная характеристика. Общее значение времени в обоих языках реализуется в частных значениях форм, при этом необходимо отметить, что они имеются в основном у форм настоящего и прошедшего времени. Характер частного значения форм времени определяется разными факторами, в том числе и контекстом.

В якутском языке категория времени тесно связана с категорией наклонения. Наиболее тесно связано с категорией времени изъявительное наклонение, которое может изменяться по трем временным аспектам: настоящее-будущего (билинни кэм), прошедшего времени (ааспыт кэм) и будущего времени (кэлэр кэм).

В якутском и русском языках категория времени выражается морфемными и синтетическими средствами. Синтетический способ выражения настоящего времени характерен для обоих языков.

Таблица 1

Способы выражения в якутском и русском языках

Способы выражения в якутском и русском языках	
В якутском языке форма настоящего-будущего времени образуется путем сочетания деепричастия на -а, -ыы I, II лица, с аффиксами сказуемости -ар, -ыыр III лица с глагольной основой: <i>бара-бын</i> <i>бара-ҕын</i> <i>бар-ар</i> <i>көрө-бүн</i> <i>көрө-бүн</i> <i>көр-өр</i>	Форма настоящего времени в русском языке образуется с помощью личных окончаний, которые присоединяются к основе, отличающейся от основы инфинитива: <i>играю</i> <i>играешь</i> <i>играет</i> <i>смотрю</i> <i>смотришь</i> <i>смотрит</i>

В якутском и русском языках наряду с абсолютными грамматическими формами времени существуют относительные формы

времен, обозначающие действие и процессы, рассматриваемые не с точки зрения момента речи, а с другой – временной формы. В науке о языке существует термин «настоящее актуальное», характеризующийся признаком отнесения действия к моменту речи: *Эн тугу гынабын? Тагас сууйабын. Бу мин абам иһэр. – Что ты делаешь? Я стираю. Вот идет мой отец.* Одновременность действия может быть подчеркнута словами *бу, ити – вот, вон*. Кроме этого существует понятие настоящего неактуального действия, которое не ассоциируется с каким-либо конкретным моментом или периодом. Например, в двух языках существуют понятия **расширенного настоящего**: *Маша муусуканы истэр уонна толкуйдуур. – Маша слушает музыку и думает.* Понятие неограниченного настоящего характерно для обоих языков: *Мин ыстатыйа суруйабын. – Я пишу статью. Соробор ийэм хомуска оонньуур. – Иногда моя мама играет на хомусе.*

В обоих языках выделяется **постоянное настоящее**: *Сир күн тула эргийэр (Земля вращается вокруг солнца). Саха сиригэр кыһын тобус ыйга тэннэһэр (В Якутии зима длится девять месяцев).* При передаче постоянных отношений момент речи специально не выделяется: *Улуу Өлүөнэ өрүс Хотугу Муустаах байбалга түһэр (Могучая река Лена впадает в Северный Ледовитый океан).* Постоянный характер часто подчеркивается введением обстоятельственных слов: *Эн Мэхээлэни тобо куруук ыйытабын? (Почему ты всегда спрашиваешь о Михаиле?).*

Настоящее время может передавать оттенок способности, умения. Подразумевается способность делать что-то вообще, а не в момент речи. Эта потенциальная способность может проявляться в любой момент обобщенного настоящего: *Кини элбэх көрдөөх тылы билэр уонна гитараба оонньуур (Он много смешных слов знает и на гитаре играет) (Островский А. Блажь).* *Киһиргэппэккэ эттэххэ эн бэркэ эрдэбин (Скажу вам без лести, вы отлично гребете) (Куприн А. Колесо времени).*

К неактуальному настоящему относят настоящее абстрактное, выражающее типичное действие, не связанное с моментом речи: *Кыргыттар ардыгар солуута, суолтата суохтан ытыыллар (Девушки часто плачут беспричинно).* Абстрактное настоящее время функционирует в устойчивых оборотах, отражающих народную мудрость, правила морали, истины. Например: *Атас*

*туһугар атах **тостор** (букв.: Ради друга не пощадит ног своих). Тыала суохха мас **хамсаабат** (букв.: Без ветра дерево не гнется). Тимири дэббин сиир, киһини санаа **сиир**. (букв.: Ржавчина проедает железо, а тяжёлые мысли – человека). Хороший товар сам себя **хвалит**. Всяк купец свой товар **хвалит**. Базар деньги **любит**. Маленькие подарки **поддерживают** большую дружбу.*

Глаголы настоящего постоянного и абстрактного в обоих языках преобладают также в научном и официально-деловом стилях, где речь идет о постоянных отношениях, закономерностях и правилах.

Формы настоящего времени иногда в сопоставляемых языках приобретают ярко-выраженную стилистическую окраску. Например, писателями и поэтами часто используется **настоящее-изобразительное**. Изображается картина или сцена:

*Былыттар быһытта-быһытта
Сир, халлаан ыпсыһар быыһыттан
Уот көмүс дуйданан **тахсаллар**,
Улуукаан ааллардыы **усталлар**...
(Тобуроков П.Н.)*

(Букв.: Между небом и землей выплывают золотистые облака и плывут, как огромные корабли...)

*Поток спустился и **тускнеет**,
И **прячется** под твердым льдом,
И **гаснет** цвет, и звук **немееет**.
(Тютчев Ф.И.)*

Настоящее-комментирующее в обоих языках употребляется в сценических ремарках, сценариях. Обозначает одновременное действие с моментом речи и с одним из моментов сценического времени.

*Кэтириис балабан таһыгар дүлүн үрдүгэр олорон хомус **тардар**. Хангас диэки, ыраах оболор саналара, күлсэллэрэ **иһиллэр** (А.И. Софронов-Алампа).*

(Букв.: Катерина, сидя на пне возле юрты, играет на хомусе. Слева слышатся голоса и смех детей).

*Патырыйаарх, сибэтиитэллэр **киирэллэр**, олор кэннилэриттэн байаардар. Сарыыссаны илиитин аныттан илдьэ **иһэллэр**,*

сарыабына **ытыыр** (Н.Д. Неустроев, Н.Н. Павлов, перевод трагедии «Борис Годунов» А.С. Пушкина).

(В оригинале: *Входит патриарх, святители, за ними все бояре. Царицу ведут под руки, царевна рыдает.*)

Хотите чаю?.. (Генерал **хохочет**, Клеопатра **пожсимае** плечами. Татьяна **смотрит** на Грекова и что-то **напевает** сквозь зубы. Полина опустила голову и тщательно **вытирает** ложки полотенцем) (М. Горький «Враги»).

Жан на террасе с букетом цветов. Увидев Нину, **прячет** букет за спиной, **исчезает** и **входит** уже без букета (М. Горький).

Настоящее изложение представлено в киносценариях, либретто, при изложении содержания того или иного произведения или документа.

Престольная палата. Трубы и дворцовые колокола. Рынды **входят** и **становятся** у престола; потом ближние бояре, потом сам царь Борис в полном облачении с державой и скипетром. За ним царевич Феодор. Борис **садится** за престол. Феодор **садится** по его правую руку. **Подходит** Воейков. **Опускается** на колени (из киносценария «Борис Годунов» Д. Мережковского. Сцена VI. Прием послов).

В сопоставляемых языках наблюдаются типы переносного употребления форм настоящего времени. Некоторые авторы используют термин непрямого употребления. Так можно отметить **настоящее-историческое**, которое используется как прием актуализации прошедших событий.

Саха бастаангы төрдө буолбут Омоҕой Баай, Билинги Дьокуускай куорат хонуутун, оччоҕо ааттаах Уһун Туймаада диэннэ **олохсуйар**. Олорбут-олорор олохторун тус-тусна бэйэтэ билэринэн Сайсары уонна Ойуу Хатын диэн **ааттыыр**.

Саха төрдө буолбут Элэй Боотур Лиэнэ өрүскэ кэлэн Омоҕой Баайга хамначчыт **сылдьар**. Кини үлэһитэ, тутуута, ууһа олус, Омоҕой уолаттарын, үлэһиттэрин – хайаларын да **тулуннат**. Онтон Омоҕой Баай көйгө, үлэһит кыыһын ойох ылан, холдьобулан, арахсан тусна ыал-буруо **буолар**. Омоҕой олобуттан туоран уһун Туймаада иһигэр хоту диэкки Киллэм сыһыытын **булар**. Уураахы, Үс Тиит диэн олохторун ааттатаалаан **олохсуйар**. Элэй Боотур олобун оҕостуутугар бастаан биир-икки сүөһүтүгэр

хаамнаан: дал, күрүү, хаһаа, түптэ **онготтуур**. (Из книги Боло С.И. «Прошлое якутов до прихода русских на Лену»). (Букв.: *Первопредок народа саха Омогой Баай поселяется на долине Туймады, территории современного Якутска. Места постоянного проживания называет по своему усмотрению Сахсары (Сайсары) и Ойуу Хатын.*

Первопредок саха Элэй Боотур, прибыв на реку Лену, устраивается работником у Омогой Бая. Его трудовая хватка, мастерство, ловкость, смекалка превосходят сыновей Омогоя. После женитьбы на нелюбимой дочери Омогой Бая изгнанный живет отдельным родом. В северной стороне Туймады находит долину Киллэм. Нарекает места проживания Уураахы, Юс Тит. Вначале для своего немногочисленного скота строит дал, изгороди, загоны и разводит дымокур).

*Перечисление имен послов от Киевской Руси, заключавших договор с греками, **показывает**, что, помимо кельтских, фракийских, иранских, эстонских имен, **появляются** и славянские имена – Воико, Володислав, Предслава, Синко. Даже сын Игоря **носит** уже славянское имя – Святослав. Этот факт **свидетельствует** о двух параллельных процессах (Из книги С.В. Перевезенцева «Россия. Великая судьба»).*

Форма настоящего времени в якутском и русском языках может употребляться при обозначении будущих действий.

*Эһилги кыһыны кыраныысса таһыгар **атаарабын**. – Будущей зимой я **еду** за границу. Сарсын «Тыгын Дархан» эрэстэрээнгэ **эбизттиибит**. – Завтра **обедаем** в ресторане «Тыгын Дархан».*

В сопоставляемых языках взаимозамещение временных форм встречается очень часто и порождает множество тонких и смысловых оттенков. В научной литературе встречаются формы классического настоящего времени и неклассические формы настоящего времени. Последние в целом ряде употреблений носят, по существу, вневременной характер и не ориентируют ситуацию относительно какой-либо конкретной точки отсчета: *В Якутии часто **случаются** наводнения. Моя дочь по субботам **посещает** музыкальную школу.*

Необходимо подчеркнуть, что прямым или косвенным, актуальным и неактуальным в обоих языках можно считать употреб-

ление временных форм глаголов, в большей мере зависящих от контекста, от ситуации общения.

По отношению к категории времени русский язык изменил свою типологию за счет сокращения форм прошедшего времени и развития категории вида. Известно, что современная форма прошедшего времени является маркированной, то есть всегда имеет одно и то же значение – указывает, что время действия предшествует моменту высказывания, например: *за час, вчера, месяц назад, давным-давно, тысячелетия назад*. Сокращение форм прошедшего времени способствовало развитию специфических особенностей русского глагола, так как в русском языке все эти действия выражаются одной формой, посредством формообразовательного суффикса -л-, который присоединяется к основе инфинитива: *видеть – видел, заметить – заметил, сеять – сеял*. Параллельно с утратой некоторых грамматических форм прошедшего времени в древнерусском языке формировалась новая грамматическая категория вида. Категория вида в современном русском языке тесно связана с категорией времени.

Прошедшее время глагола – это самая емкая грамматическая категория, она включает в себя различные оттенки прошедшего времени. Академик В.В. Виноградов называет форму прошедшего времени «сильной грамматической категорией». Прошедшее время выражается суффиксом -л-, который сочетается с флексиями -а, -о, -и. Важной особенностью форм прошедшего времени является то, что они не имеют значения лица, производящего действие. Указателями лица являются формы рода и числа, выражаемые флексиями: *я ходил, ты ходила, мы ходили*. В форме женского рода ударение может смещаться на флексию: *понял – поняла, прожил – прожила, ждал – ждала*.

При образовании форм прошедшего времени мужского рода единственного числа и глаголов типа *течь, печь, стеречь, беречь, запереть, вытереть* может не быть суффикса -л-: *тёк, пёк, стёрёг, запер, вытер*. Дополнительным средством противопоставления форм единственного и множественного числа является чередование фонем [л // л'] в суффиксе прошедшего времени: *смотрела – смотре[л']и, играла – игра[л']и, пел – пе[л']и*. Все названные особенности форм прошедшего времени являются характерными только для русского языка.

Суффикс -л в форме мужского рода отсутствует в глаголах с суффиксом -ну после согласных г, к, х, з, с, б, п: *мокнуть* – мок, *продрогнуть* – продрог, *мерзнуть* – мерз, *повиснуть* – повис.

Специфичным явлением можно считать особую форму прошедшего времени глаголов, не изменяющихся по родам и числам. Она называется формой мгновенного прошедшего, обозначает действие внезапное и мгновенное. Мгновенное прошедшее образуется от глаголов совершенного вида, обозначающих однократные действия: *толкнуть*, *прыгнуть*, *брякнуть*, *тряхнуть*, *бухнуть*, *шлепнуть*, *хватить*, *бултыхнуться* и т. д. Как видно из семантики, форма мгновенного прошедшего характерна для разговорной речи и языка художественных произведений:

Хвать друга камнем в лоб! Тихонько медведя толк ногой. Рыбка бултых в воду. Бух в канаву! (И. Крылов).

В прошедшем времени глагол может иметь две формы: *мёрз* – *мерзнул*, *вял* – *вянул*.

Формы прошедшего времени могут употребляться в непрямом значении. Например, при обозначении обычных повторяющихся ситуаций в русском языке возможно использование форм прошедшего времени: *В университетской библиотеке обслуживают быстро: вы **пришли**, **сделали** заказ, **заплатили** и через пятнадцать минут получаете литературу.*

Формы прошедшего времени используются для выражения побуждения: *Руки **подняли** над головой, **развели** в стороны, делаем вдох; руки **протянули** вдоль тела, выдох – и отдыхаем.*

Формы прошедшего времени могут быть использованы в ситуации будущего действия, типа:

– *Всё, я **ушел**!*

– *Всё, я **закончил**!*

Специфическими можно считать категории числа, лица, рода в формах прошедшего времени: *Я **смотрела** вчера продолжение телефильма. Ты **досмотрел** серию до конца? Оно (продолжение серии) заняло два часа. Они **смотрят** фильм с интересом.* Данные три словоизменительные категории русского глагола носят синтаксический, согласовательный характер. Конкретная глагольная форма прошедшего времени связана с подлежащим, ситуацией, контекстом. Для носителей якутского языка нормы согласования подлежащего со сказуемым, выраженным глаголом в форме про-

шедшего времени, представляют значительные трудности, являясь источником интерференционных ошибок в речи.

Носители якутского языка испытывают затруднения в употреблении форм прошедшего времени глаголов совершенного и несовершенного видов. Русские глаголы совершенного вида оформляются обычно приставками, которые изменяют оттенки значений: *прочитал книгу – перечитал книгу, почитал книгу*. Русское прошедшее совершенное время указывает обычно на факт совершившийся. Глаголы прошедшего несовершенного вида обозначают длительный процесс, совершавшийся в прошлом многократно или непрерывно: *Вставал летом я рано. В те годы работал на гра- нильном заводе. Я брал маленькие булочки с маком и т.д.*

Важной отличительной характеристикой является то, что в якутском языке, как и во всех тюркских языках, формы прошедшего времени являются многочисленными и своеобразными по значениям, структуре, употреблению в речи.

В якутском языке существует большое разнообразие форм прошедшего времени по сравнению с русским. Целый ряд форм служит для обозначения действий, происшедших до момента речи: недавнопрошедшее, преждепрошедшее, прошедшее резуль- тативное, прошедшее эпизодическое время. Образуются эти формы синтетическим и аналитическим способами.

Наиболее частотными по употреблению считают **недавно- прошедшее (прошедшее категорического) время**. Эта форма об- разуется с помощью аффиксов *-т, -л, -н*, и может быть положи- тельной и отрицательной (табл. 2).

Таблица 2

Глаголы недавнопрошедшего
(прошедшего категорического) времени

В единственном числе	
<i>1 л. кэл-л-им (пришел)</i>	<i>кэл-бэ-т-им (не пришел)</i>
<i>2 л. кэл-л-инг (пришел)</i>	<i>кэл-бэ-т-инг (не пришел)</i>
<i>3 л. кэл-л-э (пришел)</i>	<i>кэл-бэ-т-э (не пришел)</i>
<i>1 л. быс-т-ым (резал)</i>	<i>быс-па-ты-м (не резал)</i>
<i>2 л. быс-т-ыг (резал)</i>	<i>быс-па-т-ыг (не резал)</i>
<i>3 л. быс-т-а (резал)</i>	<i>быс-па-т-а (не резал)</i>
<i>1 л. мун-н-ум (заблудился)</i>	<i>мум-ма-т-ым (не заблудился)</i>
<i>2 л. мун-н-унг (заблудился)</i>	<i>мум-ма-т-ыг (не заблудился)</i>
<i>3 л. мун-н-а (заблудился)</i>	<i>мум-ма-т-а (не заблудился)</i>

Во множественном числе	
1 л. кэл-л-ибит (пришли)	кэл-бэ-т-ибит (не пришли)
2 л. кэл-л-игит (пришли)	кэл-бэ-т-игит (не пришли)
3 л. кэл-л-илэр (пришли)	кэл-бэ-т-илэр (не пришли)
1 л. быс-т-ыбыт (резали)	быс-па-т-ыбыт (не резали)
2 л. быс-т-ыгыт (резали)	быс-па-т-ыгыт (не резали)
3 л. быс-т-ылар (резали)	быс-па-т-ылар (не резали)
1 л. мун-н-убут (заблудились)	мум-ма-т-ыбыт (не заблудились)
2 л. мун-н-угут (заблудились)	мум-ма-т-ыгыт (не заблудились)
3 л. мун-н-улар (заблудились)	мум-ма-т-ылар (не заблудились)

Преждепрошедшее повествовательное время (урут ааспыт кэм) часто используется при повествовании: *Озонньордоох эмээхсин олорбуттара үһү. – Говорят, жили-были старик со старухой.* Преждепрошедшее повествовательное время, по мнению специалистов, не имеет параллелей в современных тюркских языках, можно считать уникальным явлением:

1 л. туп-пут-ум (держал, поймал);

2 л. туп-пут-ун (держал, поймал);

3 л. туп-пут-а (держал, поймал).

Прошедшее результативное время обозначает действие, имеющее результат.

1 л. бар-бып-нын (ушел);

2 л. бар-бык-кын (ушел);

3 л. бар-быт (ушел).

Широкая употребительность характерна для **прошедшего эпизодического** времени. Имеет два варианта, образующихся синтетическим и аналитическим способами (табл. 3).

Таблица 3

Два варианта образования глаголов прошедшего эпизодического времени

Синтетический способ, I вариант	Аналитический способ, II вариант
1 л. сылдыбыт-таах-нын 2 л. сылдыбыт-таах-хын 3 л. сылдыбыт-таах Соответствует русскому: мне, тебе, ему довелось однажды там побывать	1 л. сылдьан турар-даах-нын 2 л. сылдьан турар-даах-хын 3 л. сылдьан турар-даах мне, тебе, ему довелось однажды побывать

Прошедшее незаконченное время (имперфект) выражает совершившееся в прошлом действие, которое имело длительный

характер: *Дьөгүөрэптэр бу алааска олорор этилэр.* – Егоровы жили в этом аласе.

Давнопрошедшее (предпрошедшее) время служит для обозначения такого прошедшего действия, которое предшествует другим прошедшим действиям: *Мин оскуолаҕа киирэрбэр, кини төрдүс кылааһы бүтэрбит этэ.* – Когда я поступил в школу, он уже окончил четвертый класс. Оно состоит из причастия на – *быт* и спрягаемой формы *этим, этин, этэ*, например: *барбыт этим – уже ушел тогда* или *был ушедшим*.

Давнопрошедшее эпизодическое время в якутском языке образуется сочетанием прошедшего эпизодического времени с формой прошедшего категорического времени от глагола *этэ* и имеет несколько способов образования: *сылдьыбыттаах этим, сылдьан турардаах этим – однажды было сходил*.

Каждая разновидность прошедшего времени в якутском языке имеет положительную и отрицательную формы, а также может иметь несколько вариантов. При образовании форм прошедшего времени предпочтительны аналитические способы.

Формы будущего времени выражаются в русском языке синтетическим и аналитическим способами. Синтетическим способом образуются формы будущего простого времени: *сыграем, сыграют, сэкономим, сэкономите, напишу, напишешь*. Эта форма образуется только от основы совершенного вида: *сорвать, сорву, сорвешь, сорвет; запеть, запою, запоешь, запоет*, чем и отличается от формы настоящего времени. Будущее простое время позволяет сосредоточить внимание на достижении результата. Простая форма используется для выражения неизбежности действия, однократности действий, например: *Прошлого не воротить. Как ни долга ночь, а день придет*.

Будущее время выражается аналитически, если образуется от глагола несовершенного вида. В отличие от других форм времени такую форму называют сложной. Она состоит из личных форм глагола *быть* и инфинитива спрягаемого глагола. Глагол *быть* в составе формы будущего времени утрачивает свое лексическое значение и служит для выражения грамматических значений лица и числа спрягаемого глагола. Глагол *быть*, имеющий только грамматические значения, называется вспомогательным. Сложное будущее время может иметь вспомогательные глаголы *стать* и

начать: *Стану я детей нянчить. Скоро он начал работать.* Форма будущего сложного времени реализует свое категориальное значение обычно в прямом употреблении.

Непрямое использование форм будущего времени носит, по существу, вневременной характер. Формы будущего простого времени могут употребляться в русском языке часто со значением невозможности: *Мальчик не найдет папки никак. Кто автор этой книги, пожалуй, не вспомню. Куда положила деньги теперь и не вспомню.* Подобное употребление характерно для ситуации повседневного разговора. Формы будущего времени используются в разговорной речи для выражения угрозы: *Я тебе поработаю еще на моем компьютере! Я тебе уеду!* Для разговорной речи характерно также экспрессивно-модальное употребление форм будущего сложного времени: *Еще они мне будут указывать. Еще мне муж будет запрещать. Еще детки будут указывать, что мне делать* и др. Для выражения просьбы в разговорной речи могут использоваться формы будущего времени: *Не будет ли у вас ста рублей до зарплаты?* Формы будущего сложного времени употребляются в русской разговорной речи при обычной повторяющейся ситуации: *Целый день дома будет сидеть и не подумает приготовить обед. Целое утро будет сидеть и не пошевелится* и т. д.

В якутском языке форма будущего времени образуется от основы причастия на-*ыах* и имеет стяженный вариант, а иногда аффикс принадлежности (табл. 4).

Таблица 4

Форма будущего времени

1 вариант	2 вариант
1 л. бар- ыа -ым	1 л. барыам (пойду, поеду)
2 л. бар- ыа -ынг	2 л. барыа нг (пойдешь, поедешь)
3 л. бар- ыа -а	3 л. барыа (пойдет, поедет)

В якутском языке имеется еще отрицательная форма будущего времени, которая производится аналитическим путем при помощи отрицания *суох*: *барыам суоѳа (не пойду).*

На наш взгляд, следует остановиться на такой проблеме, как работа с художественным текстом при изучении настоящего и прошедшего времени глагола в старших классах билингвальной школы. Вопросы употребления видовременных форм глагола в

речи представляют определенную трудность в методике преподавания русского языка в билингвальной среде. В художественном тексте грамматические формы, помимо своего основного назначения как средства коммуникации, сообщения, несут дополнительную нагрузку, являясь художественным средством изображения действительности. Большие возможности в указанных аспектах имеет глагол.

Знание функциональных особенностей времен глагола в русском языке, правила построения текста с такими единицами, умение отбирать языковые средства – ключевые составляющие коммуникативной компетенции. При изучении этих категорий в билингвальной школе необходимо применение системно-деятельностного подхода.

Рассмотрим фрагменты комплексного анализа художественных текстов при повторении темы «Глагол. Время глагола» в 10 классе. Дидактический материал подобран из сборника «Стихотворения в прозе» И.С. Тургенева и прозы И.А. Бунина.

Фрагмент урока 1

Последнее свидание

Мы были когда-то близкими друзьями... Но настал недобрый миг – и мы расстались, как враги.

Прошло много лет... И вот, заехав в город, где он жил, я узнал, что он безнадежно болен – и желает видиться со мною.

Я отправился к нему, вошел в его комнату... Взоры наши встретились.

Я едва узнал его. Боже! Что с ним сделал недуг!

Желтый, высохший, с лысиной во всю голову, с узкой седой бородой, он сидел в одной, нарочно изрезанной рубашке... Он не мог сносить давление самого легкого платья. Порывисто протянул он мне страшно худую, словно обглоданную руку, усиленно прошептал несколько невнятных слов – привет ли то был, упрек ли, кто знает? Изможденная грудь заколыхалась – и на съезженные зрачки загоревшихся глаз скатились две скупые, страдальческие слезинки.

Сердце во мне упало... Я сел на стул возле него – и, опустив невольно взоры перед тем ужасом и безобразием, также протянул руку.

Но мне почудилось, что не его рука взялась за мою.

Мне почудилось, что между нами сидит высокая, тихая, белая женщина. Длинный покров облекает ее с ног до головы. Никуда не смотрят ее глубокие бледные глаза; ничего не говорят ее бледные строгие губы...

Эта женщина соединила наши руки... Она навсегда примирила нас.

Да... Смерть нас примирила (И.С. Тургенев).

Учащиеся определили стиль текста художественный текст). Далее внимание акцентируется на хронологии текста, определяется время описанных событий – прошедшее.

– Глаголы какого времени использованы в рассказе о прошедших событиях? (в прошедшем и в настоящем).

Далее ученики составили архитектуру текста. Графу «Глагольные формы» разделили на две части: глаголы прошедшего времени и глаголы настоящего времени.

Таблица 5

Архитектоника текста

<i>Композиция текста</i>	<i>Глаголы прошедшего времени</i>	<i>Глаголы настоящего времени</i>
Экспозиция	были, настал, расстались	–
Завязка	прошло, жил, узнал, сделал	–
Развитие действия	отправился, вошел, встретились, узнал, сделал, сидел, не мог сносить, протянул, прошептал, был, заколыхалась, скатились, упало, сел, протянул	знает
Кульминация	почудилось, взялась	сидит, облекает, не смотрят, не говорят
Развязка	соединила, примирила, примирила	–

Десятиклассники пришли к выводу о том, что в тексте преобладают глаголы совершенного вида в прошедшем времени. Их основная функция – построение текста, создание последовательной динамики повествования.

Глаголы настоящего времени несовершенного вида, использованные в отрывке, расположены в кульминационной части рассказа. Смена прошедшего времени настоящим подчеркивает напря-

женность повествования, вовлекает читателя в момент наивысшего напряжения истории.

Учитель дает задание: Попробуйте заменить глаголы настоящего времени прошедшим. Изменился ли смысл текста?

Таблица 6

Замена времени глагола в тексте

<i>Исходный фрагмент</i>	<i>Отредактированный обучающимися текст</i>
Мне почудилось, что между нами сидит высокая, тихая, белая женщина. Длинный покров облекает ее с ног до головы. Никуда не смотрят ее глубокие бледные глаза; ничего не говорят ее бледные строгие губы... Эта женщина соединила наши руки... Она навсегда примирила нас	Мне почудилось, что между нами сидела высокая, тихая, белая женщина. Длинный покров облекал ее с ног до головы. Никуда не смотрели ее глубокие бледные глаза; ничего не говорили ее бледные строгие губы... Эта женщина соединила наши руки... Она навсегда примирила нас

В ответе учащиеся отмечают, что текст после редакции потерял свою живость, глубину, также они подчеркнули, что при интерпретации может быть искажен авторский замысел.

Таким образом, глаголы прошедшего времени необходимы в передаче динамики действия, они играют ключевую роль в построении текста. А употребление глаголов настоящего времени в развитии действия и кульминации повествования выполняет, прежде всего, изобразительно-выразительную функцию: появляется эффект присутствия читателя в тексте.

Фрагмент урока 2

Первая любовь

Лето, имение в лесном западном краю.

Весь день проливной свежий дождь, его сплошной шум по тесовой крыше. В притихшем доме сумрак, скучно, на потолке спят мухи. В саду покорно никнут под водяной бегущей сетью мокрые деревья, красные цветники у балкона необыкновенно яркие. Над садом, в дымном небе, тревожно торчит аист: почерневший, похудевший, с подогнутым хвостом и обвислой косицей, стал на краю своего гнезда в верхушке столетней березы, в развилине ее голых белых сучьев, и порой, негодуя, волнуясь, подпрыгивая, крепко, деревянно стучит клювом: что же это такое, потоп, настоящий потоп!

Но вот, часа в четыре, дождь светлей, реже. Ставят самовар в сенцах – бальзамический запах дыма стелется по всей усадьбе.

А к закату совсем чисто, тишина, успокоенье. Господа и те, что гостят у них, идут в бор на прогулку.

Уже синеет вечер.

В просеках бора, устланных желтой хвоей, дороги влажны и упруги. Бор душист, сыр и гулок: чей-то дальний голос, чей-то протяжный зов или отклик дивно отдается в самых дальних чащах. Просеки кажутся узки, пролеты их стройны, бесконечны, уводят своей вечерней далью. Бор вдоль них величаво-громаден, стоит темно, тесно; махты его в верхушках голы, гладки, красны; ниже они серы, корявы, мшисты, сливаются друг с другом: там мхи, лишай, сучья и гнили и еще в чем-то, что висит подобно зеленоватым космам сказочных лесных чудовищ, образуют дебри, некую дикуую русскую древность. А пока выходишь на поляну, радуется юная сосновая поросль: она прелестного бледного тона, зелени нежной, болотной, легка, но крепка и ветвиста; вся еще в брызгах и мелкой водяной пыли, она стоит как бы под серебристой кисеей в блестках...

В тот вечер бежали впереди гулявших маленький кадетик и большая добрая собака, – всё время играя, обгоняя друг друга. А с гулявшими степенно, грациозно шла девочка-подросток с длинными руками и ногами, в клетчатом легком пальтишке, почему-то очень милом. И все усмехались – знали, отчего так бежит, так неустанно играет и притворно веселится кадетик, готовый отчаянно заплакать. Девочка тоже знала и была горда, довольна. Но глядела небрежно и брезгливо (И.А. Бунин).

Обучающиеся определяют стиль текста, время описанных событий. Составляют таблицу (табл. 7).

Таблица 7

Композиция текста

Композиция текста	Глаголы прошедшего времени	Глаголы настоящего времени
1 часть	стал	никнут, торчит, стучит
2 часть		ставят, стелется, гостят, идут, синее, отдается, кажутся (уз-ки), уводят, стоит, сливаются, висит, образуют, выходишь, радуется, стоит
3 часть	бежали, шла, усме-хались, знали, знала, была (горда, доволь-на), глядела	бежит, играет, веселится

– Каковы особенности композиции данного текста? (*Обращаем внимание на отсутствие привычной композиции (от экспозиции или завязки – к развязке). Текст делится на 3 смысловые части. Рассказ построен как словесное изображение милых автору картин, образов).*

– Каковы функции глаголов? (*Отмечается преобладание глаголов настоящего времени. Глаголы несовершенного вида настоящего времени расположены в первой и второй частях текста. Они переносят читателя в старинное имение, в обстановку дворянского гнезда. Две первые части предстают как единое целое. Благодаря глаголам настоящего времени читатель присутствует в моменте, вживую ощущает силу проливного дождя, а затем идет гулять с автором по бору в летний влажный вечер. Глаголы прошедшего времени появляются в третьей части, где идет описание прогулки юных влюбленных).*

– Почему автор именно в последней части текста использует глаголы прошедшего времени? (*Автор хотел выразить, что природа вечна, а любовь хрупка и мимолетна. Прошедшее время глаголов подчеркивает, что эту прекрасную картину первой любви невозможно вернуть. Величаво-громоздкий бор будет веками поражать нас и радовать своей сказочной красотой, цвета, запахи будут те же. А отношения между людьми, к сожалению, очень хрупкие, их нужно беречь).*

Сравнили действия героев в 3 части произведения (табл. 8).

Сравнение действия героев

<i>Гулявшие</i>	<i>Девочка-подросток</i>	<i>Маленький кадетик</i>
усмехались, знали	шла, знала, была (горда, довольна), глядела (небрежно и безразлично)	бежали, бежит, играет, веселится, готовый заплакать
Глаголы прошедшего времени несовершенного вида		один глагол прошедшего времени, остальные – настоящего времени несовершенного вида, один инфинитив совершенного вида

Угловатые движения выдают смущение юных героев. Автор будто любит их, их наивностью и чистотой первых чувств, однако через различие времени в глаголах намекает на скорое завершение этой идиллии.

Выводы: Идея текста – достучаться до сердца читателя, ответить на вопрос: В чём счастье? Счастье вокруг нас – в свежести дождя, в любовании красотой природы, в возможности любить. Несовершенный вид глаголов (постоянное настоящее время) говорит о вечности этой мудрости.

Данные примеры показывают обучающимся, что видовременная соотнесенность глаголов помогает воссоздать цельный образ, раскрыть идейное своеобразие текста.

Таким образом, сопоставление форм прошедшего времени в якутском и русском языках позволяет заключить, что в якутском языке наблюдается обилие морфологических средств выражения частных временных характеристик действий: достоверность происшедшего, результативность, длительность, многократность действий передается средствами и не имеет аналогий в русском языке.

Характерологической чертой русского глагола можно считать взаимопроникновение видовых и временных значений, хотя это самостоятельные грамматические категории, имеющие разные средства выражения.

При сопоставлении выявлено, что категория времени глагола в якутском языке имеет свои специфические особенности в семантике и функционировании. В якутском языке используется термин

настояще-будущее время. Трудно сказать, что это время является точкой отсчета.

Большим разнообразием семантических оттенков являются формы прошедшего времени, которые выражают объяснение действий, происходивших до момента речи: недавнопрошедшее, преждепрошедшее, прошедшее результативное, прошедшее эпизодическое. Преждепрошедшее повествовательное время не имеет параллелей в современных тюркских языках и считается уникальным явлением. При образовании форм прошедшего времени в якутском языке предпочтительны аналитические способы. Средством выражения являются специализированные аффиксы в сочетании с причастиями и деепричастиями.

Список литературы

1. Авилова Н.С. Вид глагола и семантика глагольного слова. – М.: Наука, 1976.
2. Алексеева О.В. Уроки речеведения при изучении темы: «Настоящее время глагола», 2006 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://urok.1sept.ru/статьи/313795/>
3. Апресян Ю.Д. Исследования по семантике и лексикографии. – Т. I: Парадигматика. – М.: Языки славянских культур, 2009.
4. Басаков Н.А. Историко-типологическая морфология тюркских языков (Структура слова и механизм агглютинации). – М.: Наука, 1979.
5. Басаков Н.А. Историко-типологическая морфология тюркских языков. – М.: Наука, 1988.
6. Бондарко А.В. Функциональная грамматика. – Л.: Наука, 1984.
7. Виноградов В.В. Русский язык. – М.: Наука, 1986.
8. Гузев В.Г. Очерки по теории тюркского словоизменения. – Л.: Наука, 1987.
9. Данилова Н.И. Функционально-семантические категории в якутском языке: казуативность, эвиденциальность, итеративность / Н.И. Данилова, Н.Н. Ефремов, Е.М. Самсонова. – Новосибирск: Наука, 2013.
10. Дмитриева Е.Н. Сопоставительная грамматика русского и якутского языков. Ч. 1. Фонетика и морфология. – Якутск, 2000.
11. Ефремов Н.Н. Аналитические сложноподчиненные предложения в якутском языке в сопоставлении с хакасским языком // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2013. – №11. В 2 ч. – Ч. I. – С. 66–69.
12. Ефремов Н.Н. Валентностные таксисные конструкции (на материале якутского языка) // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2012. – №3. – С. 30–32.
13. Ефремов Н.Н. Основные функции порядка слов в якутском языке // Глагольные и именные категории в системе функциональной грамматики. Сб. мат.: Нестор-История, 2013. – С. 92–96.
14. Ефремов Н.Н. Сложные предложения с пространственным значением в якутском языке // Научный журнал КубГАУ. – 2011. – №70(06).

15. Ефремов Н.Н. Средства выражения косвенной эвиденциальности в якутском языке // Сибирский филологический журнал. 2010. – №1. – С. 152–156.
16. Кильдибекова Т.А. Глаголы действия в современном русском языке. – Саратов, 1985.
17. Клобуков Е.В. Теоретические проблемы русской морфологии. – М., 1979.
18. Коркина Е.И. Наклонение глагола в якутском языке. – М.: Наука, 1970.
19. Маслов Ю.С. Очерки по аспектологии. – Л., 1984.
20. Милославский И.Г. Морфологические категории современного русского языка. – М., 1981.
21. Мыльникова С.Е. Современный русский язык. Словообразование. Морфология: учеб.-метод. комплекс для дистанционного обучения студентов педагогических вузов. – М.: Флинта: Наука, 2010.
22. Насилов Д.М. Проблемы тюркской аспектологии. Акциональность. – Л.: Наука, 1989.
23. Никифорова Е.П. Проблемы преподавания русского языка в поликультурной среде / Е.П. Никифорова, Л.П. Борисова, С.Н. Шадрин // Историческая и социально-образовательная мысль. – Т. 8. – №4/1. – Краснодар, 2016. – С. 148–155.
24. Никифорова Е.П. Использование технологии критического мышления на уроках русского языка в якутской школе / Е.П. Никифорова, Л.П. Борисова, А.И. Эверстова // Историческая и социально-образовательная мысль. – Т. 9. – №4. – Ч. 2. – Краснодар, 2017. – С. 153–160.
25. Русско-якутский перевод: лексический и грамматический аспекты: монография / Е.Н. Дмитриева, Е.П. Никифорова [и др.]. – Якутск: Издательский дом СВФУ, 2019.
26. Сайкиев Х.М. Грамматические категории глагола в русском и казахском языках (к проблеме типологических исследований). – Алматы: Мектеп, 1973.
27. Слепцов П.А. Якутский литературный язык. Истоки, становление норм. – Новосибирск: Наука, 1986.
28. Убрятова Е.И. Якутский язык в его отношении к другим тюркским, а также монгольским и тунгусо-маньчжурским языкам. – М.: Наука, 1960.
29. Харитонов Л.Н. Залоговые формы глагола в якутском языке. – М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1963.
30. Харитонов Л.Н. Типы глагольной основы в якутском языке. – М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1960.
31. Харитонов Л.Н. Формы глагольного вида в якутском языке. – М.; Л.: Издательство АН СССР, 1963.
32. Щербак А.М. Очерки по сравнительной морфологии тюркских языков: Глагол. – Л.: Наука, 1981.

Глава 2. Вопросы изучения грамматических категорий глагола обучающимися-билингвами

Известно, что 1/5 часть всей лексики составляют глаголы (20%). Глаголы играют важную роль в словообразовании. От глаголов образуются отглагольные прилагательные, причастия, деепричастия, наречия. Глаголы приводят в движение речь. Усвоение динамики действия обучающимися важно для русской речи, для формирования лингвистической и речевой компетенций. Необходимо отметить, что проблема определения глагола как части речи связана с неоднородностью грамматических признаков. Глагол обладает большой семантической насыщенностью и разнообразием лексических значений. Посредством префиксации в русском языке можно выразить самые различные и порой очень тонкие оттенки в значениях глагола. Богатство лексических значений глагол сочетает с разнообразием морфологических категорий и форм, выделяются лексико-грамматические группы глаголов: знаменательные, служебные, личные / безличные, переходные / непереходные. Глагол имеет грамматические категории вида, времени, залога, наклонения. В преподавании необходимо учитывать, что система словоформ глагола отличается гораздо большей сложностью, чем у слов других частей речи. Глагол имеет спрягаемые и неспрягаемые формы, неизменяемые – инфинитив.

Общее значение глаголов принято называть процессуальным признаком в широком смысле слова, в отличие от значения, например, непроцессуального признака, означаемого прилагательным: *ты болеешь – ты болен*. Как и любой процессуальный признак имеет своего носителя, под которым понимается активный производитель или источник процесса: *Снег тает. Мужчина работает*; либо предмет, в котором проявляется признак: *Ребенок болеет. Девушка краснеет. Мешок весит 30 килограмм*.

Центральными категориями русского глагола являются категории вида и залога, так как ни одна глагольная форма не обходится без их характеристики. Категория вида выражает процесс с точки зрения особого характера протекания, а категория залога позволяет осознать значение процесса через указание на его связь с субъектом или объектом. В данной монографии нами исследуются категории залога и вида и трудности, с которыми встречаются обучающиеся билингвы при их изучении.

Часть исследователей считают, что глагол обозначает действие предмета. Добавим, что глагол является также способом передачи динамики движения в ССЦ или тексте, в школьном обучении используют часто термин «название действия предмета – глагол». Действия говорят о предметах: что делают, чем занимаются, в каком состоянии могут находиться; обозначают внутреннее и внешнее состояния: *думать, спать, чувствовать (внутренние), стоять, писать, двигаться, шагать (внешние)*. Вопросы глагола включают морфему: *де – что делать?; что сделать?; -дей-, -дел-* содержатся в глаголах: *действовать, воздействовать, подействовать, возделывать, бездельничать* и т. п. При объяснении глагола как специфической части речи в русском языке важно отметить, что может обозначать:

состояние: *болеть, кашлять;*

свойство: *хромать;*

отношение: *любить, восторгаться, равняться;*

признаки: *белеть, чернеть, сиять, краснеть.*

Русскому глаголу, «самой сложной и емкой грамматической категории» посвящены фундаментальные работы И.И. Мещанинова, В.В. Виноградова, Ю.С. Маслова, А.В. Бондарко, Н.С. Авиловой, Ю.Д. Апресяна, И.Г. Милославского, И.П. Мучник и других. Учение о виде и видовых противопоставлениях в русском языке – проблема сложная как в теоретическом, так и практическом плане. Лингвисты отмечают, что «теория видов русского глагола – один из наиболее трудных, спорных и неразработанных отделов русской грамматики и сплелась в сложный клубок вопросов». Трудности изучения глагола в нерусской аудитории рассмотрены в научно-методических работах Н.К. Дмитриева, В.М. Чистякова, Л.З. Шакировой, Е.А. Быстровой, Р.Б. Гарифьяновой, К.Ф. Федорова и других. В науке общепринятого определения вида не существует. Вид принадлежит к числу морфологических категорий, семантическое устройство которых отличается значительной сложностью. Известные лингвисты А.М. Пешковский, Б. Комри, Ю.С. Маслов связывали вид глагола с категорией времени. У русских исследователей отсутствует согласие в определении главного различия, которое, по словам академика В.В. Виноградова, рассекает русский глагол на две части, совершенный и несовершенный виды. Известно, что постепенное раз-

рушение древней временной системы глагола постепенно привело к развитию категории вида. Видовая категория явилась новой не только по форме, но и в значительной степени и по содержанию. Оппозиция приставочных и бесприставочных образований (суффиксальных и бессуффиксальных) начинает восприниматься как видовая оппозиция. В системе современного глагола вид выступает как основная грамматическая категория, переплетающаяся со всеми другими категориями. В практике преподавания необходимо учесть то, что в русском языке сложным и разнообразным является механизм видообразования глагола, который «находится в органическом взаимодействии с системой словообразования». Профессор И.Г. Милославский считает вид словообразовательной категорией глагола.

В русском языке дифференцированы условия функционирования глаголов совершенного и несовершенного видов, в зависимости от чего различаются многочисленные» типы употребления видов. Учителю необходимо сформировать представление у обучающихся о том, что каждая глагольная форма в русском языке обладает каким-либо видовым значением и категория вида обязательна для глагола. Если учитывать это обстоятельство, то можно считать вид словоизменительной категорией. В речевой практике ситуации и контекст тоже имеют большое значение для определения вида.

Изучение специальной лингвистической литературы, посвященных видам глагола и разграничению совершенного / несовершенного видов в русском языке, позволяет выявить различные формулировки, взаимно дополняющие друг друга. Например, при формулировке глаголов совершенного вида можно отметить следующий спектр: *начало* [9]; *целостность, ограниченность пределом, возникновение новой ситуации* [6]; *достижение предела, перфектность, временная определенность* [13]; *ограниченность* [18]; *смена ситуации* [20] и другие. Формулировки глаголов несовершенного вида в основном трактуются следующим образом: *одна ситуация* [20]; *протяженность или протекание действия* [18] и т. п. Подобные формулировки не противоречат, а, на наш взгляд, конкретизируют и дополняют друг друга, способствуют разграничению глаголов совершенного / несовершенного видов.

Хотя семантика глагола тесно связана с его видовой принадлежностью (Ю.Д. Апресян, Л.М. Васильев, А.В. Бондарко), все же не она предопределяет вид глагола и формирует видовые пары, поэтому учителю целесообразно различать грамматическую категорию вида и взаимодействующую с ней лексическую категорию способа действия (Н.С. Авилова, Ю.С. Маслов). В «Русской грамматике» (1980) разграничивают понятия «собственно вид» и «способ действия». Видовые значения, осложненные другими значениями, могут относиться к разряду «способов действия» — начинательного, ограничительного, результативного, многократного и т. д. В обучении видам глагола необходимо связать способы глагольного действия с видами. Охватывая часть глагольной лексики, способы глагольного действия по широте охвата неодинаковы, но все они теснейшим образом связаны с категорией вида. Обучающиеся осознанно усваивают, например, финитивный способ действия, полное прекращение действия, законченность, что это глаголы совершенного вида: *отобедать, отвоевать, дочитать, завоевать* и т. д.

Глаголы абсолютного несовершенного вида, которые обозначают действие условно: связочные глаголы: *быть, являться, состоять, числиться*; модальные глаголы: *хотеть, желать, долженствовать, подлежать* и т. д. *Должен учиться – үөрэниэхтээх, числиться врачом – бырааһынан аабыллар*. Обращается особое внимание обучающихся, так как на родном языке передается другими языковыми средствами.

Особо трудными для усвоения считаются глагольные видовые пары, образованные способом супплетивизма:

возвращать – вернуть,

падать – упасть,

брать – взять,

класть – положить.

Образование видовых пар сопровождается чередованием суффиксов; спряжение глаголов будет разным в зависимости от видовых пар, может проявиться интерферирующее влияние родного языка.

Таблица 9

Образование видовых пар глаголов

укрепить	укреплять
будущее простое время	настоящее время
<i>я укреплю</i>	<i>я укрепляю</i>
<i>ты укрепишь</i>	<i>ты укрепляешь</i>
<i>он, она укрепит</i>	<i>он, она укрепляет</i>
<i>мы укрепим</i>	<i>мы укрепляем</i>
<i>вы укрепите</i>	<i>вы укрепляете</i>
<i>они укрепят</i>	<i>они укрепляют</i>
прошедшее время	прошедшее время
<i>я укрепил(а)</i>	<i>я укреплял(а)</i>
<i>ты укрепил(а)</i>	<i>ты укреплял(а)</i>
<i>он, она укрепил(а)</i>	<i>он, она укреплял(а)</i>
<i>мы укрепили</i>	<i>мы укрепляли</i>
<i>вы укрепили</i>	<i>вы укрепляли</i>
<i>они укрепили</i>	<i>они укрепляли</i>
будущее сложное время	
	<i>я буду укреплять</i>
	<i>ты будешь укреплять</i>
	<i>он, она будет укреплять</i>
	<i>мы будем укреплять</i>
	<i>вы будете укреплять</i>
	<i>они будут укреплять</i>

Глагольная видовая пара, спряжение которых может вызвать трудности: *докончить* – *доканчивать* (табл. 9).

Таблица 9

Образование видовых пар глаголов,
спряжение которых вызывает трудности

Докончить (совершенный вид)	Доканчивать (несовершенный вид)
будущее простое время	настоящее время
<i>я докончу</i>	<i>я доканчиваю</i>
<i>ты докончишь</i>	<i>ты доканчиваешь</i>
<i>он, она докончит</i>	<i>он, она доканчивает</i>
<i>мы докончим</i>	<i>мы доканчиваем</i>
<i>вы докончите</i>	<i>вы доканчиваете</i>
<i>они докончат</i>	<i>они доканчивают</i>

Окончание таблицы 9

1	2
прошедшее время	прошедшее время
<i>я докончил(а)</i>	<i>я доканчивал(а)</i>
<i>ты докончил (а)</i>	<i>ты доканчивал (а)</i>
<i>он, она докончил (а)</i>	<i>он, она доканчивал (а)</i>
<i>мы докончили</i>	<i>мы доканчивали</i>
<i>вы докончили</i>	<i>вы доканчивали</i>
<i>они докончили</i>	<i>они доканчивали</i>
будущее сложное время	
	<i>я буду доканчивать</i>
	<i>ты будешь доканчивать</i>
	<i>он, она будет доканчивать</i>
	<i>мы будем доканчивать</i>
	<i>вы будете доканчивать</i>
	<i>они будут доканчивать</i>

Спряжение и правописание видовых пар вызывает большие трудности у обучающихся-билингвов. Считаем необходимым использование таблиц с глагольными парами.

Особо трудными считаем спряжение глагольных пар, имеющих варианты, например (табл. 10):

Таблица 10

Спряжение глагольных пар, имеющих варианты

Совершенный вид	Несовершенный вид	Несовершенный вид
накопить	накоплять	накапливать
<i>я накоплю</i>	<i>я буду накапливать</i>	<i>я буду накапливать</i>
<i>ты накопишь</i>	<i>ты будешь накапливать</i>	<i>ты будешь накапливать</i>
<i>он, она накопит</i>	<i>он, она будет накапливать</i>	<i>он, она будет накапливать</i>
<i>мы накопим</i>	<i>мы будем накапливать</i>	<i>мы будем накапливать</i>
<i>вы накопите</i>	<i>вы будете накапливать</i>	<i>вы будете накапливать</i>
<i>они накопят</i>	<i>они будут накапливать</i>	<i>они будут накапливать</i>
выдоить	доить	выдаивать

Окончание таблицы 10

1	2	3
будущее простое время	настоящее время	настоящее время
<i>я выдаю</i>	<i>я дою</i>	<i>я выдаиваю</i>
<i>ты выдаишь</i>	<i>ты доишь</i>	<i>ты выдаиваешь</i>
<i>он, она выдаит</i>	<i>он, она доит</i>	<i>он, она выдаивает</i>
<i>мы выдаим</i>	<i>мы доим</i>	<i>мы выдаиваем</i>
<i>вы выдаите</i>	<i>вы доите</i>	<i>вы выдаиваете</i>
<i>они выдают</i>	<i>они доят</i>	<i>они выдаивают</i>
совершенный вид	несовершенный вид	несовершенный вид
прошедшее время	прошедшее время	прошедшее время
<i>я выдоил(а)</i>	<i>я доила</i>	<i>я выдаивал(а)</i>
<i>ты выдоил(а)</i>	<i>ты доил(а)</i>	<i>ты выдаивал(а)</i>
<i>он, она выдоил(а)</i>	<i>он, она доил(а)</i>	<i>он, она выдаивал(а)</i>
<i>мы выдоили</i>	<i>мы доили</i>	<i>мы выдаивали</i>
<i>вы выдоили</i>	<i>вы доили</i>	<i>вы выдаивали</i>
<i>они выдоили</i>	<i>они доили</i>	<i>они выдаивали</i>
будущее сложное время несовершенного вида		
	<i>я буду доить</i>	<i>я буду выдаивать</i>
	<i>ты будешь доить</i>	<i>ты будешь выдаивать</i>
	<i>он, она будет доить</i>	<i>он, она будет выдаивать</i>
	<i>мы будем доить</i>	<i>мы будем выдаивать</i>
	<i>вы будете доить</i>	<i>вы будете выдаивать</i>
	<i>они будут доить</i>	<i>они будут выдаивать</i>

Данные глаголы характеризуются частотой употребления, необходимо обратить особое внимание на ударения в данных формах.

В формах совершенного и несовершенного видов, в вариативных формах затрудняет обучающихся постановка ударения, образование форм спряжения в единственном и множественном числе: *установи́ть* – *устано́вливать* – *устано́влять*; *винти́ть* – *вы́винтить* – *вы́винчивать*; *одари́ть* – *одаря́ть* – *одарива́ть* и т.д.

В русском языке продуктивно образование глаголов несовершенного вида при помощи суффикса *-а-(-я-)*, совершенного вида *-и-*. Видовые пары должны быть представлены вместе, и спряжение видовых пар проводится в двух видах (табл. 11).

Спряжение видовых пар в двух видах

обучать	обучить
настоящее время	
<i>я обучаю</i>	
<i>ты обучаешь</i>	
<i>он, она обучает</i>	
формы прошедшего времени	
<i>я обучал(а)</i>	<i>я обучила(а)</i>
<i>ты обучал(а)</i>	<i>ты обучила(а)</i>
<i>он, она обучал(а)</i>	<i>он, она обучил(а)</i>
Будущее сложное время	будущее простое время
<i>я буду обучать</i>	<i>я обучу</i>
<i>ты будешь обучать</i>	<i>ты обучишь</i>
<i>он, она будет обучать</i>	<i>он обучит</i>

По аналогии обучающиеся спрягают видовые пары глаголов с суффиксами *-а-(-я)* и *-и-*:

<i>объяснять</i>	<i>объяснить</i>
<i>выполнять</i>	<i>выполнить</i>
<i>решать</i>	<i>решить</i>
<i>назначать</i>	<i>назначить</i>

Обращается внимание на постановку разноместного ударения в русском языке при спряжении глаголов.

Категория залога является универсальной и обязательной для русского и якутского языков. Залог представляет собой наиболее дискуссионный раздел в науке о языке, в связи с чем усугубляются трудности изучения данной категории в вузе и школе.

В школьной грамматике часто используется термин *возвратность / невозвратность* [Е.И. Литневская, В.А. Багрянцева. С.363]. Изучение специальной литературы по данному аспекту грамматики позволяет обобщить, что существует концепция залога в «Русской грамматике» (1980). Трудности, на наш взгляд, связаны и обусловлены особой природой категории залога глагола.

Академик В.В. Виноградов подчеркивал, «...в области грамматики – (залог) ближе к синтаксису предложения чем к морфологии слова». Данное обстоятельство повлияло на появление терминов

«конструкции актива», «конструкции пассива» (Русская грамматика, 1980). В школьном и вузовском образовании обучающиеся практически знакомятся с действительным залогом, возвратно-средним залогом как при изучении морфологии, так и синтаксиса простого и сложного предложений.

Действительный залог выражается определенными синтаксическими структурами, охватывающими переходные глаголы, обозначающие действие, направленные на прямой объект, в форме винительного падежа без предлогов. От глагола действительного залога образуются возвратно-средний и страдательный залоги. Обучающиеся-билингвы должны понять, что к русскому действительному залогом относятся только переходные глаголы и представляют исходную форму. Способность или неспособность глаголов сочетаться с существительными в винительном падеже без предлога является важным грамматическим свойством, тесно связанным с категорией залога: *доливать чай, проверить работу, написать диктант, прочитать книгу* и т. п.

Особую трудность для обучающихся представляют глаголы с постфиксом *-ся*. Профессор МГУ И.Г. Милославский пишет, что подобные глаголы характеризуются «семантической нестандартностью при стандартности формы». Действительно, глаголы с постфиксом *-ся* могут относиться к действительному, средневозвратному, страдательному залогам. Залоги можно определить только по контексту.

Обучающимся-билингвам необходимо предложить модели глаголов, образованных от переходных глаголов: *добывать – добываться, находить – находиться, слушать – слушаться, исправлять – исправиться*.

Необходимо показать разницу в их лексическом значении, например:

исправить – 1) устранить в чем-то неисправность, повреждение, недостатки; 2) сделать лучше, освободить от недостатков, пороков. Исправиться – освободиться от каких-либо недостатков, измениться к лучшему;

находить – 1) найти; 2) ходить, покрыть какое-нибудь расстояние за какое-нибудь время; 3) ходьбой причинить, сделать себе что-нибудь. Находиться – 1) найтись; 2) наличествовать, иметь

место, присутствовать; 3) быть, присутствовать где-нибудь в каком-нибудь месте; 4) быть в каком-нибудь состоянии.

Модели от переходных глаголов продуктивны, частотны. Обучающиеся с трудом различают их лексические значения постфиксальных глаголов.

Учащиеся имеют элементарные сведения по программе начальной школы и знают в словарном порядке глаголы, которые без постфикса *-ся* не употребляются: *бояться (куттаныахха), заступиться (көмүскэһиэххэ), опасаться (сэрэниэххэ), надеяться (эрэниэххэ), соглашаться (сөбүлэһиэххэ), нравиться (сөбүлэтиэххэ)* и т.п. Обогащение речи возвратными глаголами, которые без *-ся* не употребляются, предусматривается на весь период обучения в основной школе.

Преподавателю необходимо обратить внимание обучающихся на функции возвратных глаголов, их особо затрудняют грамматические функции *-ся*.

Видовые пары глаголов совершенного и несовершенного видов, например: *ложиться – лечь, садиться – сесть, становиться – стать* и т. д. Видовые пары образуются следующими моделями: *признаться – признаваться, отказать – отказаться – отказываться, облить – облиться – обливаться, наесться – наедаться, заговориться – заговариваться, вчитаться – вчитываться.*

Возвратный залог в русском и якутском языках имеет значение обращенности действия к самому производителю действия, указывает на сосредоточенности и замкнутости действия в самом субъекте: *раздеваться (сыгыннахтыахха), одеваться (тангыахха), причесываться (тарааныахха), умываться (суунуохха), обуваться (атах таҥаһын кэтиэххэ), наряжаться (кырааскаланыахха), подстригаться (баттабы кырыныахха, мыться – суунуохха, наряжаться – кизэргэниэххэ, оностуохха).* Глаголы собственно возвратного значения, обозначающие действия, распространяющиеся на носителя действия, при котором субъект и объект действия представляются одним лицом.

Глаголы с возвратным значением, обозначающие действия двух или нескольких лиц, из которых каждое является и производителем, и объектом того же действия со стороны другого лица: *помириться (эйэлэһиэххэ), разводиться (арахсыахха), расста-*

ваться (арахсыахха), переписываться (суруусуохха), договариваться (дуогабардаһаахха, болдоһуохха), обниматься (куустуһуохха), целоваться (уураһаахха), встречаться (көрсүһүөххэ), обмениваться (атастаһаахха), видаться (көрсүөххэ), объединяться (холбоһуохха). Семантика данных взаимно-возвратных глаголов можно установить в контексте: *Мартин переписывался с матерью по электронной почте, когда учился в магистратуре в СВФУ – СВФУ-га үөрэнэр кэмигэр Мартин ийэтинээн электроннай почта көмөтүнэн суруйсар этилэр. Мы не виделись с Юлией Будаи многие годы – Будаи Юлиялыын биһиги өр сыл устата көрсүспэтэхпит. Мы познакомились с Юлией в годы учебы в Москве – Биһиги Юлиялыын Москваҕа үөрэнэр сылларбытыгар билсисиппит. Через много лет встретились с Юлией в Якутске – Элбэх сыл аасытын кэнниттэн Юлиялыын Дьоккуйскайга көрсүспүпүт.*

В приведенных примерах формы взаимно-совместного залога убеждают, что в совершении действия участвуют две стороны.

Глаголы с косвенно-возвратным значением, когда действие совершается в интересах самого субъекта, можно подтвердить примерами: *убираться (в квартире) – хомун (дьиэбин-уоккун), укладываться (перед поездкой) – хомун, тэрин (айанҥа), собираться (в дорогу) – хомун (суолга), опубликоваться (в журнале) – таһаар, бэчээттэн (сурунаалга).*

Возвратно-средний залог включает группу глаголов с активно-безобъектным значением: *собака кусается, пчела жалится, кошка царапается, лошадь лягается, бык бодается.*

Глаголы с пассивно-качественным значением усваиваются обучающимися и активизируются и по другим предметам: *воск плавится, вода испаряется, вещество растворяется, запах распространяется, дерево гнется, шары надуваются, поля покрываются.*

На родном языке в зависимости от характера лексического значения и условий употребления в речи значение возвратного залога реализуется в виде двух основных значений.

1. Значение объектно-возвратное, когда действие, совершаемое грамматическим субъектом, мыслится как направленное прямо или косвенно на самого производителя действия. Это значение глагола считается продуктивным и употребительным. В этом зна-

чении залога различают два разных оттенка: *прямо-возвратное* и *косвенно-возвратное*. В прямо-возвратном значении в качестве объекта возвратного действия мыслится непосредственно само действующее лицо, что может составить аналогию собственно возвратным глаголам русского языка: *холбон (присоединяться), хайбан (хвалиться), суун (мыться), көрүн (смотреться)*. Действие субъекта совершается над самим собой. В косвенно-возвратном значении глагол в качестве прямого объекта данного действия выступает на само действующее лицо, а другой предмет, тесно связанный с ним по смыслу, но особо оформленный грамматически: *кинилэр от тизэнэлэр (они возят себе сено)*. Форма возвратности глагола остается отнесенной к действующему лицу.

2. Глаголы с объектно-возвратным значением обозначают преимущественно различные изменения во внешнем и внутреннем состоянии грамматического субъекта: *сиргэн – гнушаться, махтан – благодарствовать, өһүргэн – обидеться, кыбыһын – стесняться, кубулун – притворяться, киэргэн – прихорашиваться* и т. д. Часть перевода соответствует русским залогам.

Обучающиеся-билингвы испытывают большие трудности при усвоении страдательного залога глаголов, данные синтаксические конструкции часто встречаются в официально-деловом или научно-популярном стилях речи, в публицистическом стиле. Производная основа данного залога в русском и якутском языках передает информацию типа «подвергаться деланию, делаться». В якутском языке термин «атынтан туһаайыы» содержит в своем значении, что предмет подвергается действию другого.

Глаголы страдательного залога указывают, что действие направлено на предмет, названный подлежащим. Глагол указывает на то, что предмет подвергается действию другого предмета или лица: *корова доится – ынах ыанар, книга прочитана – кинигэ аабыллыбыт, лекция прочитана – лекция аабыллыбыт, письма отправляются – суруктар ытыллар, договор заключен – дуогабар түһэриллибит, баттаммыт*.

Необходимо обратить внимание обучающихся, что в русском языке в страдательных конструкциях субъект действия выражается творительным падежом без предлога – творительный действующего лица. Субъект в страдательных конструкциях обоих языков может быть известен из контекста: *Через месяц работа будет*

закончена – Биир ыйынан үлэ бүтэриллэхтээх. Алмазы доставляются с карьера машинами – Алмааһы карьертан массыынанан аҕалаллар. Кыһыл отону үлүйэ илигинэ улахан хаһын түһүөр диэри хомуйуохтаахтар – Брусника собирается до больших заморозков.

Наличие в предложении страдательного залога предполагает значение действительного залога: *Лекции конспектируются студентами – Студенты конспектируют лекции. Лекции читаются известным профессором – Лекции читает известный профессор. Бакалаврами выполняются выпускные квалификационные проекты – Бакалавры выполняют выпускные квалификационные проекты. Человечество сосредоточило внимание на новом вирусе. Внимание человечества сосредоточено на коронавирусе. Успехи сына радуют родителей. Радуются успехам сына. Уолларын ситиһиитэ төрөппүттэрин үөрдэр.*

Страдательные конструкции (пассивные) обычно обозначают отношение между действием и предметом, при котором предмет выступает как объект прямого воздействия:

быть проданным – атыыламмыт;

быть найденным – булуллубут;

быть закрытым – сабыллыбыт;

быть украденным – уоруллубут;

вещи проданы продавцом – маллар атыыламмыттар;

сумка украдена вором – суумка уоруллубут;

театр закрыт администрацией – театр сабыллыбыт.

Синтаксическими средствами залоговых значений являются также безличные глаголы в безличных предложениях. *Вода размывает берег – Берег размывается водой. Я не хотел спать – Мне не хотелось спать. Ветер поднял пыль – Ветром подняло пыль. Я не работаю – Мне не работается.*

При усвоении страдательных (пассивных) конструкций обучающиеся-билингвы испытывают большие затруднения, путают действительный и страдательный залог: *Учитель проверяет тетради – тетради проверяются учителем. Тема изучена – Тема изучена студентами – Тема изучается студентами.*

Обучающиеся недостаточно точно усваивают грамматические средства при образовании залогов, так как в якутском языке от-

существует постфикс *-ся*: *радовать – радоваться, увидеть – видеться, встретить – встречаться* и т. д.

Обучающиеся не всегда прочно усваивают синтаксические средства выражения залоговых значений: *Тетради раздает преподаватель – Тетради раздают преподавателем. Соглашение подписал директор – Директором подписывается соглашение.* Наблюдается семантическое усложнение субъекта.

Результаты исследования проблемных зон грамматических категорий видов и залоговых форм позволяют заключить, что в теории и практике обучения глаголу и его основным глагольным универсальным явлениям необходимо повысить свой научный уровень. Лингводидактическое описание и сопоставление грамматических категорий глагола позволяет предупредить интерференцию, избежать трудностей и способствует формированию языковых, лингвистических и речевых компетенций и осознанному усвоению трудных тем.

Морфологические и синтаксические средства образования залогов разные. В русском языке специфической особенностью является постфикс (частица, суффикс) *-ся*. Деление глаголов на переходные и непереходные имеет важное значение. Залоговые значения выражаются суффиксами причастий. Большое значение имеют синтаксические средства: синтаксическое различие форм и значения существительных, управляемых глаголом. В русском языке средневозвратный залог имеет больше разновидностей значений.

Список литературы

1. Авилова Н.С. Вид глагола и семантика глагольного слова. – М.: Наука, 1976.
2. Апресян Ю.Д. Экспериментальное исследование семантики русского глагола. – М.: Наука, 1967.
3. Ахунзянов Э.М. Контрастивная грамматика: морфология русского и тюркских языков. – Казань: Изд-во Казанского университета, 1987.
4. Баскаков Н.А. Историко-типологическая морфология тюркских языков. – М.: Наука, 1988.
5. Теория функциональной грамматики. Качественность. Количественность / отв. ред. А.В. Бондарко. – СПб.: Наука, 1996.
6. Бондарко А.В. Теория морфологических категорий. – М., 1976.
7. Виноградов В.В. Русский язык. Грамматическое учение о слове. – М.,
8. Виноградов В.В. Русский язык. – М.: Наука, 1986.
9. Гловинская М.Я. Семантические типы видовых противопоставлений русского глагола. – М.: Наука, 1982.

Раздел 1. Развитие коммуникативной компетенции обучающихся

10. Клобуков Е.В. Теоретические проблемы русской морфологии. – М., 1979.
11. Милославский И.Г. Вид русского глагола как словообразовательная категория // Филологические науки. – 1989. – №4. – С. 37–44.
12. Милославский И.Г. Морфологические категории современного русского языка. – М., 1981.
13. Падучева Е.В. Семантические исследования (семантика времени и вида в русском языке; семантика нарратива). – М.: Языки русской культуры, 1996.
14. Русская грамматика. Ч. I. – М.: Наука, 1980.
15. Федоров К.Ф. Справочник по практической грамматике русского языка. – Якутск, 1990.
16. Харитонов Л.Н. Формы глагольного вида в якутском языке. – М.; Л., 1963.
17. Харитонов Л.Н. Залоговые формы глагола в якутском языке. – М.; Л., 1963.
18. Черткова М.Ю. Грамматическая категория вида в современном русском языке. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1996.
19. Шакирова Л.З. Виды глагола в русском языке. – Л., 1979.
20. Шатуновский И.Б. Семантика предложения и нереферентные слова. – М., 1996.

Глава 3. Работа с текстом на уроках русского языка как средство формирования коммуникативной компетенции

Формирование и развитие умения правильно выражать мысли в устной и письменной формах наряду с воспитанием гармоничной и всесторонне развитой личности обучающегося является главной задачей системы образования.

В современном информационном мире постоянно увеличивается объем публикаций. В последние годы человечеством было произведено информации больше, чем за всю предыдущую историю. Ежегодно в обществе объем информации возрастает на 30%. Масштабное нарастание массы разнообразной информации нацеливает ученых-лингвистов на решение проблем восприятия и интерпретации текстов, так как появляется риск непонимания и усвоения стремительно нарастающего потока новых сведений. Поэтому на современном этапе преподавания русского языка в школе идет поиск новых подходов к определению целей содержания, методов и средств обучения.

В статье 66 закона «Об образовании в Российской Федерации» говорится о том, что образование направлено на формирование личности обучающегося, развитие его индивидуальных особенностей, положительной мотивации, овладение чтением, письмом и культурой речи) [5]. Культура речи прежде всего предполагает владение обучающимися устной и письменной речью, а также умение использовать выразительные языковые средства в различных речевых ситуациях.

Согласно ФГОС среднего общего образования личностные, метапредметные и предметные результаты в обучении русскому языку могут быть достигнуты при интеграции системно-деятельностного, личностно-ориентированного, компетентностного, коммуникативного и текстоцентрического подходов.

Авторы Концепции преподавания русского языка и литературы нацеливают на то, что освоение русского языка должно предусматривать использование текстов разных функциональных стилей. Состав используемых текстов должен формироваться с учетом возрастных, гендерных и этнокультурных особенностей восприятия обучающихся. Требуется разработка методик преподавания русского языка в условиях многоязычия, опирающихся на до-

стижения современной лингвистики и теории межкультурной коммуникации [7, с. 8].

Известно, что *текст* является ключевой коммуникативной единицей речи. Человек выражает свои мысли не отдельными словами, словосочетаниями и предложениями, а сложными синтаксическими целыми, коммуникативными блоками, предикативно-релятивными комплексами или целыми текстами. Для выражения своих мыслей в устной или письменной речи обучающийся использует группу предложений, связанных между собой темой, идеей, композиционной структурой и логикой.

При исследовании данного вопроса мы опирались на труды таких ученых, как В.А. Бухбиндер (фразовые единства и ансамбли), И.Р. Гальперин, О.И. Москальская (сверхфразовые единства), Н.С. Пospelов, Л.М. Лосева (сложные синтаксические целые), Е.И. Шендельс (союз текстом), Г.Я. Солганик (прозаическая строфа), Н.Д. Зарубина (линейно-синтаксические цепи) и др. Таким образом, в научных исследованиях даются различные толкования термина *текст*. В целом данное понятие можно охарактеризовать следующим образом – это речетворческое произведение, продуцирование которого происходит в процессе устной или письменной коммуникации, с целью достижения определенных речевых интенций. Как правило, для текста характерны: информативность, ретроспекция, цельность, связность, последовательность, завершенность, пресуппозиция.

Основным дидактическим средством организации образовательного процесса на уроках русского языка, как правило, является текст (научный, художественный, публицистический и официально-деловой). Тексты различных функциональных стилей и типов речи, как правило, имеют свои собственные содержательные, структурные, типологические свойства, в зависимости от них учитель выбирает определенные приемы, методы и технологии для обучения учащихся. Реализация междисциплинарного подхода позволяет учителю-словеснику использовать на уроках русского языка и литературы художественные тексты. Ф.И. Буслаев считал, что образцовые художественные тексты являются не только средством достижения дидактических целей, но и средством развития эстетического вкуса и нравственных чувств учащихся [3, с. 134]. Отсюда следует, что текст имеет большой воспитательный потенциал. Обычно на уроках русского языка и литературы использу-

ются критические статьи, библиографические материалы, мемуары, дневниковые записи, словарные, энциклопедические статьи и другие учебно-познавательные материалы. Они служат объектом изучения, направленным на организацию деятельности обучающихся, образцом для анализа и продуцирования самостоятельных текстов. Именно на текстах-образцах учитель показывает функционирование различных языковых средств. По мнению Г.А. Золотовой, текст является высшей реалией языка. Все языковые средства в конечном счете служат для построения текста, и грамматические единицы следует рассматривать через их функцию в тексте и в речи [6, с. 129].

При обучении текстам различных типов и стилей речи ведущую роль играют **психологические** принципы мотивации, учета индивидуально-психологических особенностей; **дидактические** принципы воспитывающего обучения, творческой активности, наглядности; **лингвистические принципы** системности, функциональности, разграничения явлений на уровне языка и речи, стилистической дифференциации, а также **методические принципы** взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности, учета родного языка, ситуативно-тематической организации обучения тексту на основе образцов и др. Данные принципы являются исходным положением в организации работы над текстом.

Таким образом, текстоцентрический подход обеспечивает целостность процесса формирования языковой и коммуникативной компетенций обучающихся. Реализация данного подхода позволяет развивать речевые компетентности обучающихся, развивать их когнитивные способности, а также решать воспитательные задачи.

Н.В. Кулибина предлагает четыре этапа работы с текстом на уроках русского языка: предтекстовая работа; представление текста; притекстовая и послетекстовая работа [8, с. 167].

Как показывает практика, работу над текстом следует организовывать в следующей последовательности.

1. Аналитическая работа, которая направлена на понимание смысла текста, авторской позиции, осмысление функционирования в нем речевых единиц. Эта работа позволяет обучающимся осознать взаимосвязь содержания и речевое оформление в зависимости от коммуникативных установок автора. На данном этапе можно выделить такие виды анализа текстов, как смысловой,

коммуникативный, композиционный, языковой, стилистический. Такой анализ текста позволяет формировать его целостное осмысление и функционирование в нем речевых единиц, умение выделять его признаки, межфразовые средства, стиль, тип и жанровое своеобразие.

2. В работе с обучающимися билингвальной школы необходимо уделять особое внимание на словарную работу, на виды подчинительной связи в словосочетании, так как в их родном языке нет таких видов связи, как согласование и управление. Следует акцентировать внимание обучаемых на том, что мысль можно передавать по-разному, то есть вести работу над синтаксической синонимией и межфразовой связью. На этом этапе следует вести работу над средствами межфразовой связи. К ним можно отнести **лексические**: лексический повтор, однокоренные слова, синонимы, антонимы; **морфологические**: имена существительные, местоимения, видовременная связь глаголов, наречия, частицы, союзы; **синтаксические**: вводные слова, порядок слов, однотипные конструкции. На этом этапе обучающимся можно предложить работу по трансформации текстов из одного стиля в другой, таким образом, провести работу над «строительным материалом текста».

3. Самостоятельное составление текстов, в которых обучающиеся должны сформулировать и передать основную мысль, определенную последовательность фактов, развертывающихся во времени и пространстве по особым речевым правилам, принципам и закономерностям в зависимости от содержания, стиля, типа и жанра текста.

4. На наш взгляд, наиболее важным является этап **совершенствования написанного текста**. Как показывает практика, учителя русского языка и литературы не обращают внимания на этот этап работы над текстом. Между тем, совершенствование написанного текста самим обучающимся, его редактирование является эффективным приемом развития связной письменной речи и способствует повышению качества обучения русскому языку.

В результате этой системной и комплексной работы обучающиеся должны понять, что текст является единицей не только языка, но и речи. В нем реализуются значения всех единиц языка. На текстовом уровне языковые единицы трансформируются в речевые. Работа над текстом позволяет создать обучающую речевую среду, которая способствует развитию чувства языка.

В билингвальной школе учителю необходимо обратить внимание на вторичные тексты. Их можно адаптировать и подвергать компрессии в зависимости от целей и задач урока. Такие тексты создаются с учебной целью на базе оригиналов и сохраняют их основное содержание. Аннотация, реферат, конспект, рецензия, тезисы, отзыв относятся к основным видам вторичных текстов. На уроках русского языка можно применять такие вторичные тексты, как изложение с частичным сжатием текста, составление рассказа по аналогии с прочитанным, работа с деформированным текстом, его пересказ по плану и опорным словам, составление текстов по аналогии, продолжение знакомого рассказа с новым концом. В методических целях в учебном процессе часто используются аутентичные тексты. К ним относятся отрывки из художественных произведений, публицистические материалы, документные тексты. Как правило, они адаптируются с учетом уровня речевого развития и возраста обучающихся. Учебный текст на уроках русского языка выступает как источник информации, дидактический языковой материал, объект иллюстрации языковых единиц и способ формирования коммуникативной компетенции.

Одним из эффективных приемов работы над текстом является прием трансформации. В «Новом словаре методических терминов и понятий» дается следующее определение: «трансформационные упражнения – это вид упражнений, обеспечивающих переключение с одного речевого образца на другой с выходом в речь. Трансформационные упражнения предполагают использование речевого образца в аналогичных ситуациях с изменением какого-либо параметра или коммуникативного задания» [1, с. 319]. Обучающимся можно предложить следующие задания: переставьте слова так, чтобы получилась пословица о... Преобразуйте утвердительное предложение в отрицательное. Восстановите деформированный отрывок. Из этих предложений составьте рассказ. Данный «винегрет» из сказок упорядочите и перескажите их. Если механизм создания текста состоит из трех этапов: на *первом этапе* обучающиеся должны продемонстрировать умение определять тему, формулировать основную мысль, определять тип, стиль и жанр текста, выделять абзацы, ССЦ, то на *втором этапе* они должны уметь создавать тексты на основе прочитанного, производить компрессию и трансформацию текста, а на *третьем этапе* уметь совершенствовать и редактировать самостоятельно создан-

ные тексты. По мнению А.Н. Щукина, процесс письменной коммуникации включает несколько этапов: 1) этап замысла высказывания. На этом этапе у обучающихся возникает потребность в письменном оформлении текста, определяется цель высказывания; 2) на этапе планирования высказывания формируется его композиция, а также происходит отбор единиц языка для оформления текста; 3) этап реализации высказывания представляет собой оформление речевого замысла в виде письменного текста; 4) на этапе контроля обучающийся проверяет точность реализации своего замысла, вносит в текст исправления и дополнения [12, с. 298].

Учителю необходимо вести работу по текстам разных жанров: загадок, считалок, пословиц, поговорок, писем, поздравлений, объявлений, приглашений, заметок и др. В этом плане учителям русского языка следует обратить внимание на такие исследования, как «Лингвopsихологические основы методики обучения письменной русской речи учащихся якутской школы» [9], «Методика обучения письменной русской речи учащихся старших классов якутской школы» [10], «Инновационные подходы в формировании стилистической компетенции у старшеклассников якутской школы» [11].

На наш взгляд, при работе над текстом следует обратить внимание учителей и на диалогические тексты, так как они очень часто встречаются наряду с монологическими. Как правило, тексты бывают комбинированными, особенно в художественном и публицистическом стилях. Как показывает опыт работы, обычно учителя в качестве дидактического материала используют тексты монологической формы. Следовательно, обучающиеся в своих сочинениях и составленных ими текстах крайне редко используют диалогическую форму речи. Между тем, повседневное общение человека строится на диалогической речи. И этой форме речи на уроках русского языка необходимо обратить особое внимание. Коммуникативный и когнитивный подходы в обучении русскому языку предполагают изучение не только текстов монологической формы, но и диалогической.

С точки зрения дискурсивного подхода данная проблема исследована А.Ю. Арутюновой. В своей работе она отмечает, что диалогичность художественного текста образует сложную систему, которая является неременным условием понимания текстов,

находящихся в отношениях зависимости друг от друга. Можно выделить следующие виды диалогов: диалог-беседа, диалог-расспрос, диалог-инсценировка, разыгрывание речевой ситуации, разговор двух или нескольких обучающихся на заданную тему, обмен мнениями о прочитанном произведении и др. Обычно обучение диалогу строится на основе текста-образца: 1) анализ текста с точки зрения использования в нем диалогов, определение их видов, структуры и способов связей текста в единое целое; 2) выделение из текста диалогических конструкций и их инсценирование; 3) работа с условно-речевыми заданиями с целью обучения структурам вопроса и ответа, расширения, сужения и трансформации высказываний, а также упражнений с синонимическими заменами, так как одну и ту же мысль можно выразить различными речевыми конструкциями; 4) построение собственных текстов с использованием различных видов диалога.

На наш взгляд, необходимо остановиться на типичных текстовых ошибках, которые характерны для письменных работ обучающихся якутских школ. Текстовые ошибки представляют собой нарушения, связанные с правилами построения текстов различных стилей, типов и жанров. В основном эти недочеты связаны с неправильным изложением содержания, нарушением композиции, смысловой связности, цельности и другими.

На наш взгляд, следует более подробно рассмотреть ошибки, которые типичны в письменной речи обучающихся. *Ошибки в раскрытии темы текста:* тема раскрывается поверхностно, общими словами; тема не делится на микротемы, не выделяются абзацы, повторяются одни и те же мысли. *Ошибки в определении и формулировании основной мысли:* основная мысль не раскрывается; не соответствует содержанию текста. *Ошибки, связанные с нарушением композиции текста:* они связаны с неправильным расположением основных функционально-смысловых частей, что сказывается на ее коммуникативной эффективности (ясности, точности, логике, целостности и связности); отсутствие вступления, кульминации, заключения в повествовательных текстах, нарушение пропорций частей текста, в текстах-рассуждениях заключение не вытекает из содержания; тезиса, доказательства, выводов; тезис сформулирован непонятно, аргументы неубедитель-

ны, выводы не соответствуют доказательствам; неумение реализовать замысел рассказа; нарушение логической последовательности в изложении; смешение стилей речи. *Ошибки, связанные с планом текста*: слишком общий план или, наоборот, излишне подробный; в нем имеются повторы; план не отражает содержание текста; нарушение последовательности пунктов; пункты оформлены в разных стилях. *Ошибки в использовании межфразовых связей*: использование однотипных связей; в тексте не используются лексические, морфологические и синтаксические связи; однотипный порядок слов в предложениях; неуместный повтор одних и тех же слов (тавтология). *Ошибки в конструировании текстов различных стилей речи*: *научный стиль*: использование экспрессивных слов; употребление в узком контексте разнообразных временных форм глаголов, прямой речи и диалогов; несоблюдение структуры научных текстов. *Виды ошибок в текстах стиля художественной литературы*: неумение пользоваться художественно-изобразительными средствами русского языка; отсутствие в текстах образности. *Виды ошибок в текстах публицистического стиля*: неумение подбирать выразительные заголовки; отсутствие образной и эмоционально-оценочной лексики; подмена сложных синтаксических конструкций простыми предложениями. *Виды ошибок в текстах официально-делового стиля*: нарушение долженствующе-предписывающего характера; употребление сложных конструкций; неумение употреблять стандартные предложения.

Для обучающихся якутской школы характерны следующие типы ошибок. Это *ошибки на нарушение лексико-грамматической сочетаемости*: согласование слов в роде из-за интерферентного влияния родного языка. В якутском языке определение с определяемым словом связывается по типу примыкания; различия в грамматической категории одушевленности и неодушевленности; отсутствие видовой оппозиции. Трудность усвоения падежей русского языка заключается в том, что их смысловые значения не совпадают со значением якутских. Падежные окончания в русском языке обусловлены разными типами склонения и не одно-

типны, а в якутском языке единый тип склонения. *Ошибки в употреблении предлогов:* в родном языке обучающихся нет предлогов, они выражаются послелогами, падежными аффиксами. *Ошибки в нарушении порядка слов в предложении:* в якутском языке сказуемое расположено в постпозиции, за исключением поэтической и разговорной речи. Под влиянием родного языка обучающиеся якутских школ ставят дополнение перед управляемым словом. Следуя правилам якутского языка, обучающиеся вопросительные слова располагают в несвойственные им позиции, не в начале предложения, а перед сказуемым. Часто обстоятельства места и времени располагают после подлежащего, связки в составе именного сказуемого и вспомогательные глаголы ставят в конце предложения. *Ошибки, связанные с нарушением границ предложений:* нередко письменные работы обучающихся представляют собой набор предложений, не связанных между собой ни грамматически, ни по смыслу. Умение связно излагать мысли вырабатывается путем постепенного овладения нормами построения связной речи: лексическими, грамматическими, стилистическими, орфографическими и пунктуационными.

В заключение следует отметить, что в методике преподавания русского языка в билингвальной среде малоизученными являются такие аспекты работы над текстом, как **когнитивный подход** в изучении данной проблемы. В этом плане интерес представляют исследования Е.А. Хамраевой. По ее мнению, для детей-билингвов ведущими умениями в учебной деятельности становятся именно интеллектуальные. Важнейшей задачей билингвального образования представляется полноценное становление когнитивной сферы. Именно когнитивная сфера отвечает за интеллект и познавательные возможности обучающихся [13, с. 3].

Перспективным в решении рассматриваемой проблемы является **лингвокультурологический подход**. В лингвистических исследованиях последних лет появился термин «лингвокультурема». Он в научный оборот введен В.В. Воробьевым для обозначения межуровневой единицы, соединяющей в себе как собственно языковое представление (форма мысли), так и тесно связанную с ней

внеязыковую культурную среду. Она, по мнению ученого, может выражаться как словом, так и словосочетанием и целым текстом и имеет коннотативный смысл [4].

Развитие современных образовательных технологий также раскрывает большие возможности в формировании коммуникативной компетенции на основе комплексного изучения текстов. Систематическое использование на уроках электронных образовательных ресурсов создает большие возможности для создания речевой среды на уроках русского языка и повышения качества обучения.

Список литературы

1. Азимов Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: Изд-во ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Арутюнова А.Ю. Диалогичность текста и категория связности: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Ставрополь, 2007. – 20 с.
3. Буслаев Ф.И. О преподавании отечественного языка. – М.: Либроком, 2010. – 360 с.
4. Воробьев В.В. Лингвокультурология: (теория и методы). – М.: Изд-во Росс. ун-та Дружбы народов, 1997. – 331 с.
5. Закон «Об образовании в Российской Федерации» // Вестник образования России. – 2013. – №3–4. – 159 с.
6. Золотова Г.А. Коммуникативная грамматика русского языка РАН / Г.А. Золотова, Н.К. Онипенко, М.Ю. Сидорова. – М.: Изд-во Институт русского языка имени В.В. Виноградова, 2004. – 544 с.
7. Концепция преподавания русского языка и литературы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [//static.government.ru](http://static.government.ru)
8. Кулибина Н.В. Зачем, что и как читать на уроке. Художественный текст при изучении русского языка как иностранного. – СПб.: Златоуст, 2001. – 264 с.
9. Никифорова Е.П. Лингвopsихологические основы методики обучения письменной русской речи учащихся якутской школы. – М.: Флинта, 2000. – 184 с.
10. Никифорова Е.П. Методика обучения письменной русской речи учащихся старших классов якутской школы. – М.: ИНПО, 2000. – 170 с.
11. Никифорова Е.П. Инновационные подходы в формировании стилистической компетенции у старшеклассников якутской школы / Е.П. Никифорова, А.Н. Корякина. – Якутск, 2008. – 132 с.
12. Щукин А.Н. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учеб. пособ. – М.: ФЛИНТА, 2018. – 332с.
13. Хамраева Е.А. Теория и методика обучения детей-билингвов русскому языку. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2017. – 155 с.

Глава 4. Развитие лингвокультурологической компетенции будущих учителей русского языка в процессе профессионально-методической подготовки

Изменения в российской системе высшего образования, происходящие в последние десятилетия, направлены на повышение качества подготовки специалистов на основе компетентного подхода, с позиций которого результатом образования является компетенция – способность действовать в разных ситуациях, основанная на знаниях, умениях, опыте, ценностях, склонностях. Выпускник вуза должен быть готов к успешной деятельности в современных условиях динамичных изменений, к созданию нового в профессиональной деятельности, способен действовать даже в условиях отсутствия в своей знаниевой базе готовых алгоритмов, проявляя творческое, созидательное мышление [7].

В педагогической и психологической науке проблема формирования компетенций обучающихся и педагога является предметом специального теоретического и экспериментального исследования В.А. Антиповой, В.Н. Введенского, А.А. Вербицкого, Н.Ф. Ефремовой, И.А. Зимней, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, Ю.Г. Татура, А.В. Хуторского и многих других. Все ученые, исследующие педагогическую компетенцию и компетентность, указывают на их многосторонний, разноплановый и системный характер и связывают со способностью к выполнению определенных профессиональных действий, основу которых составляют необходимые профессиональные знания и умения, образующие фундамент профессионализма педагога. По мнению А.К. Марковой, профессионально компетентен «такой труд учителя, в котором на достаточно высоком уровне осуществляется педагогическая деятельность, педагогическое общение, реализуется личность учителя, в котором достигаются хорошие результаты в обученности и воспитанности школьников (эти стороны составляют пять блоков профессиональной компетентности)» [3, с. 8].

Повышенные требования, выдвигаемые сегодня к уровню профессиональной подготовки, компетенции учителя, обязанностям и ответственности, предопределены его особым статусом в обществе, социальной значимостью педагогического труда и закреплены в нормативных документах. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» подчеркивается, что педагог

обязан «осуществлять свою деятельность на высоком профессиональном уровне, обеспечивать в полном объеме реализацию преподаваемых учебных предмета, курса, дисциплины (модуля) в соответствии с утвержденной рабочей программой», «развивать у обучающихся познавательную активность, самостоятельность, инициативу, творческие способности, формировать гражданскую позицию, способность к труду и жизни в условиях современного мира», «применять педагогически обоснованные и обеспечивающие высокое качество образования формы, методы обучения и воспитания» [11].

Согласно профессиональному стандарту педагога, в котором определены трудовые функции, трудовые действия и необходимые для их выполнения умения и знания, для успешной педагогической деятельности требуется знание основ психодидактики, поликультурного образования, умение строить воспитательную деятельность с учетом культурных различий детей, половозрастных и индивидуальных особенностей, владение психолого-педагогическими технологиями, необходимыми для адресной работы с детьми-мигрантами, программами развития навыков поликультурного общения [5]. Учитель русского языка должен знать перспективные направления развития современной лингвистики, теорию и методику преподавания русского языка, владеть методами и приемами обучения русскому языку, в том числе как неродному, «вести постоянную работу с семьями обучающихся и местным сообществом по формированию речевой культуры, фиксируя различия местной и национальной языковой нормы» [5].

В соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога ФГОС высшего образования (уровень бакалавриата) по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) устанавливает базовые универсальные (УК-1 – УК-8), общепрофессиональные (ОПК-1 – ОПК-8) компетенции, а программа бакалавриата, разрабатываемая образовательной организацией, – профессиональные компетенции. Путем выявления сформированности этих компетенций оценивается готовность к профессиональной деятельности учителя. При этом в условиях поликультурного образовательного пространства важнейшее значение приобретают компетенции, связанные с межкультурным взаимодействием (УК-5) и духовно-нравственным воспитанием обучающихся на основе базовых национальных ценностей

(ОПК-4) [9]. У будущего учителя должны быть сформированы компетенции, необходимые для реализации в образовательном процессе культурологического подхода, предполагающего опору образования на характер и ценности культуры, обучение в контексте культуры и в диалоге культур.

Культурологический подход как один из приоритетов современного образования ценен тем, что основное внимание уделяется формированию личности, которая, овладевая целостной картиной мира, осваивает духовные, нравственные и культурные ценности как родной культуры, так и культуры других народов, воспринимает диалог культур и таким образом становится готовой к межкультурной коммуникации. Обучение и воспитание толерантной личности на основе диалога культур, межкультурный аспект образования выдвигаются в качестве ключевых положений стандартов школьного образования. Согласно ФГОС среднего образования, личностные результаты освоения образовательной программы должны отражать российскую гражданскую идентичность, патриотизм, толерантное сознание и поведение в поликультурном мире, сформированность мировоззрения, основанного на диалоге культур, нравственное сознание и поведение на основе усвоения общечеловеческих ценностей [10].

В формировании духовно-нравственной личности, любящей родину, способной к гармоническому диалогу в условиях поликультур, несомненна роль языкового образования, при этом огромная ответственность возлагается на учителя русского языка. В Концепции преподавания русского языка и литературы подчеркивается, что русский язык как государственный язык Российской Федерации является стержнем, вокруг которого формируется российская идентичность, гражданское, культурное, образовательное пространство страны, а также фактором личной свободы гражданина, обеспечивающим возможность его самореализации в условиях многонационального и поликультурного государства. Изучение предмета «Русский язык» «играет ведущую роль в процессах воспитания личности, развития ее нравственных качеств и творческих способностей, в приобщении к отечественной и зарубежной культуре, в сохранении и развитии национальных традиций и исторической преемственности поколений» [2].

В обучении русскому языку культурологическая и личностно-формирующая направленность образования реализуется в культу-

поведческом подходе, в основе которого лежит ключевая идея лингвокультурологии, интенсивно развивающейся отрасли лингвистики, – неразрывность связей в триаде «язык, культура, общество». Культуроведческий подход в школьном языковом образовании направлен на формирование культуроведческой компетенции обучающихся, основными составляющими которой являются лингвокультурологическая и социокультурная / межкультурная компетенции. В связи с этим образовательная программа профессиональной подготовки учителя русского языка должна обеспечить овладение им лингвокультурологической компетенцией, которая представляет безусловную ценность для словесника как неотъемлемая составляющая его профессиональной компетентности и от которой зависит результативность и качество выполнения профессиональных задач обучения, развития и воспитания.

Проблема лингвокультурологической компетенции рассматривается в трудах видных российских лингвистов В.В. Воробьева, В.Н. Телия, известных ученых-методистов Е.А. Быстровой, Н.Л. Мишатиной, Л.Г. Саяховой, А.Н. Шмановой и многих других.

По мнению В.В. Воробьева, лингвокультурологическая компетенция характеризует «идеального говорящего и слушающего» и представляет собой знания «всей системы культурных ценностей, выраженных в языке» [1, с. 74–75]. В.Н. Телия определяет лингвокультурологическую компетенцию как способность понимать культурно-национальную ментальность носителей языка, выраженную в культурной семантике языковых знаков, и умения «интерпретировать языковые знаки в категориях культурного кода» [8, с. 309]. А.Н. Шманова рассматривает лингвокультурологическую компетенцию как совокупность знаний, умений и личностных качеств, приобретаемых в процессе усвоения системы культурных ценностей, выраженной в языке и регулирующей коммуникативное поведение носителей этого языка [13]. По определению И.В. Харченковой, лингвокультурологическая компетенция представляет собой совокупность системно организованных знаний о культуре, воплощенной в языке, готовности к аксиологической и семиотической интерпретации языковых и экстралингвистических фактов, а также аналитических и коммуникативных умений, которые приобретаются в процессе знакомства с этнокультурными ценностями и концептосферой страны изучаемого языка [12]. В трактовке Н.Л. Мишатиной лингвокультурологиче-

ская компетенция – это совокупность системно организованных знаний о культуре, воплощенной в национальном языке, и готовностей к ценностной интерпретации языковых знаний в диалоге культур как основы формирования устойчивой системы ценностных мировоззренческих ориентиров личности [4].

Автор лингвокультурологической концепции обучения русскому языку Л.Г. Саяхова рассматривает лингвокультурологическую компетенцию в составе культуроведческой компетенции. Исследователь предлагает различать в лингвокультурологической компетенции социокультурную сущность – знание реалий культуры – и собственно лингвокультурологическую сущность – «осознание того, каким образом культура связана с языком, как язык включает культуру и культура живет в языке» [6, с. 100]. С позиций методики обучения языку «в первом случае речь идет о степени представленности в учебном процессе реалий культуры народа – носителя изучаемого языка, сопоставление с реалиями культуры других народов (обычаи, обряды, праздники, литература, искусство и т. д.)» [6, с. 100]; во втором случае – об изучении языковых единиц (слов, фразеологизмов, текстов) и грамматических явлений «с точки зрения способов выражения в них культурологического компонента значения (как культура отражается в единицах языка) и в функционально-культурном аспекте, например: в процессе лингвокультурологического анализа текста национально-культурная лексика, фразеологизмы рассматриваются в свете каких-либо исторических событий» [6, с. 101].

В существующем многообразии дефиниций лингвокультурологической компетенции, свидетельствующем о ее сложности, многоаспектности и социальной значимости, в качестве основных составляющих содержания этого понятия выделяются три компонента (прогнозируемых результатов образования) – знания, умения, ценностное отношение. Знаниевый компонент образуют лингвокультурологические знания – обобщенный опыт, отраженный в сознании в языковой форме (в форме отдельных слов, словосочетаний, фразеологизмов, пословиц, поговорок, художественных и краеведческих текстов). Деятельностный компонент включает лингвокультурологические умения – способность использовать полученные теоретические знания и соответствующие навыки (например, умение анализировать лингвистическую информацию, заключенную в языковых знаках; умение творчески

использовать лингвокультурологические знания). Мировоззренческий компонент подразумевает личностные качества, умения воспринимать факты и явления культуры.

Очевидно, что освоение лингвокультурологической компетенции является неотъемлемым элементом профессионально-методической подготовки учителя русского языка в условиях поликультурного образовательного пространства.

В соответствии с образовательными программами бакалавриата по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» (с двумя профилями подготовки) (Русский язык и литература), (Русский язык и иностранный язык (английский)), реализуемых на филологическом факультете Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова, профессионально-методическая подготовка будущих учителей русского языка включает теоретико-методическую и практическую подготовку в цикле лингвистических и психолого-педагогических дисциплин: а) базовых: «Русский язык и культура речи», «Педагогика», «Психология», «Теория и методика обучения русскому языку»; б) обязательных: «Современный русский язык», «Введение в языкознание», «Общее языкознание», «Введение в переводоведение», «Сопоставительная типология русского и якутского языков», «Сопоставительная лексикология», «Документная лингвистика», «Информационные технологии в образовании», «Межкультурная коммуникация на уроках русского языка» и др.; в) по выбору: «Историческая грамматика русского языка», «История русского литературного языка», «Этнолингвистика», «Лингвогеография», «Практикум по методике обучения русскому языку», «Современный русский язык в школьном курсе», «Корректировочный курс по методике обучения русскому языку», «Спецсеминар по методике обучения русскому языку» и «Спецсеминар по методике обучения литературе» и др.

Теоретико-методическая подготовка осуществляется на лекционных и семинарских занятиях, при выполнении курсовых и выпускных квалификационных работ; практическая подготовка реализуется на практических занятиях, в ходе педагогической практики, научно-исследовательской работы. При этом формирование и развитие лингвокультурологической компетенции будущих учителей русского языка предполагает такую организацию образовательного процесса, при которой определяются возможности

той или иной учебной дисциплины, модуля для формирования лингвокультурологической компетенции в процессе профессионально-методической подготовки. Лингвистические дисциплины обеспечивают фундамент лингвокультурологической компетенции, психолого-педагогические, методические дисциплины – актуализацию лингвокультурологической компетенции и ее развитие при решении практических задач обучения русскому языку в рамках культуроведческого подхода. Такая преемственность и связь дисциплин делает процесс формирования лингвокультурологической компетенции студентов целостным и непрерывным по характеру.

В развитии лингвокультурологической компетенции студентов особое место отводится культуроориентированной методической дисциплине «Межкультурная коммуникация на уроках русского языка». Данный курс трудоемкостью 7 зачетных единиц изучается в 6 и 7 семестрах и предусматривает соответственно две формы промежуточной аттестации – зачет и экзамен. Курс нацелен на подготовку к профессиональной деятельности учителя русского языка в условиях поликультурного образовательного пространства; овладение студентами методикой формирования культуроведческой (социокультурной / межкультурной и лингвокультурологической) компетенции школьников в процессе обучения русскому языку.

Содержание дисциплины включает темы по теоретико-методологическим основам формирования указанных компетенций: основным положениям теории межкультурной коммуникации и лингвокультурологии. В рамках этих тем предусматривается рассмотрение таких вопросов, как: 1) *язык как средство общения и познания мира*: человек и его язык; функции языка в обществе; 2) *межкультурная коммуникация: социальные и лингвистические факторы ее существования*: культура как понятие; коммуникация: понятие, типы; вербальная и невербальная коммуникации; межкультурная коммуникация как понятие (установление диалога культур); роль языка в межкультурной коммуникации (мировые языки, языки межнационального общения, искусственные языки); 3) *взаимоотношение и взаимодействие языка и реальности, языка и культуры*: культурная картина мира; языковая картина мира; концепт, ключевые концепты культуры, концептосфера; универсальные и национально-специфические особенности

мировидения народа в языке; национально-культурное своеобразие языковых единиц; общечеловеческие и национально своеобразные стереотипы и их отображение в языке.

Специфика учебно-воспитательного процесса с точки зрения методики обучения русскому языку в лингвокультурологическом аспекте представлена в содержании следующих тем: 1) *билингвизм и проблемы межкультурной коммуникации в обучении русскому языку*: билингвизм: понятие, типы; билингвальная школа и модели билингвального обучения; межъязыковая и межкультурная интерференция в процессе межкультурной коммуникации; явление интеркаляции как результат взаимодействия родного и чужого языков; учет интерференции как принцип обучения русскому языку в школах с родным (нерусским) и русским (неродным) языком обучения; 2) *межкультурная коммуникация и профессионально-педагогическое общение*: коммуникативное и речевое поведение в лингвокультурологическом аспекте; специфика педагогического общения в условиях билингвизма и поликультурной образовательной среды; 3) *культуроведческий подход как стратегия обучения русскому языку в условиях поликультурного образовательного пространства*: культуроведческий подход в лингвометодике: истоки, современное осмысление; культуроведческая компетенция: понятие, структурные компоненты; социокультурная / межкультурная и лингвокультурологическая компетенции; 4) *культуроведческий компонент содержания обучения русскому языку в школе*: понятие культуроведческого аспекта обучения русскому языку; направления в определении содержания и путей реализации культуроведческого аспекта; обучение русскому языку в контексте русской культуры; обучение русскому языку в диалоге культур; 5) *методическая система формирования культуроведческой компетенции учащихся*: культуроориентированные концепции обучения русскому языку; принципы формирования культуроведческой (социокультурной / межкультурной и лингвокультурологической) компетенции обучающихся; культуроведческий потенциал учебно-методических комплексов по русскому языку; 6) *культуроведческий аспект изучения лексики и фразеологии на уроках русского языка*: культуроведческая лексика в содержании школьного курса русского языка: понятийно-безэквивалентная, фоновая, коннотативная лексика, концепты, фразеологизмы; приемы работы с культуроведческой лексикой на уроках русского

языка: культуроведческий, историко-культуроведческий, историко-лингвистический, этимологический комментарий и др.; работа со словарем как эффективный прием актуализации культуроведческой лексики; словари лингвокультурологического типа; учебные лингвокультурологические словари; 7) *культуроведческий аспект работы с текстом на уроках русского языка*: лингвистика текста в содержании школьного курса русского языка; текст и культура; культуроведческий текст: понятие, виды; приемы работы с культуроведческим текстом; методика лингвокультурологического анализа текста; 8) *культуроведческий аспект работы по развитию связной речи*: обучение речевому этикету; живопись на уроках развития речи, методика обучения сочинению по картине, анализ искусствоведческого текста при подготовке к сочинению по картине; музыка на уроках развития речи, методика работы над сочинением ассоциативного характера по музыкальному произведению; 9) *культуроведческий аспект внеклассной работы по русскому языку*: организация проектно-исследовательской деятельности учащихся по проблемам межкультурной коммуникации и лингвокультурологии; культуроориентированные элективные курсы.

Организация учебной деятельности по курсу «Межкультурная коммуникация на уроках русского языка» включает лекционные, семинарские и практические занятия, на которых используются активные и интерактивные методы обучения (проблемный метод, метод проектов, имитационные технологии). Предполагает обращение к информационно-коммуникационным технологиям, взаимодействие коллективных, групповых и индивидуальных форм обучения. Обязательным условием является рефлексия практической деятельности студентов по выполнению методических проектов.

Лекционные и семинарские занятия ориентируют в общих подходах к теоретическим аспектам изучения русского языка в контексте русской культуры и в диалоге культур, формирования культуроведческой (лингвокультурологической и социокультурной / межкультурной) компетенции обучающихся. На практических занятиях особое внимание уделяется анализу действующих учебно-методических комплексов по русскому языку, содержания учебников, обеспечивающего формирование лингвокультурологической компетенции школьников, анализу словарных статей учебных словарей лингвокультурологического типа. В процессе

практической деятельности студенты овладевают приемами учебного концептуального анализа слова, методикой лингвокультурологического анализа текста, сопоставительного анализа культуроведческих текстов двух лингвокультур, методикой и технологией организации диалога культур на уроке русского языка, методикой проведения культуроориентированных уроков развития речи, технологией проектирования культуроориентированных элективных курсов в рамках методической лингвоконцептологии.

При освоении данного курса развитию лингвокультурологической компетенции студентов способствует систематическая самостоятельная работа с обязательной и дополнительной литературой, конспектирование, выполнение методических проектов (индивидуальных и групповых), таких как комплекс упражнений с культуроведческой лексикой, словарная статья учебного словаря концептов, культуроориентированный урок русского языка, программа элективного курса по русскому языку. Презентация разработанных студентами методических проектов, их защита и обсуждение проводятся на практических занятиях.

В результате изучения курса «Межкультурная коммуникация на уроках русского языка» студент должен иметь представление о проявлениях межкультурной и межъязыковой интерференции и путях их преодоления в процессе обучения русскому языку, ориентироваться в методах и технологиях формирования культуроведческой (социокультурной / межкультурной и лингвокультурологической) компетенции обучающихся и методически грамотно и творчески подходить к их выбору и использованию.

Важным этапом в развитии лингвокультурологической компетенции студентов в процессе профессионально-методической подготовки является практика: учебная практика (2, 3 курсы); производственная / практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности (4 курс); производственная / педагогическая практика (5 курс), преддипломная практика (5 курс).

Практика организуется в городских и сельских школах и предполагает освоение специфики учебно-методической деятельности учителя русского языка в условиях билингвальной школы.

Программа практик предусматривает виды работ, в ходе выполнения которых актуализируется лингвокультурологическая компетенция студентов и они приобретают практический опыт применения способов решения профессиональных задач, связан-

ных с формированием лингвокультурологической компетенции обучающихся (табл. 12).

Таблица 12

Виды работ и актуализация лингвокультурологической компетенции студентов в период практики

Виды работ по русскому языку в период практики	Актуализация лингвокультурологической компетенции студентов
2 курс, учебная практика	
Наблюдение за учебно-методической деятельностью учителя и учебно-познавательной деятельностью обучающихся на уроках русского языка. Наблюдение за речью обучающихся-билингвов. Проведение внеклассного занятия по русскому языку (конкурс, викторина). Работа с классным журналом и изучение успеваемости отдельного обучающегося и класса в целом по предмету «Русский язык». Самоанализ учебно-методической работы.	Фиксация методов и приемов обучения, в т.ч. направленных на формирование культуроведческой (межкультурной / социокультурной и лингвокультурологической) компетенции обучающихся. Фиксация интерферентных ошибок в речи обучающихся-билингвов. Включение в содержание внеклассного занятия заданий культуроведческого характера. Самоанализ трудностей в педагогическом общении, установление их характера и возможных причин.
3 курс, учебная практика	
Проведение пробных уроков по русскому языку. Наблюдение за устной речью обучающихся-билингвов. Проверка письменных работ. Самоанализ учебно-методической работы.	Применение приемов семантизации слов и фразеологизмов, в том числе этимологического, историко-культуроведческого комментариев, в ходе словарно-фразеологической работы на пробных уроках. Выявление интерферентных ошибок в речи обучающихся-билингвов, определение видов и причин этих ошибок. Самоанализ коммуникативной деятельности.
4 курс, производственная / практика по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности	
Проведение серии уроков русского языка. Наблюдение за устной речью обучающихся-билингвов. Проверка письменных работ. Самоанализ учебно-методической работы.	Применение методов и приемов формирования культуроведческой (межкультурной / социокультурной и лингвокультурологической) компетенции обучающихся. Выявление и анализ интерферентных ошибок в речи обучающихся-билингвов. Самоанализ коммуникативной деятельности.

Окончание таблицы 12

1	2
5 курс, производственная / педагогическая практика	
<p>Проведение методического эксперимента по теме выпускной квалификационной работы (на диагностирующем этапе). Реализация методического проекта (на формирующем этапе). Мониторинг успеваемости учащихся по русскому языку. Самоанализ учебно-методической работы.</p>	<p>Установление уровня сформированности у обучающихся компетенций по русскому языку, в т.ч. культуроведческой (межкультурной / социокультурной и лингвокультурологической). Применение методов и приемов формирования компетенций. Выявление и анализ интерферентных ошибок в речи учащихся, определение путей устранения таких ошибок. Самоанализ коммуникативной деятельности.</p>
5 курс, преддипломная практика	
<p>Проведение методического (корректирующего) эксперимента по теме выпускной квалификационной работы. Систематизация и обобщение материалов эксперимента. Самоанализ учебно-методической работы.</p>	<p>Выявление наиболее эффективных путей формирования компетенций обучающихся по русскому языку, в т.ч. культуроведческой (межкультурной / социокультурной и лингвокультурологической) компетенции. Самоанализ коммуникативной деятельности.</p>

В системе профессионально-методической подготовки будущих учителей русского языка и литературы, в развитии их лингвокультурологической компетенции большое значение имеет организация научно-исследовательской деятельности, вовлечение в студенческие научные кружки, проблемные группы, участие студентов в конференциях, научно-практических семинарах и т. д.

На филологическом факультете Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова действует студенческий научный кружок «Дидактические проблемы двуязычия в школе и вузе», в задачи которого входит создание благоприятных условий для повышения качества подготовки будущих учителей русского языка через развитие их научно-исследовательской деятельности, участие в научных исследованиях кафедры методики преподавания русского языка и литературы, обеспечение студентам возможности реализовывать свое право на творческое развитие личности в рамках компетентностного подхода в образовании и воспитании. Основными направлениями научных исследований студенческого научного кружка являются: компетентностный подход к обучению русскому языку в поликультурной среде; культуроведческий аспект преподавания русского языка в школе; интегра-

тивный подход к формированию компетенций у школьника в процессе обучения русскому языку; вторичная языковая личность; коммуникативный портрет учителя-билингва.

Исследовательские проекты студентов по научной проблематике кружка тесно связаны с учебной деятельностью: в ходе работы над проектами актуализируются и углубляются, расширяются знания по психолого-педагогическим, методическим, филологическим дисциплинам, совершенствуются умения и навыки, необходимые для профессиональной деятельности учителя русского языка.

Результаты исследований студентов опубликованы в сборниках материалов всероссийских и международных научно-практических конференций студентов и аспирантов: «Ломоносов» (Москва), «МНСК» (Новосибирск), «Молодежь и наука: проспект свободный» (Красноярск), «Слово и текст в культурном и политическом пространстве» (Сыктывкар), «Русский язык и литература в современном образовательном пространстве: диалог культур» (Якутск) и многих других. Практико-ориентированные исследовательские проекты, выполненные студентами по проблематике кружка и посвященные вопросам формирования компетенций в процессе обучения русскому языку и литературе, в том числе культуроведческой (межкультурной / социокультурной и лингвокультурологической) компетенции, представлены и одобрены на всероссийских и международных конкурсах научно-методических и выпускных квалификационных работ, международных научно-практических конкурсах и др. (табл. 13).

Таблица 13

Результативность представления проектов на международных конкурсах исследовательских работ студентов

Участник	Мероприятие	Проект, представленный студентом	Результативность участия
Аметова Юлия Юрьевна	I Международный конкурс научно-методических и выпускных квалификационных работ «Гнозис» (Ростов-на-Дону, 2014 г.)	Работа со словарем как способ формирования лингвокультурологической компетенции учащихся-билингвов на уроках русского языка в 8 классе	Диплом призера

Раздел 1. Развитие коммуникативной компетенции обучающихся

Окончание таблицы 13

1	2	3	4
Тарабукина Валентина Геннадиевна	Международный конкурс научных статей в рамках XVII международной заочной научно-практической конференции «Научное сообщество студентов XXI столетия» (Новосибирск, 2014 г.)	Комплексно-тематические уроки русского языка как фактор формирования культуроведческой компетенции учащихся 7 классов	Диплом за лучшую научную работу студента по решению редакционной коллегии
Романова Валерия Александровна	III Международный конкурс научно-методических и выпускных квалификационных работ «Гнозис» (Ростов-на-Дону, 2016 г.)	Обучение сочинению-описанию на уроках русского языка в 6–7 классах	Диплом призера
Баишева Ольга Дмитриевна	III Международный конкурс квалификационных работ студентов и аспирантов (в рамках требований ФГОС) «Quality Education – 2017» (Киров, 2017 г.)	Компетентностно-ориентированные задания при изучении имен прилагательных на уроках русского языка в 6 классе якутской школы	Диплом за I место
Панькова Саина Гаврильевна	VIII Международный конкурс «Лучшая студенческая статья 2017» (Пенза, 2017 г.)	Информационно-коммуникационные технологии как фактор повышения мотивации учащихся к изучению русской фразеологии	Диплом победителя I степени
Гаврильева Дайаана Иннокентьевна	Международный фестиваль для учащихся и студентов по литературам народов России и тюркоязычных стран СНГ (Якутск – Казань, 2018 г.)	Концепт «женская красота» в произведениях классической русской и якутской литератур	Диплом за I место на региональном этапе. Диплом призера на заключительном этапе

Высокая оценка студенческих культуроориентированных исследовательских проектов авторитетными экспертами на международных конкурсах свидетельствует о соответствующем уровне сформированности у студентов лингвокультурологической компетенции.

Таким образом, развитие лингвокультурологической компетенции будущих учителей русского языка в процессе профессионально-методической подготовки обеспечивается принципами системности, единства теории и практики, интеграции учебно-исследовательской и научно-исследовательской работы, аудиторных занятий и самостоятельной работы студентов, поэтапности и систематичности, сквозного практического обучения в течение всего процесса освоения студентами профессиональных компетенций. Лингвокультурологическая компетенция развивается при изучении специальной методической дисциплины, вооружающей студентов знаниями о специфике, методах и технологиях обучения русскому языку в рамках культуроведческого подхода, при прохождении практики, в ходе которой осваиваются методические действия, предполагающие актуализацию и реализацию в учебном процессе лингвокультурологических знаний и умений, приобретается опыт учебно-методической работы и педагогического общения в условиях поликультурной образовательной среды.

Список литературы

1. Воробьев В.В. Лингвокультурология: монография. – М.: РУДН, 2008. – 336 с.
2. Концепция преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации (утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 9 апреля 2016 г. №637-р).
3. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.
4. Мишатина Н.Л. Лингвокультурологический подход к развитию речи учащихся VII–IX классов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – СПб., 2000. – 223 с.
5. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 №544н (с изм. от 25.12.2014) «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» (зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 №30550).
6. Саяхова Л.Г. Методология и методическая система формирования лингвокультурологической компетенции тюркоязычных учащихся на уроках русского языка: монография. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2010. – 294 с.

7. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования. Авторская версия: материалы ко второму заседанию методологического семинара. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 18 с.

8. Телия В.Н. Культурно-национальные коннотации фразеологизмов (от миропонимания к миропониманию) // Славянское языкознание. XI Международный съезд славистов. – М.: Наука, 1993. – С. 302–314.

9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. №125).

10. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 17 мая 2012 г. №413) с изменениями и дополнениями от 29 декабря 2014 г., 31 декабря 2015 г., 29 июня 2017 г.

11. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 13.07.2015) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 24.07.2015).

12. Харченкова И.В. Концепция формирования лингвокультурологической компетенции студентов языковых факультетов на материале креолизованных текстов при обучении немецкому языку // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – №6 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.science-education.ru/113-10867>

13. Шманова А.Н. Лингводидактические основы технологии интегративного обучения русскому языку иностранных студентов подготовительного профиля: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Алматы, 2008. – 183 с.

Глава 5. Проектная деятельность обучающихся на уроках русского языка

Модернизация российского образования влечёт за собой необходимость поиска новых подходов к преподаванию вообще и русского языка в частности. Обращение к современным педагогическим технологиям предполагает влияние педагога на деятельность каждого ученика и вовлечение его в активную учебно-практическую деятельность. Одной из наиболее органичных и эффективных форм преподавания русского языка, на наш взгляд, является метод проектов.

Метод проектов не является принципиально новой технологией в мировой педагогике. Возникнув в начале XX века в США, метод проектов активно развивался в США, Великобритании, Германии, Италии и многих других странах. Идеи американских педагогов Дж. Дьюи и Х.В. Килпатрика привлекли внимание русских педагогов и получили дальнейшее развитие в российской образовательной системе.

В сжатом виде концептуальные положения теории Джона Дьюи выглядят следующим образом:

- ребенок в онтогенезе повторяет путь человечества в познании;
- усвоение знаний есть спонтанный, неуправляемый процесс;
- ребенок усваивает материал, не просто слушая или воспринимая органами чувств, а благодаря возникшей у него потребности в знаниях, являясь активным субъектом своего обучения.

Условиями успешности обучения, по Дьюи, являются:

- проблематизация учебного материала;
- активность ребенка;
- связь обучения с жизнью ребенка, игрой, трудом.

Методические приемы создания проблемных ситуаций:

- учитель подводит детей к противоречию и предлагает им самим найти решение;
- сталкивает противоречия в практической деятельности;
- излагает различные точки зрения на один и тот же вопрос;
- предлагает рассмотреть явление с различных позиций;
- побуждает делать сравнения, обобщения, выводы;
- ставит конкретные вопросы;
- ставит проблемные задачи [1].

Педагоги начала XX века связывали метод проекта, прежде всего, с развитием личности, подготовкой человека к жизни и труду. Но неумелое введение в практику школ того времени комплексно-проектных программ привело к сокращению объема общеобразовательных знаний по основным предметам. Ошибка заключалась в группировании материала различных учебных предметов «вокруг комплексов-проектов, программой предусматривалось «клочкообразное» сообщение обучающимся знаний о природе (физика, химия, биология), об обществе (обществоведение, история, география, литература)». Школьникам давали лишь те знания, которые могли найти практическое применение в их жизни – такая бессистемность и чрезмерная прагматичность приводили к тому, что дети не получали полноценных знаний. Поэтому в 1931 году метод проектов был осужден и в России не практиковался [8].

В современной педагогике проектный метод возродился сравнительно недавно, в конце 90-х годов прошлого столетия. И если раньше его рассматривали как альтернативу классно-урочной системе, то на современном этапе метод проектов используют как компонент системы образования, не разрушая сложившейся предметной классно-урочной системы. Переосмысление основных идей Дьюи можно увидеть в деятельностно-личностном подходе к воспитанию, который предполагает:

- связь обучения с жизнью через создание проблемных ситуаций;
- развитие самостоятельности и активности школьников в учебном процессе;
- умение общаться, сотрудничать с людьми в различных видах деятельности;
- развитие умения адаптироваться к действительности;
- высокую эмоциональную активность ученика [2].

Учебный проект – это и задание для обучающихся, сформулированное в виде проблемы, и их целенаправленная деятельность, и форма организации взаимодействия учеников с учителем и между собой, и результат деятельности как найденный ими способ решения проблемы проекта.

Необходимым инструментом проектной технологии является собственно учебный проект: обучение происходит в процессе его осуществления, то есть школьники учатся самостоятельно принимать решения, брать на себя ответственность за их реализацию, кроме того, им предоставляется право выбора способов деятель-

ности, выдвижения предположений, гипотез, участия в коллективном обсуждении различных точек зрения. Таким образом, обучение происходит в процессе деятельности учащихся – «обучение через деятельность». Метод предусматривает личностный подход в обеспечении мотивации проектной деятельности, поэтому его можно охарактеризовать как личностно-ориентированный (учитывается личностная заинтересованность ученика в выполнении проекта).

Первоначально метод проектов называли методом проблем. Поэтому можно считать, что метод проектов является высшим уровнем реализации проблемного обучения. На практике знание закономерностей процесса обучения преломляется и претворяется учителем в жизнь через систему упорядоченной и взаимосвязанной деятельности учителя и школьников, то есть через методы обучения, а также формы организации учебных занятий. Поэтому важным элементом технологии проблемного обучения и, в частности, метода проектов следует считать систему методов проблемного обучения.

Основным методом обучения опыту творческой деятельности является исследовательский. Назначение этого метода заключается в организации поисковой, творческой деятельности школьников по решению проблем и проблемных задач.

Как отмечает Н.Ю. Пахомова, метод учебного проектирования характеризуется как:

- личностно-ориентированный;
- деятельностный;
- обучающий взаимодействию в группе и групповой деятельности;
- построенный на принципах проблемного обучения;
- воспитывающий целеустремленность, толерантность, индивидуальность и коллективизм, ответственность, инициативность и творческое отношение к делу;
- формулирующий навыки самостоятельности в мыслительной, практической и волевых сферах;
- здоровьесберегающий;
- развивающий умения самовыражения, самопроявления, самопрезентации и рефлексии [3].

Таким образом, метод учебного проекта – это одна из личностно-ориентированных технологий, способ организации самостоя-

тельной деятельности обучающихся, направленный на решение задачи учебного проекта, интегрирующий в себе проблемный подход, групповые методы, рефлексивные, презентативные, исследовательские, поисковые и прочие методики.

Именно в работе над проектом проявляется максимальная самостоятельность школьников: в поиске необходимой информации, анализе, структурировании и синтезе, исследовании и принятии решения, организации собственной деятельности и взаимодействия с партнерами.

Следует отметить, что Н.Ю. Пахомова выделяет «два плана предъявления учебного проекта» [3]. Как было сказано, в основе проекта лежит проблема, которую школьники будут рассматривать, а затем искать наиболее приемлемые пути ее решения. Поэтому, если перед обучающимися поставлена цель, решить проблему и представить ее решение наглядно, то перед учителем стоят конкретные педагогические цели, о которых ученики не догадываются. «Не нарушать процесс проектирования детьми помогает наличие второго плана, где все, что делают дети, объясняется, истолковывается учителем с педагогических позиций, с точки зрения их обучения, развития и воспитания». То есть с помощью второго плана можно решить такие цели образования, как развитие навыков самостоятельной работы с дополнительной литературой, коммуникативности, мыслительной деятельности при проектировании, планировании, синтезе, развитие навыков самоанализа, расширение кругозора.

Коренным отличием новых условий поиска в современной школе является изменение понимания целей образования, а, следовательно, и новое понимание возможностей и способов применения этих средств: социальный заказ современного общества выражен в интеллектуальном развитии человека. Ведущее направление развития мировой педагогики – развивающее обучение не могло не найти своего отражения в развитии отечественной образовательной системы. Основными особенностями развивающего обучения являются:

- превращение школьника в субъект познавательной деятельности посредством формирования механизмов мышления, а не эксплуатации памяти;
- приоритет дедуктивного способа познания;
- доминирование самостоятельной деятельности учащихся в процессе обучения.

В ходе деятельности обучающиеся сталкиваются с тем, что «им приходится «добывать» знания, а затем соединять разрозненные сведения, «нанизывая» их на некую свою цель». Следует подчеркнуть, что проект может быть не только монопредметным (выполняться по какому-то одному предмету), но и межпредметным (интегрируется тематика нескольких предметов: например, литературы, истории и искусства).

Н.Ю. Пахомова рассматривает учебный проект как интегративное дидактическое средство развития, обучения и воспитания, которое позволяет вырабатывать и развивать специфические умения и навыки проектирования, а именно:

- целеполаганию и планированию деятельности;
- поиску нужной информации, вычленению и усвоению необходимого знания из информационного поля;
- проведению исследования (анализу, синтезу, выдвижению гипотезы, детализации и обобщению);
- презентации хода своей деятельности;
- самоанализу и рефлексии [3].

В проектной работе обучающиеся включаются в организуемую педагогом поисковую учебно-познавательную деятельность. Педагог опирается при этом на уже имеющиеся возможности, способности детей к творческому мышлению.

По определению, «проект» – это совокупность определенных действий, документов, предварительных текстов, замысел для создания реального объекта, предмета, создания разного рода теоретического продукта. Это всегда творческая деятельность.

Проектная деятельность – педагогическая технология, ориентированная не на интеграцию фактических знаний, а на их применение и приобретение новых знаний путем самообразования. Метод дает простор для творческой инициативы обучающихся и педагога, подразумевает их дружеское сотрудничество, что создает положительную мотивацию ребенка к учебе. «Я знаю, для чего мне надо то, что я познаю. Я знаю, где и как эти знания применить». Эти слова вполне могут служить девизом для участников проектной деятельности.

Проект в обучении – это специальным образом оформленная детальная разработка определенной проблемы, предусматривающая поиск условий и способов достижения реального практического результата; это самостоятельное развитие выработанных

умений, применение знаний, полученных на уроках русского языка, но уже на новом, продуктивном, поисковом уровне.

В основу метода проектов положена идея о направленности учебно-познавательной деятельности школьников на результат, который получается при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы.

Большинство авторов, дающих определение проекта, выделяют ряд характерных особенностей этого метода обучения. Прежде всего, это наличие проблемы, которую предстоит решить в ходе работы над проектом. Причём проблема должна иметь личностно значимый для автора проекта характер, мотивировать его на поиски решения.

Проект обязательно должен иметь ясную, реально достижимую цель. В самом общем смысле целью проекта всегда является решение исходной проблемы, но в каждом конкретном случае это решение имеет собственное, неповторимое воплощение. Этим воплощением является проектный продукт, который создаётся автором в ходе его работы и также становится средством решения проблемы проекта.

Ещё одно отличие проекта – предварительное планирование работы. Весь путь от исходной проблемы до реализации цели проекта необходимо разбить на отдельные этапы со своими промежуточными задачами для каждого из них; определить способы решения этих задач и найти ресурсы для этого; разработать подробный график работы с указанием сроков реализации каждого этапа.

Осуществление плана работы над проектом, как правило, связано с изучением литературы и других источников информации, отбора информации; возможно, с проведением различных опытов, экспериментов, наблюдений, исследований, опросов; с анализом и обобщением полученных данных; с формулированием выводов и формированием на этой основе собственной точки зрения на исходную проблему проекта и способы её решения.

Для воплощения найденного способа решения проблемы проекта создаётся проектный продукт. Проектный продукт должен обладать определенными потребительскими свойствами, то есть удовлетворять потребности любого человека, столкнувшегося с проблемой, на решение которой и был направлен данный проект.

Проект обязательно должен иметь письменную часть – отчёт о ходе работы, в котором описываются все этапы работы, все принимавшиеся решения с их обоснованием, все возникшие проблемы и способы их преодоления; анализируются собранная информация, проведенные эксперименты и наблюдения, приводятся результаты опросов и т. п.; подводятся итоги, делаются выводы, выясняются перспективы проекта.

Непременным условием проекта является его публичная защита, презентация результата работы. В ходе презентации автор не только рассказывает о ходе работы и показывает его результаты, но и демонстрирует собственные знания и опыт в решении проблемы проекта, приобретённую компетентность. Элемент самопрезентации – важнейшая сторона работы над проектом, которая предполагает рефлексивную оценку автором всей проделанной им работы и приобретённого в её ходе опыта [6].

На уроках русского языка метод проектов целесообразно использовать не вместо систематического предметного обучения, а наряду с ним, как компонент системы образования [5].

Основные требования к использованию проектной деятельности:

- 1) наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы или задачи, требующей поиска для ее решения;
- 2) проблема, затронутая в работе, должна быть, как правило, оригинальной (если проблема не оригинальна, то должно быть оригинальным ее решение);
- 3) в основе деятельности должна быть самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) работа учащихся;
- 4) использование исследовательских методов;
- 5) выполненная работа должна демонстрировать глубину знания автором (авторами) избранной области исследования;
- 6) работа должна соответствовать установленным формальным критериям, должна демонстрировать наличие теоретических (практических) достижений автора (авторов).

Таблица 14

Этапы организации проектной деятельности [7]

Этапы работы	Содержание работы	Деятельность обучающихся	Деятельность учителя
1. Подготовительный	Определение темы и целей проекта	Обсуждение и выбор темы	Предлагает темы проектов
	Выделение подтем в теме проекта	Выбор подтемы или предложение новой подтемы	Совместное обсуждение подтем проекта
	Формирование творческих групп	Объединение в микрогруппы, распределение обязанностей между членами команды	Организационная работа по объединению школьников в группы
	Подготовка материалов к исследовательской работе	Совместная работа по разработке заданий, вопросов для поисковой деятельности, подбор литературы	
	Установление способов предоставления результатов (формы отчета) и критериев оценки результата и процесса	Обсуждение и корректировка форм предоставления результата и критериев оценивания	Предлагает формы отчета и примерные критерии оценивания
2. Планирование	Определение источников, способов сбора и анализа информации	Корректировка и дополнение предложений учителя	Предлагает основную литературу, способы сбора информации
3. Разработка проекта	Осуществление накопления информации путем работы с литературой, анкетирование, эксперимента и др., ее обобщение	Поисковая деятельность по накоплению, систематизации, обобщению информации	Консультации, координирование работы обучающихся

Окончание таблицы 14

4. Оформление результатов	Оформление результатов согласно выбранной форме отчета	Оформление результатов согласно выбранной форме отчета	Консультации, координирование работы обучающихся
5. Презентация	Предоставление выполненной работы	Доклад о результатах работы	Организация экспертизы с приглашением педагогов школы, старшеклассников
6. Оценивание	Оценка работ согласно разработанным критериям	Участие в оценке путем коллективного обсуждения и самооценок	Совместное с экспертной группой оценивание, выявление неиспользованных возможностей, потенциала продолжения работы

Применение метода проектов на уроках русского языка, в первую очередь, имеет следующую цель – повышение практической, навыкообразующей направленности содержания. При этом приоритет отдается активным, интерактивным, игровым, лабораторным методам, исследовательской деятельности, методам творческого самовыражения. Создание проблемно-мотивационной среды на уроке осуществляется разными формами: беседой, дискуссией, «мозговым штурмом», самостоятельной работой, организацией круглого стола, консультацией, семинаром, лабораторной, групповой работой, ролевыми играми. Русский язык как учебный предмет – плодотворная почва для проектной деятельности. Учителя часто сталкиваются с такими проблемами, как отсутствие читательского интереса среди учащихся, узкий кругозор, отсутствие навыка анализа и обобщения. Интересная работа в группах дает ребятам возможность почувствовать предмет, получить новые знания, а учителю – решать вышеперечисленные проблемы.

Общие подходы к структурированию проекта

1. Начинать следует всегда с выбора темы проекта, его типа, количества участников.

2. Далее необходимо продумать возможные варианты проблем, которые важно исследовать в рамках намеченной тематики. Сами же проблемы выдвигаются учащимися с подачи учителя (наводящие вопросы, ситуации, способствующие определению проблем, видеоряд с той же целью, т. д.). Здесь уместна «мозговая атака» с последующим коллективным обсуждением.

3. Распределение задач по группам, обсуждение возможных методов исследования, поиска информации, творческих решений.

4. Самостоятельная работа участников проекта по своим индивидуальным или групповым исследовательским, творческим задачам.

5. Промежуточные обсуждения полученных данных в группах (на уроках или на занятиях в научном обществе, в групповой работе в библиотеке, медиатеке, пр.).

6. Защита проектов, оппонирование.

7. Коллективное обсуждение, экспертиза, результаты оценки.

План действий обучающихся в проекте

Каждая группа, участвующая в проекте, получает «План действий обучающихся в проекте», включающий в себя:

1) выбор темы проекта (исследования);

2) цель (для чего я это делаю? Какого результата я хочу достичь?). Записать ответы;

3) если это исследование, то затем нужно выдвинуть предположение-гипотезу. (Сделай свое предположение о том, какой будет результат и почему?) Записать ответы;

4) выбираем метод. (Что нужно сделать, чтобы получить результат?) Записать план своих действий, время выполнения каждого шага;

5) собираем данные (ставим эксперименты, собираем необходимую информацию, материал, оформляем его, сверяем свои действия по времени, которое определили для каждого шага);

6) получаем результаты (если что-то не удалось – это тоже результат);

7) анализируем результаты (сравниваем полученные результаты с данной гипотезой);

8) делаем выводы (планируем дальнейшую деятельность). Даем оценку действиям в группе.

9) защищаем результат в коллективе. Получаем общую оценку результатов.

Эти памятки помогают обучающимся успешно двигаться к достижению цели – созданию проекта.

Критерии оценивания работ обучающихся

1. Степень самостоятельности в выполнении различных этапов работы над проектом.
2. Степень включённости в групповую работу и чёткость выполнения отведённой роли.
3. Практическое использование предметных и общешкольных ЗУН.
4. Количество новой информации, использованной для выполнения проекта.
5. Степень осмысления использованной информации.
6. Уровень сложности и степень владения использованными методиками.
7. Оригинальность идеи, способа решения проблемы.
8. Осмысление проблемы проекта и формулирование цели проекта или исследования.
9. Уровень организации и проведения презентации: устного сообщения, письменного отчёта, обеспечения объектами наглядности.
10. Владение рефлексией.
11. Творческий подход в подготовке объектов наглядности презентации.
12. Социальное и прикладное значение полученных результатов.

Классификация проектов по русскому языку

Различают следующие виды проектов:

- по ведущему методу или виду деятельности обучающихся;
- по предметно-содержательной деятельности;
- по характеру координации проекта;
- по количеству участников проекта.

Характеристика проектов по ведущему методу
или виду деятельности

1. Исследовательские проекты полностью подчинены логике, пусть небольшого, но исследования, и имеют структуру, приближённую или полностью совпадающую с подлинным научным исследованием.

Структура исследовательских проектов:

- аргументация актуальности принятой для исследования темы;
- определение проблемы исследования, его предмета и объекта;
- обозначение задач исследования в последовательности принятой логики;
- определение методов исследования, источников информации;
- выдвижение гипотез решения обозначенной проблемы, определение путей ее решения;
- обсуждение полученных результатов, постановка выводов, оформление результатов исследования, обозначение новых проблем на дальнейший ход исследования.

2. Творческие проекты предполагают соответствующее оформление результатов. Такие проекты, как правило, не имеют детально проработанной структуры совместной деятельности участников.

3. Информационные проекты. Этот тип проектов изначально направлен на сбор информации о каком-то объекте, явлении, ознакомление участников проекта с этой информацией, ее анализ и обобщение фактов, предназначенных для широкой аудитории. Такие проекты, так же как и исследовательские, требуют хорошо продуманной структуры, возможности систематической коррекции по ходу работы над проектом.

Структура информационного проекта может быть обозначена следующим образом:

- цель проекта;
- предмет информационного поиска;
- источники информации (СМИ, интервью, анкетирование, «мозговая атака»);
- способы обработки информации (анализ, обобщение, сопоставление с известными фактами, аргументированные выводы);
- результаты информационного поиска (статья, аннотация, реферат, доклад, видео и др.);
- презентация.

4. Практико-ориентированные проекты отличает четко обозначенный с самого начала результат деятельности участников проекта. При этом этот результат обязательно ориентирован на социальные интересы самих участников.

5. Игровые проекты. В таких проектах структура только намечается и остается открытой до окончания проекта. Участники принимают на себя определенные роли, обусловленные характером и содержанием проекта. Это могут быть литературные персонажи или выдуманные герои. Результаты таких проектов могут намечаться в начале проекта, а могут вырисовываться лишь в его конце.

Виды проектов по предметно-содержательной деятельности:

- 1) культурологические (реферативные работы);
- 2) лингвистические (сочинения разных жанров, таблицы, пособия).

Виды проектов по характеру координации проекта и по количеству участников проекта:

- 1) с открытой координацией (жесткий), с закрытой координацией (гибкий);
- 2) личностный, парный, групповой.

Чтобы у обучающихся выработать навыки сотрудничества, вовлечь в активный процесс получения и переработки информации,

организуется такое взаимодействие, которое включает в себя связки «ученик – ученик», «ученик – учитель», «учитель – ученик», «ученик – класс», при помощи методов, фиксирующих внимание на большой группе: опрос, дискуссия, диспут, обзор информации, инсценировки, обсуждения.

Таким образом, использование проектной технологии позволяет решать комплекс образовательных, воспитательных и развивающих задач: формировать навыки самостоятельности в интеллектуальной и практической сферах; осуществлять личностно-ориентированный подход к ученикам; развивать деятельностное и компетентностное начала; групповое обучающее взаимодействие [4].

Но, как и при всяком новом начинании, при проведении занятий на основе проектной технологии возможны трудности. Они заключаются в значительном объеме внеурочных консультаций, в сложности доступа к Интернету для поиска информации, а также в преодолении инерции в сознании как учителя, так и школьников. Сложная проблема внедрения проектной технологии в образовательный процесс, несомненно, нуждается в дальнейших исследованиях.

Список литературы

1. Дьюи Д. Демократия и образование. – М.: Педагогика-Пресс, 2000. – 383 с.
2. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века: учеб. пособ. / под ред. А.И. Пискунова. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Сфера, 2001. – 512 с.
3. Пахомова Н.Ю. Метод учебного проекта в образовательном учреждении: пособие для учителей и студентов педагогических вузов. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: АРКТИ, 2005. – 112 с.
4. Прибылых С.Р. Проектно-исследовательская деятельность учителей, студентов и школьников на занятиях по русскому языку и литературе: материалы науч.-практ. конференции. – Якутск: Изд-во СГПА, 2009. – С. 4–13.
5. Соколова Ю.А. Учебный проект и возможности его реализации на уроках русского языка // Русский язык в школе. – 2008. – №3. – С. 3–10.
6. Ступницкая М.А. Новые педагогические технологии: учимся работать над проектами: рекомендации для учащихся, учителей и родителей. – Ярославль: Академия развития, 2008. – С. 7–197.
7. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособ. / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркин. – М.: Академия, 2007.
8. Шацкий С.Т. Наше педагогическое течение // Педагогические сочинения. В 4 т. – М.: Просвещение, 1962–1965. – Т. 2.

РАЗДЕЛ 2. ФОРМИРОВАНИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Глава 1. Научно-организационные основы воспитания читателя в условиях полилингвальной образовательной среды

Многовековая история человечества ярко свидетельствует о том, что чтение всегда являлось одним из важнейших и наиболее результативных способов формирования духовного мира, творческого потенциала человека, освоения им социального опыта, нравственных и культурных ценностей, национальных обычаев и традиций, «получения значимой информации, профессиональных знаний, поддержания и усвоения родного языка и языков межкультурных коммуникаций» (Концепция поддержки и развития чтения в образовательных учреждениях Республики Саха (Якутия), 2012).

В духовной жизни российского общества чтению всегда принадлежало особое место, высоким было назначение писателя, долгие годы тезис: «Книга – учебник жизни», – предопределял ведущее значение художественной литературы в системе образования, в культурной сфере. Наша страна считалась «самой читающей в мире», в школе литература традиционно занимала позиции одной из ведущих учебных дисциплин.

Однако цивилизованный мир на рубеже XX–XXI столетий столкнулся с глобальной проблемой снижения интереса молодёжи к вдумчивому, осознанному, аналитическому досуговому чтению, проблемой склонности нового цифрового поколения читателей к чтению деловому, быстрому, поверхностному, просмотрному, фрагментарному, более соответствующему клиповому мышлению сегодняшних школьников и студентов. Читать художественную литературу много и систематически стало скучно и трудно, а противостоять факторам, отодвигающим всё дальше потребность молодого человека в книге, практически невозможно: мощные потоки самой разнообразной информации, визуализация всей возможной информации, усложнение смыслов, новейшие технологии создания, обработки и поиска информации, отход от текстоцентричной культуры... Это приводит к потере культурных «скреп», объединяющих российское общество, снижению читательской культуры и культуры общей, снижению эффективности устной и

письменной коммуникации, смене ценностных ориентаций, проблемам организации образовательного процесса.

Проблема ставит педагогическое сообщество перед необходимостью поиска адекватных требованиям действующих в высшем образовании федеральных государственных образовательных стандартов и профессиональных стандартов, а также условиям социальной адаптации и личностного роста студентов технологий мотивации молодёжи к чтению с удовольствием, с радостью и интересом. Для достижения цели возможно обращение к лучшим практикам организации чтения обучающихся в различного уровня образовательных организациях, в том числе среднего общего образования, ориентирующих своих выпускников на дальнейшее обучение, самообразование и саморазвитие. Такой подход к решению проблемы чтения детей, молодёжи и взрослых обусловлен логикой воспитания творческого читателя в системе непрерывного образования, где школа и вуз – важнейшие звенья «чтения через всю жизнь».

Научный анализ результативного внедрения в образовательный процесс школы и вуза разного рода стратегий и технологий чтения обучающихся находим у отечественных исследователей Е.О. Галицких, М.Я. Мишлимович, Н.И. Никоновой, Г.В. Пранцовой, Е.С. Романичевой, Н.Н. Сметанниковой, И.В. Сосновской, Е.Р. Ядровской (Галицких, 2016; Мишлимович, 2018; Никонова, 2013; Романичева, Пранцова, 2017; Сметанникова, 2017; Сосновская, 2013; Ядровская, 2016) и других. В их трудах представлена характеристика адекватных запросам современного образования способов привлечения обучающихся «к чтению, которое является основой формирования культурного, духовного и интеллектуального потенциала общества. Предлагаются разнообразные способы расширения поля читательских ориентаций подростков (и студентов), развития их личностной читательской активности. Описываются эффективные технологии и стратегии приобщения юных читателей к книгам, отличающимся по своей направленности, содержанию, способам представления и освоения, а также разнообразные речевые ситуации, творческие задания и упражнения, призванные помочь юным читателям овладеть различными типами словесного творчества» (Романичева, Пранцова, 2017). Однако вопрос построения системы «чтение в школе – чтение в вузе – чтение через всю жизнь» остаётся для педагогической науки открытым, требующим дальнейшего исследования в различных аспектах.

Так, детально разработанные и тщательно сформулированные методические указания по руководству чтением с учетом возраста, индивидуальных склонностей и задач воспитания цельной человеческой личности имеются в наследии А.С. Макаренко: «Воспитательное значение детской литературы», «Стиль детской литературы», «Воспитание культурных навыков», «Ответ тов. А. Бойму».

В педагогической системе В.А. Сухомлинского чтению принадлежало одно из первых мест. Как известно, в Павлышской школе царил своеобразный культ книги: «тихие» комнаты для юных читателей, многочисленные конференции и обсуждения, защита читательских формуляров. Сам В.А. Сухомлинский составил знаменитую «золотую библиотеку» – рекомендательные списки для учеников.

Выдающийся педагог был твердо убежден в том, что дети, подростки должны жить в мире творчества: «втискивать» в голову учащегося готовые истины, умозаключения, не возбуждая его фантазии, воображения, – значит убивать в нем человеческое, уподоблять его счетной машине. «Подмена мысли памятью», яркого восприятия, наблюдения за сущностью явлений заучиванием тормозит развитие творческих способностей, отбивает в конце концов охоту к учению и к чтению книг. Этот порок крайне вреден в процессе воспитания учащихся литературой» (Сухомлинский, 2012).

Весьма важным и актуальным представляется его утверждение: «Одна из причин духовной пустоты – отсутствие подлинного чтения, которое захватывает ум и сердце, вызывает раздумья об окружающем мире и самом себе» (Сухомлинский, 2012). Под «подлинным чтением» Сухомлинский понимал творческое грамотное чтение и прежде всего – эстетическое восприятие учащимися художественного произведения.

Из истории методической науки известно, что ученые и передовые учителя всегда уделяли значительное внимание организации чтения. Современные студенты и учителя, знакомясь с наследием В.И. Водовозова, В.Я. Стоюнина, В.П. Острогорского, Ц.П. Балталона, с воспоминаниями о педагогической деятельности В.Г. Белинского, Н.Г. Чернышевского, Н.А. Добролюбова, обнаружат много интересных мыслей и рекомендаций, не потерявших своего значения и в настоящее время.

В целом методическая литература по проблеме внеклассного чтения весьма и весьма обширна, но, к сожалению, в этом обилии источников нет работ, рассматривающих руководство внеклассным чтением системно. Общую характеристику старшеклассников как читателей мы находим в учебниках В.А. Никольского и З.Я. Рез. Однако следует отметить, что время вносит в эту характеристику свои коррективы.

Очень ценным является опыт С.А. Гуревича, который создал поистине уникальную систему руководства самостоятельным чтением старшеклассников. Интересные приемы руководства индивидуальным чтением школьников в зависимости от их вкусов, наклонностей, формы стимулирования читательских интересов, примеры совместной деятельности учителя и ученика по пропаганде книги – словом, образцы педагогики сотрудничества мы находим в его последней книге.

У других методистов, работающих в области внеклассного чтения, учитель найдет полезные советы, рекомендации, отдельные замечания: изучении читательских интересов у Н.А. Бодровой, о комплексном подходе к проблеме и перспективном планировании у И.С. Збарского, о типологии уроков внеклассного чтения и специфике анализа у Н.К. Силкина. Значительную помощь словеснику могут оказать труды В.Г. Маранцмана и И.В. Сосновской, в которых учитываются изменения культурной ситуации в стране, а также возрастные, региональные, гендерные и индивидуальные особенности учеников как читателей.

Проблемы мотивации, стратегии школьников, студентов и взрослых; влияние чтения на образовательный успех; новые формы и приемы в формировании читательского интереса; трудности в чтении рассматривают также в своих исследованиях и зарубежные коллеги: S. Skaalvik, O. Klein, I. Kogan, C.A. Wolters, C.F. Denton, M.J. York, D.J. Francis, J.W. Chapman, W.E. Tunmer, J.E. Prochnow (Skaalvik S., 2004; Klein O. & Kogan I., 2013; C.A. Wolters, C.F. Denton, M.J. York & D.J. Francis, 2014; J.W. Chapman, W.E. Tunmer & J.E. Prochnow, 2000). Анализ научных работ позволяет выделить несколько аспектов проблемы чтения, являющиеся европейскими трендами последнего десятилетия: стимулирование семейного чтения; раннее воспитание ребёнка читающего; необходимость повышения качества чтения школьников и взрослых; решение проблемы через повышение роли семьи и квалификации педагогов; главная цель в продвижении

чтения – «развитие мотивации к чтению и поощрение чтения для удовольствия» (Чудинова, 2017). Результаты проводимой по этим вопросам работы отражаются в международных сравнительных исследованиях, таких как, например, PISA и PIRLS. Для управления работой по поддержке чтения, аккумулирования и трансляции успешных практик и технологий созданы нормативная база (национальные стратегии, концепции и программы чтения), а также ассоциации, профессиональные педагогические и родительские сообщества, экспертные группы, онлайн-платформы.

Европейское научное сообщество осознаёт, что качество читательской компетентности личности влияет на эффективность её социализации и профессиональной деятельности, на уровень адаптации человека в современных условиях жизни.

В исследовании проблемы чтения студентов федерального вуза были применены контент-анализ научной литературы и учебно-методической документации, изучение и обобщение опыта образовательной организации, беседа, анкетирование, самооценка обучающихся, методы математической статистики с последующим качественным анализом результатов. Проведен анализ статистических данных Всероссийского центра изучения общественного мнения (далее – ВЦИОМ), периодически проводящего опросы россиян старше 18 лет об их отношении к чтению.

Всероссийский центр изучения общественного мнения занимается исследованием отношения россиян к чтению с 2009 года. Так, например, данные центра позволяют выявить общие для всего населения России старше 18 лет тенденции в области досугово-го чтения. 20–21 ноября 2017 г. состоялось очередное обследование 1200 респондентов в формате телефонного интервью. Использовалась стратифицированная двухосновная случайная выборка стационарных и мобильных номеров.

Результаты опроса респондентов из разных регионов продемонстрировали рост количества любителей чтения с 48% в 2014 году до 60% – в 2017 г.; увеличение в полтора раза количества прочитанных книг за определённый период в сравнении с данными 2011 года. По результатам опроса, «представители самой молодой возрастной группы (18–24 года)... читают больше остальных (в среднем 6,65 книг), для сравнения, респонденты 60 лет и старше – 5,85...» (ВЦИОМ, 2017). Выявлено незначительное увеличение популярности библиотек – на 5%.

Результаты опроса по теме «Чтение» (ВЦИОМ)

Можете ли Вы сказать про себя следующее или нет? Я люблю читать (закрытый вопрос, один ответ, %)					
	2014 г.		2017 г.		
Это про меня	48		60		
Это не про меня	43		37		
Затрудняюсь ответить	9		3		
Скажите, пожалуйста, сколько книг Вы прочли за последние три месяца? (открытый вопрос, один ответ, %)					
	2011 г.	2013 г.	2014 г.	2017 г.	
Назвали число	44	47	45	55	
Нисколько	51	51	52	42	
Затрудняюсь ответить	5	2	3	3	
Скажите, пожалуйста, сколько книг Вы прочли за последние три месяца? (среднее значение по ответам тех, кто назвал конкретное число книг)					
	1992 г.	2011 г.	2013 г.	2014 г.	2017 г.
Среднее значение	5,14	3,94	4,23	4,55	6,49
Где Вы чаще всего берете книги, которые хотите прочитать? (закрытый вопрос, не более 3-х ответов, %)					
	2009 г.	2011 г.	2014 г.	2017 г.	
Скачиваю из Интернета, читаю в Интернете (в том числе и за плату)	5	11	18	35	
Беру в домашней библиотеке, читаю то, что есть дома	27	26	17	35	
Покупаю (в магазинах, ларьках, на книжных развалах и пр.)	34	33	32	24	
Беру почитать у знакомых, друзей, родственников и пр.	37	27	24	24	
Беру в городской библиотеке	10	9	8	13	
Покупаю бумажную книгу через Интернет, заказываю по почте	1	1	2	5	
Беру в научной библиотеке, библиотеке вуза, предприятия	2	2	2	4	
Я книги практически не читаю	27	30	36	15	
Другое	2	1	1	4	
Затрудняюсь ответить	0	2	1	0	

Эксперты ВЦИОМ связывают наметившуюся в 2017 году положительную динамику в области чтения россиян с возросшим интересом респондентов к истории страны и потребностью в самообразовании с целью повышения качества знаний. Также значимым фактором влияния на позитивные тенденции в области чтения детей, подростков и взрослых следует считать проведение в Российской Федерации тематических годов семьи, молодёжи, учителя, российской истории, культуры, литературы и чтения, российского кино. Они не только «привлекли внимание общества к определённой сфере» (Указ Президента Российской Федерации, 2014), но и актуализировали конкретную деятельность всех сегментов российского сообщества по повышению уровня культуры и образования граждан, что невозможно без повышения уровня читательской грамотности населения.

По результатам обследования резюмируем, что российская молодёжь мотивирована на чтение, проявляет к нему интерес, книги уверенно конкурируют с компьютером и Интернетом. Значит, основная задача современного профессионального педагогического сообщества – приложить усилия для сохранения и повышения этих показателей в ближайшей перспективе с учётом «конкурентной досуговой среды» (спорт, путешествия, компьютерные игры, социальные сети, кинематограф...), которая оказывает всё большее влияние на новые поколения потенциальных читателей.

В сравнении с данными ВЦИОМ проанализируем результаты, полученные при обследовании мотивации чтения студентов 1 курса филологического факультета Северо-Восточного федерального университета.

Анкетирование проводилось 20–25 апреля 2018 г. в целях исследования мотивации обучающихся к чтению.

Количество респондентов: 40 студентов первого курса из 47 общего числа первокурсников филологического факультета Северо-Восточного федерального университета (далее – СВФУ) (г. Якутск).

Выборка респондентов обусловлена программой обучения: студенты первого курса не изучили полный курс литературных дисциплин, поэтому в большей степени ориентированы на досуговое чтение.

Возраст респондентов от 17 до 19 лет.

Гендерный состав: 34% юношей, 66% девушек.

Обучались в сельской школе – 87% студентов; 11% – в городской; 2% – в школе поселка городского типа.

Цель опроса первокурсников – выявить объективные и субъективные факторы, определяющие читательские предпочтения обучающихся, получить данные о мотивах, направленности, систематичности их чтения. Анкета включала девять вопросов и заданий:

- 1) что вы предпочитаете делать в свободное от учебы время;
- 2) какой литературе вы отдаете наибольшее предпочтение;
- 3) какого жанра художественную литературу вы предпочитаете;
- 4) назовите свои любимые литературные произведения;
- 5) что побуждает вас читать эти произведения;
- 6) с кем вы обсуждаете прочитанные книги;
- 7) как часто вы читаете художественную литературу помимо программы;
- 8) сколько книг вы прочитали за последний месяц;
- 9) приведите аргументы для своих ровесников о необходимости чтения не только учебной литературы.

База исследования – Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова, расположенный в столице Республики Саха (Якутия) городе Якутск. Якутия – один из крупнейших по территории субъектов Российской Федерации, регион с суровыми климатическими условиями криолитозоны. Республика отличается специфическими социально-демографическими особенностями: значительные расстояния между населенными пунктами; низкая плотность населения; неразвитость транспортной инфраструктуры; недостаточная доступность информационных, культурных и образовательных ресурсов; ограничение коммуникаций; полиэтничность населения.

СВФУ является крупнейшим межрегиональным образовательным и культурным центром Северо-Востока России. Ведёт обучение по 119 направлениям подготовки среднего профессионального и высшего образования. Сегодня в нём обучается свыше 17 тысяч студентов из 52 субъектов России и 38 стран мира. Одна из стратегических задач университета – «выстроить систему воспитания культурного человека» (Михайлова, 2017).

Раздел 2. Формирование читательской компетенции обучающихся

Так, по ответам респондентов на первый вопрос анкеты о любимых занятиях в свободное время выявлено, что студенты первого курса предпочитают

- общение с друзьями (67,5%), что абсолютно естественно для данной возрастной группы;
- просмотр видео (30%) и чтение книг (25%);
- они не посещают образовательные курсы (0% опрошенных).

Таблица 16

Результаты ответа на вопрос
«Что вы предпочитаете делать в свободное от учебы время?» (%)

№	Варианты ответа	Количество (%)
1.	Читать книги	25%
2.	Читать газеты, журналы	2,5%
3.	Смотреть телевизор	15%
4.	Смотреть видео	30%
5.	«Общаться» с компьютером	10%
6.	Слушать музыку	2,5%
7.	Заниматься спортом	17,5%
8.	Посещать театры, музеи, выставки, экскурсии	2,5%
9.	Посещать концерты, развлекательные заведения	20%
10.	Посещать образовательные курсы	0%
11.	Совершать путешествия, заниматься туризмом	2,5%
12.	Общаться с друзьями	67,5%
13.	Общаться с родственниками, членами семьи	17,5%
14.	Заниматься домашним хозяйством	10%
15.	Другое: спать участвовать в различных мероприятиях рисовать	7,5% 2,5% 2,5%

Отвечая на второй вопрос о читательских предпочтениях,

– 45% студентов выбрали современную западную литературу, популярность которой обусловлена несколькими причинами: это современный молодёжный тренд; рост количества экранизаций; в ней обучающиеся находят ответы на волнующие их вопросы;

– интерес к русской классической литературе (27,5%) объясняется её подробным изучением в рамках школьной программы по литературе;

- выбрали западную классическую литературу 15%;
- современной российской литературе отдали предпочтение 7,5% респондентов.

Следует отметить жанровое разнообразие в литературных предпочтениях опрошенных: лирическое стихотворение, фантастика, фэнтези, детектив, мистика, приключения, исторический роман, биографии, философский роман, трагедия, психологический роман, пародийные произведения, любовный роман. Традиционно в силу возрастных особенностей большинство студентов увлекается приключениями (32,5%), психологическими (32,5%) и любовными романами (32,4%). Ясно, что молодёжи нравится классическое повествование с традиционной картиной мира: герои психологических, приключенческих романов действуют в типовой обстановке, в устоявшихся коллизиях. Любовные романы дают возможность современным читательницам (75% из всех указавших данный жанр) окунуться в мир мечты, грёз о большой любви, ещё не случившейся в реальной жизни. Далее по популярности – жанры фантастики (30%) и фэнтези – «своеобразное соединение сказки, фантастики и приключенческого рыцарского романа» (Белокурова, 2006) – (30%). Ирреальные исторические сюжеты, сказочные существа, двоимирие всегда привлекали молодых людей. Менее интересными оказались мемуары (5%), трагедии (10%), сатирические произведения (2,5%).

В списке любимых литературных произведений респондентов достаточно много книг, изучаемых в школе, экранизированной зарубежной литературы и книг, прочитанных в детстве. Только один студент назвал произведение якутского писателя. Традиционно любимые авторы русской классической литературы: М.А. Булгаков (20%), А.С. Пушкин (10%), Л.Н. Толстой (10%), Ф.М. Достоевский (10%), Е.И. Замятин (5%). Не менее популярны произведения западной литературы: «451 градус по Фаренгейту» Р. Брэдбери (22,5%), «Портрет Дориана Грея» О. Уайльда (22,5%), «Великий Гэтсби» Ф. Фицджеральда (20%), «Старик и море» Э. Хемингуэя (10%), «Три товарища» Э.М. Ремарка (5%), «Над пропастью во ржи» Д. Сэлинджера (7,5%), «Сто лет одиночества» Г.Г. Маркеса (5%), книги С. Кинга (5%), «Превращение» Ф. Кафки (5%). Единично указывались А.Н. Островский, «Гроза»; М.Ю. Лермонтов, «Молитва»; М.А. Шолохов, «Судьба человека»;

Раздел 2. Формирование читательской компетенции обучающихся

А.К. Дойль, «Приключения Шерлока Холмса»; Т. Драйзер, «Американская трагедия»; А. Камю, «Чума»; Д. Лондон, «Мартин Иден»; Ч. Паланик, «Бойцовский клуб»; Д. Макгвайер, «Моё прекрасное несчастье»; Д. Мойес, «До встречи с тобой»; Р. Кийосаки, «Богатый папа, бедный папа»; М. Стедман, «Свет в океане»; Н. Спарск, «Дальняя дорога»; Д. Киз, «Таинственная история Билли Миллигана»; Н. Якутский, «Толко» («Судьба»).

Анкетирование продемонстрировало, что в список самых читаемых студентами произведений включены тексты русской и иностранной классической литературы. Преобладают произведения западной массовой литературы. Смещение классических произведений с текстами массовой литературы говорит о неустойчивом читательском вкусе студентов первого курса. Массовая литература как составляющая часть культурного сообщества востребована молодыми читателями, на что указывает лидер опроса – книги Дж. Роулинг о Гарри Поттере, которые предпочли 25% респондентов.

Наиболее важным для исследования стал вопрос анкеты о мотивах чтения студентов:

- основными мотивами названы эмоции, которые испытывают респонденты при чтении (42,5%);

- нравственные ценности, затрагиваемые в текстах, волнуют 32,5% опрошенных;

- интерес к героям произведений проявляют 20% первокурсников. В процессе чтения студенты узнают себя в героях, чувствуют свои собственные переживания, присваивая жизненный опыт литературных персонажей;

- читают по необходимости 7,5% респондентов.

Таблица 17

Результаты ответа на вопрос
«Что побуждает вас читать именно эти произведения?» (%)

№	Варианты ответа	Количество (%)
1.	Мне очень нравятся герои этих произведений	20%
2.	Эти произведения вызывают во мне эмоциональный отклик	42,5%
3.	Поведение героев может служить для меня примером	5%
4.	В поведении героев я узнаю многие свои черты	2,5%
5.	Это очень известные произведения, и должен быть с ними знаком	7,5%

1	2	3
6.	Я здесь узнаю много нового о человеческих отношениях и поведении людей в различных ситуациях	7,5%
7.	Меня волнует тема произведений	7,5%
8.	Эти произведения заставляют задуматься над важными нравственными проблемами	32,5%
9.	Я думаю, что эти произведения обладают ярко выраженной художественной ценностью	12,5%
10.	Эти произведения порекомендовали мне родители	2,5%
11.	Эти произведения популярны среди моих друзей	7,5%
12.	Эти произведения включены в программу	7,5%
13.	Мне нравятся все произведения этих авторов	0%
14.	Мне нравятся все произведения этого жанра	0%
15.	Мне нравится литературный стиль (композиция) этих произведений	0%

Ответы на вопрос о коммуникативной компетенции студентов убеждают в том, что

- среди студентов первого курса не принято обсуждать прочитанные книги (45%);
- готовы поделиться впечатлениями с родителями 7,5%;
- с преподавателями – 2,5% респондентов;
- охотно обмениваются впечатлениями с друзьями 45% опрошенных.

Очевидно, что преподаватели вуза не входят в круг тех, с кем обучающиеся готовы общаться по поводу досугового чтения.

Результаты по седьмому вопросу о потребности в чтении:

- постоянную потребность в чтении испытывает 2,5% от общего числа опрошенных;
- большинство респондентов читают художественную литературу, когда есть свободное время (55%);
- практически не читают 40%.

Такие показатели для будущих филологов являются неудовлетворительными. Этот вывод подтверждают данные по восьмому вопросу анкеты о количестве прочитанных за последнее время книг:

- 40% указали, что не прочитали ни одной книги за последний месяц;

- по одной книге прочитали 37,5%;
- две – 17,5%;
- три – 2,5% опрошенных.

Результаты свидетельствуют о более низких количественных показателях чтения студентов СВФУ в сравнении с подобными показателями опроса ВЦИОМ, проводимого в различных регионах России. Данные указывают на необходимость педагогической регуляции чтения студентов СВФУ.

Ответы на задание убедить сверстников в необходимости досугового чтения можно дифференцировать по трём группам:

– большинство первокурсников представили прагматические аргументы: саморазвитие, расширение кругозора – 62,5%, пополнение словарного запаса – 42,5%, повышение качества общения – 15%. Интересным является факт, что 11,7% студентов читают книги для новых знакомств, расширения круга друзей, чтобы «было о чем поговорить»;

– во вторую группу отнесем следующие ответы: развитие воображения – 25%, для получения ответов на волнующие вопросы – 20%, повышение культуры – 2,5%, узнать путь к успеху – 1 (2,5%);

– третья группа ответов – об эмоциональных мотивах чтения художественной литературы: были названы отдых (17,5%), возможность уйти в ирреальность (15%), способ найти свой мир (5% респондентов).

Полученные данные следует расценить как противоречивые. С одной стороны, респонденты предпочитают читать русские или зарубежные классические произведения, которые вызывают эмоциональный отклик в душе, а также заставляют задуматься над важными нравственными проблемами, поднятыми в текстах. Для студентов важно читать, чтобы расширять кругозор, повышать образовательный и культурный уровень, качество коммуникации, а также развиваться и быть успешным. С другой стороны, первокурсники утверждают, что почти не читают, не обмениваются впечатлениями о прочитанном, в их досуге чтение уступает общению с друзьями и просмотру видеопроодукции.

Приходим к выводу, что читательская среда вуза должна не только поддерживать интерес к чтению студентов-гуманитариев первого курса, а также вырабатывать подходы, формирующие их

мотивацию к чтению как досуговой деятельности, повышающей их культурный и образовательный уровень, удовлетворяющей духовно-нравственные потребности молодёжи.

Решение исследуемой проблемы требует комплексного подхода, нацеленного на создание новой, адекватно отвечающей вызовам современности читательской среды, обретающей особую значимость в образовательных организациях, важнейшая функция которых – воспитание читателя, личности образованной, компетентной, духовно богатой, творческой. Читательская среда образовательной организации высшего образования представляет собой совокупность факторов влияния, психолого-педагогических и коммуникативно-ориентированных (Рубцов, 1996) условий обучения, воспитания и профессиональной деятельности, создающих предпосылки формирования и развития потенциала, интересов, склонностей, способностей, качеств творческого читателя. Качественная читательская среда вуза «должна помочь личности комфортно адаптироваться в любых условиях окружающей действительности за счёт педагогических моделей» (Zalutskaya, Oshchepkova, Nikonova, 2017), нацеленных на формирование готовности обучающегося к самообразованию, саморазвитию и самореализации в социально-культурной и профессиональной среде.

Одной из функций читательской среды является активное воздействие на мотивы чтения студентов. На наш взгляд, таким наиболее действенным мотивом является саморазвитие, самореализация студента как творческой личности. Формирование такого мотива к чтению предполагает в числе прочего включение обучающихся в самостоятельную творческую деятельность по созданию читательской среды в вузе. Студент–читатель должен найти креативное решение проблемы повышения интереса к досуговому чтению, увлечь студенческое сообщество книгой, продвигать её, используя всевозможные адекватные запросам молодёжи технологии.

Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова обладает всем необходимым для создания творческой читательской среды:

– творческим потенциалом (Федеральный государственный образовательный стандарт по всем направлениям подготовки ориентирован на формирование творческих способностей обучаю-

щихся; в каждом подразделении университета имеются студенческие творческие объединения, кружки, клубы, студии, задачей которых является активизация творческой активности студентов);

– материально-технической базой (библиотеки печатных и электронных изданий, издательский дом, корпоративный сайт и корпоративные издания «Наш университет» «OPEN»);

– организационным ресурсом (в структуру вуза входит совет по творческому развитию студентов при ректоре университета, созданный для включения обучающихся в социально-культурную практику, реализации их творческого потенциала, поддержки студенческих научных и социально-культурных проектов с креативной составляющей).

Совет по творческому развитию студентов как орган студенческого самоуправления на протяжении последних пяти лет является соисполнителем долгосрочного проекта «Читающий университет». Инициатором проекта в 2014 г. выступил филологический факультет. Проект реализуется поэтапно.

На первом этапе преподавателями вуза с привлечением студентов был проведен мониторинг читательских интересов и уровня читательской культуры обучающихся; разработаны проект Концепции поддержки и развития чтения в образовательных организациях Республики Саха (Якутия) и модель формирования читательской компетенции студентов СВФУ с описанием педагогических условий создания качественной читательской среды.

Второй этап реализации проекта «Читающий университет» начался с разработки списка «100 золотых книг», рекомендованных для прочтения студентам с учётом результатов мониторинга их читательской активности. Помимо разделов «Русская классическая литература», «Современная литература», «Мировая литература» в список вошёл блок «Литература народов России», включающий произведения якутских авторов и авторов, представляющих коренные малочисленные народы Севера.

Приведём отдельные фрагменты списка:

Блок «Русская классическая литература»

А.А. Бестужев-Марлинский. Саатырь.

И.С. Тургенев. Дым. Дворянское гнездо.

Л.Н. Толстой. Анна Каренина. Воскресение.

В.М. Гаршин. Рассказы: Четыре дня. Встреча. Красный цветок.

Н.С. Лесков. Леди Макбет Мценского уезда.

В.Г. Короленко. Рассказы.

Б.Л. Пастернак. Доктор Живаго.

О.Э. Мандельштам. Поэзия.

К.Г. Паустовский. Рассказы. Повести.

В.В. Набоков. Лолита. Рассказы.

И другие.

Блок «Русская литература XX века. Современная литература»

В.С. Гроссман. Жизнь и судьба.

В.Т. Шаламов. Колымские рассказы.

В.П. Астафьев. Царь-рыба. Печальный детектив.

Д.А. Гранин. Мой лейтенант. Иду на грозу.

Б.Л. Васильев. Завтра была война.

В.В. Быков. Сотников.

Ю.В. Трифонов. Обмен. Дом на набережной.

Ч.Т. Айтматов. И дольше века длится день. Плаха. Пегий пёс, бегущий краем моря.

В.П. Аксенов. Коллеги. Остров Крым.

В.С. Маканин. Асан. Кавказский пленный.

А.В. Вампилов. Старший сын. Утиная охота. Прошлым летом в Чулимске.

В.С. Пикуль. Фаворит. Крейсера.

Л.С. Петрушевская. Три девушки в голубом. По дороге Бога Эроса.

И.А. Бродский. Стихотворения. Нобелевская речь.

С.Д. Довлатов. Рассказы.

Б. Акунин. Азazelь.

Л.Е. Улицкая. Зелёный шатёр.

А. Геласимов. Жажда. Степные боги. Холод.

И другие.

Блок «Мировая литература»

Гомер. Илиада. Одиссея.

Софокл. Антигона. Эдип-царь.

А. Данте. Божественная комедия.

И.В. Гете. Фауст.

В. Скотт. Айвенго.

Э.А. По. Новеллы.

Э. Бронте. Грозовой перевал.

- О. Уайльд. Портрет Дориана Грея.
М. Метерлинк. Синяя птица.
Г. Уэллс. Машина времени. Остров доктора Моро.
Ф. Кафка. Превращение.
Э. Хемингуэй. Прощай, оружие! Старик и море.
А. де Сент-Экзюпери. Маленький принц.
Т. Манн. Иосиф и его братья. Волшебная гора.
Ф. Гарсиа Лорка. Стихотворения.
Э.М. Ремарк. Три товарища. Триумфальная арка.
Д. Оруэлл. 1984.
Д. Сэлинджер. Над пропастью во ржи.
А. Камю. Чума. Посторонний.
С. Беккет. В ожидании Годо.
Ф. Саган. Здравствуй, грусть! Рыбья кровь.
Г. Гессе. Игра в бисер.
К. Вольф. Кассандра.
Г. Маркес. Сто лет одиночества.
Б. Виан. Пена дней.
У. Голдинг. Повелитель мух.
Д. Фаулз. Коллекционер.
П. Зюскинд. Парфюмер.
У. Эко. Имя Розы.
Я. Кавабата. Спящие красавицы. Снежная страна.
Ю. Мисима. Золотой храм.
М. Янь. Страна вина. И другие
- Блок «Литература народов России»*
- А.Е. Кулаковский. Сон шамана.
А.И. Софронов – Алампа. Городчик.
Н.Д. Неустроев. Рассказы.
П.А. Ойунский. Кудангса Великий.
Н.Е. Мординов – Амма Аччыгыйа. Весенняя пора.
В.С. Яковлев. – Далан. Глухой Виллой.
Сем. П. Данилов. Стихотворения.
Софр. П. Данилов. Пока бьется сердце.
Н.И. Харлампьева. Праматерь Азия.
Н.А. Лугинов. Таас Тумус. По велению Чингисхана.
В.Н. Федоров. Звезда голуболикой Жаннет.
А.В. Кривошапкин. Белая дорога. Земля предков.

С. Н. Курилов. Ханидо и Халерха.

Г.А. Дьячков. Полет розовой чайки.

Г.Н. Курилов – Улуро Адо. Милая Лабунмэдэну. Юкагирские костры.

Т. Одулок. Жизнь Имтеургина Старшего.

Ю. Рыхэу. В тени айсберга.

Р. Гамзатов. Мой Дагестан.

А. Кымытваль. Мои стихи.

В. Санги. Женидьба Кевонгов. Человек Ыхмифа.

Одновременно перед студентами всех, в том числе и негуманитарных, подразделений СВФУ была поставлена задача креативного продвижения книги в сознание своих ровесников. Будущие филологи и бакалавры сферы общественных коммуникаций начали с социально-культурного PR-проекта «Свободные книги» (Кондакова, 2013). Он проходил под девизом «Знание – свобода» и был нацелен на повышение мотивации молодёжи к чтению. В рамках проекта авторы – студенты первого и третьего курсов – организовали буккроссинг с использованием в качестве общественного места для книг «Безопасный шкаф». Шкаф презентовали на арт-выставке «Либертариум», основным событием которой стали инсталляция и книжная лотерея. Организаторами обеспечивалось информационное сопровождение мероприятий через региональные телевизионные каналы и социальные сети. Объекты современного искусства (компьютерные мониторы в авторском оформлении, оформленные как книжные полки), сотворённые самими студентами, необычность мероприятия в контексте стандартных учебных будней, острое желание якутской молодёжи раскрасить унылую, туманную, бессолнечную зимнюю среду обитания и огромная потребность в творческом самовыражении привели к неожиданному для авторов эффекту: целевая аудитория мгновенно включилась в книговорот, проявила себя как читающая и творческая, потребовала продолжения проекта, предлагая свои креативные идеи по продвижению книг.

В результате PR-проект стал своеобразным пусковым механизмом для создания целостной системы студенческих event-мероприятий как эффективного инструмента продвижения досугового чтения, влияния на целевую аудиторию и активизации творческого потенциала обучающихся. Впоследствии такими событиями стали

ежегодные университетские конкурсы ораторского мастерства с обязательной декламацией художественных произведений; общеуниверситетская олимпиада по русской классической литературе «Знания сияет яркий луч...»; открытые актовые лекции преподавателей и студентов-филологов для студентов негуманитарного профиля о литературе, писателях и поэтах; акции чтения стихов в публичных местах университетского кампуса; создание долгосрочного экскурсионного проекта «Литературный Якутск»; открытие постоянно действующей площадки театрализованного онлайн-чтения русской и якутской классики; флэшмобы «Время читать!» и «Читать – не вредно! Вредно – не читать!»; социально-культурный проект «Пойдём, почитаем»; разработка проектов тематических литературных сайтов, регулярные мероприятия в «Литературной гостиной филологического факультета» (литературные тематические пати, балы, турниры, конкурсы, встречи с писателями...) и другое.

В рамках проекта «Читающий университет» самым значимым положительным результатом вовлечения студентов в творческую деятельность, мотивирующую молодёжь к чтению, стала их самоорганизация в формате читательского клуба «Алирисс» с постоянно действующей дискуссионной онлайн-площадкой (сайт СВФУ, 2018). Преподавателями достигнута важная цель – формирование готовности обучающихся к саморазвитию и самоорганизации досуга посредством чтения. Так читательская среда университета обогатилась новой структурой, созданной студентами – активистами творческих мероприятий проекта «Читающий университет».

Ещё один показатель положительной результативности творческой деятельности студентов по продвижению чтения – рост количества студентов СВФУ – участников и победителей литературных конкурсов разного уровня, таких как конкурс СВФУ «1000 чтецов», республиканский конкурс исполнителей народного эпоса якутов олонхо, республиканский конкурс эссе «Мой Ойунский» (Ойунский – основоположник литературы народа саха), республиканский конкурс сочинений, Всероссийский литературный конкурс ассоциации коренных малочисленных народов Севера, всероссийских конкурсов на получение стипендий имени писателей А.И. Солженицына, А.А. Вознесенского, Е.П. Неймова, Всероссийского конкурса «Солженицын вслух» и других.

Практика Северо-Восточного федерального университета по формированию читательской среды посредством активизации творческого потенциала обучающихся убеждает, что важнейшим результатом этого процесса становится способность данной среды к саморазвитию и постоянному обогащению креативными идеями по мотивации молодёжи к чтению как увлекательной форме организации досуга и деятельности, полезной для образования через всю жизнь.

Творческие приемы мотивации чтения вовлекают в познавательную деятельность не только студентов, но и преподавателей высшей школы. Сотворчество студента и педагога по продвижению книги, их совместный читательский досуг активизируют становление студента-читателя, расширяют сферу его самостоятельного чтения (Панина, 2016). Целенаправленное общение субъектов образовательного пространства вуза способствует повышению уровня читательской культуры молодых людей, позволяет увидеть в художественном произведении источник самообразования и самосовершенствования на основе нравственного опыта человечества.

Современные студенты-гуманитарии не до конца осознают значение художественной словесности в системе образования и воспитания подрастающего поколения. Читательская деятельность будущих бакалавров филологии часто мотивирована прагматическими целями, например, необходимостью подготовки к лекционным и практическим занятиям по литературным дисциплинам. Чтобы воспитать творческого читателя «на всю жизнь», следует изучать мотивы чтения студентов разных курсов – разных поколений. Возможно, ориентир читательского интереса будет изменяться, а значит, будут меняться и технологии мотивации к чтению молодёжи.

Ресурсы Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова по развитию творческой читательской среды богаты. Действующие социально-культурные проекты, созданные обучающимися, указывают на их интерес и потребность в досуговом чтении, желание разнообразить свои читательские практики, расширить читательский кругозор. Опыт федерального вуза демонстрирует, что чтение объединяет людей, делает их жизнь интересней, художественное произведение становится предметом коллективного обсуждения, приобщает к «кругу» избранных, помогает найти друзей, соратников, близких по духу.

Глава 2. Технологии формирования читательской компетентности обучающихся в школе и вузе

В методической подготовке учителя на филологическом факультете Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова вопросы руководства чтением занимают значительное место. Так, например, за сорок лет членами авторского спецсеминара, научного кружка, элективного курса, факультатива, курса по выбору М.Я. Мишлимович собран банк материалов: рекомендации книг, прежде всего, не имеющих методической традиции, а также связанные с профориентацией старшеклассников и студентов младших курсов, материалы к урокам и практическим занятиям, проекты литературных праздников, презентации, сочинения с рецензиями, читательские анкеты с анализом эволюции читательских интересов, ОСК и графики; созданы методические портреты лучших словесников города и республики как электронное учебное пособие.

Однако положение дел с чтением, с воспитанием читателя в школе оставляет желать лучшего, что обусловлено объективными причинами, такими как:

- быстрый темп современной жизни приучает детей и подростков к частой смене впечатлений, видов деятельности, поэтому они предпочитают занятия легкие, приносящие скорый, видимый результат, чтение же предполагает сосредоточенность, требует времени, труда, мыслей, чувств;

- лавина информации, обрушившаяся на зрителя и читателя с экранов телевизоров и Интернета; в системе ценностей школьника книга явно уступает пальму первенства по количеству и качеству информации;

- перераспределение свободного времени в обществе отрывает человека, у которого не сформирована потребность в чтении, нет навыков читательской культуры, от книги к легким и доступным развлечениям: музыке, телевизору, Интернету;

- литературная обстановка в школах и в вузах в последнее время оставляет желать лучшего, увлечение массовым охватом, грандиозными мероприятиями почти везде вытеснило проверенные традиционные формы работы с отдельными читателями или небольшими группами, живой непринужденный обмен мнениями

о прочитанном, реальный читательский опыт отдельного школьника на практических занятиях не учитывается.

Регулярные мониторинги читательских интересов учащейся молодежи Республики Саха (Якутия), проводимые более четверти века студентами-филологами СВФУ (прежде – ЯГУ), также подтверждают устойчивую тенденцию снижения интереса к книге вообще, в частности – к классическим произведениям. По утверждению профессионального сообщества, в круге чтения преобладает массовая литература (триллеры, фэнтези, детективы, любовные повести и романы), практически отсутствует поэзия, свободное, так называемое досуговое чтение заметно вытесняется чтением деловым («для получения оценки», «для получения информации»); как следствие, заметно снизился уровень владения языком.

Данные периодически проводимых исследований указывают на негативную тенденцию изменения качества чтения, что «неизбежно ведет к быстрой культурной деградации членов общества, к снижению уровня их профессиональной и общекультурной компетентности, что, в свою очередь, ведет к накоплению в обществе нерешенных проблем, к росту социальных напряжений, конфликтов» (Концепция Национальной программы поддержки детского и юношеского чтения в Российской Федерации, 2016).

Концепция поддержки и развития чтения в Республике Саха (Якутия) (далее – Концепция) разработана во исполнение Протокола совещания при Президенте Республики Саха (Якутия) от 3 февраля 2009 г. №337 для реализации в Республике Саха (Якутия) «Национальной программы поддержки и развития чтения», принятой Федеральным агентством по печати и массовым коммуникациям Российской Федерации и Российским книжным союзом в 2006 г., а также во исполнение рекомендаций Всероссийской научно-практической конференции «Филология и образование: от Ломоносова до наших дней», прошедшей в СВФУ имени М.К. Аммосова 17–18 ноября 2011 г. Основные принципы реализации Концепции:

– системность. Предполагает комплексный подход к обучению и воспитанию грамотного читателя как единому, многоаспектному процессу с учетом его специфических особенностей и общих тенденций развития. Обязательна взаимосвязь всех технологических элементов, обеспечивающих устойчивое единство и целост-

ность образовательного процесса, обладающих интегральными свойствами и закономерностями;

- преемственность. Предусматривает обеспечение непрерывности и взаимосвязи основных педагогических действий на всех уровнях системы образования, направленных на воспитание грамотного читателя, поэтапности в формировании читательских компетенций;

- вариативность. Предусматривает разнообразие форм, методов и приемов поддержки и развития чтения, способствующих организации плодотворной познавательной деятельности обучаемых с целью формирования у них читательских компетенций. Выбор технологий обеспечивается целями, задачами, условиями и содержанием образовательного процесса и внеаудиторной работы;

- разумное сочетание методических традиций и современных образовательных и воспитательных подходов. Подразумевает обязательное сохранение педагогических традиций отечественной гуманитарной школы и внедрение современных образовательных технологий, адекватных задаче формирования грамотного читателя за счет разнообразия педагогических моделей, учитывающих профиль и специфику образовательного учреждения, особенностей региона, его социально-культурных потребностей и условий жизнеобитания;

- учет индивидуальных особенностей личности обучающихся – возрастных, гендерных, этнопсихологических, физиологических и других;

- интегративность. Предполагает единство, взаимосвязь действий всех субъектов системы поддержки и развития чтения обучающихся: преподавателей всех предметов, библиотекарей, родителей, общественных организаций и других;

- диалогичность. Организация диалогов: учитель – ученик (студент – преподаватель), учитель (преподаватель), группа учеников (студентов), ученик (студент) – ученик (студент), группы между собой, ученик (студент) – автор произведения.

Для реализации принятой Концепции разработан обширный комплекс мероприятий, рассчитанный на создание и развитие единого образовательного пространства «школа – вуз», активное участие в старших школьников и студентов в программе «Чита-

ющий университет», а также на совершенствование профессиональной подготовки бакалавров.

Остановимся на основных звеньях этой системы. Студенты во время практики в 5–6 классах с помощью учителей проводят уроки свободного чтения: «Книги из корзины», «Из старинного сундука», «Из книг, которые читали мои родители», «Книжка с этажерки моей бабушки», «Журналы, забытые на даче». Для проведения в 7–8 классах цикла уроков «Литература родного края», «О моих сверстниках», «Родительский дом – начало начал», «О братьях наших меньших», «Жизнь замечательных людей» и другое – студенты готовят старшеклассников или лучших учеников. В 9–10 классах студенты сами проводят уроки: «Дело, которому ты служишь», «О юности, о счастье, о любви», «Страна-поэзия», «В мире фантастики и фэнтези», «Детектив – это здорово!», «Друзья мои, прекрасен наш союз!», «Природа и люди», часто в нетрадиционной форме.

Кроме того, возможна организация конкурсов «Мама, папа, я – читающая семья», на лучшую рекомендацию книги, лучшую презентацию, лучшего чтеца, серию рисунков, читательский отзыв, литературных праздников, «Ночь в библиотеке», «День, Неделя, Декада книги».

Чтобы учитель в школе «пробуждал чувства добрые» книгой следует основательно поддерживать и развивать его читательскую, культурологическую, коммуникативную и другие компетенции на филологическом факультете, в вузе. Для этого на кафедре методики преподавания русского языка и литературы СВФУ сложилась система, проверенная многолетним опытом и в то же время постоянно обновляемая, в связи с требованиями времени и частой сменой программ, школьных и вузовских, и даже сменой ФГОС. В основе этой системы – «библиографическая насыщенность» лекций и практических занятий («скрытые рекомендации») не только по методике литературы, но и по литературе. Например, по литературе XIX века созданы исследовательские проекты «Л.Н. Толстой и Якутия», «Музыка и живопись в жизни писателя», «Поездка А.П. Чехова на Сахалин», «Философские мотивы в творчестве М.Ю. Лермонтова».

Важно также включение в программы самостоятельной работы студента (далее – СРС), зачетов, составление аннотированных,

тематических рекомендательных списков, анкетирование школьников и студентов, рецензирование, подготовка ИКТ-презентаций, критических хрестоматий, «методических портретов», составление индивидуальных читательских траекторий.

Совместно с библиотекой проводятся читательские конференции, акции «Ночь в библиотеке», «Ночь в общежитии», «День чтения», «Книги о моей будущей профессии», «Читаем, думаем, спорим...» по «золотому списку» «100 книг», «Книги о студенчестве». Литературные вечера, юбилейные или тематические проводятся не менее двух раз в год, для создания читательской среды на факультете оформлен стенд «Успешные люди читают много» (содержание периодически обновляется), постоянно действует «буккроссинг», меняется оформление театральной и литературной гостиной. Такой подход позволяет актуализировать читательскую компетенцию бакалавров – будущих учителей русского языка и литературы, призванных решать проблему чтения в общеобразовательных организациях в рамках действующих федеральных образовательных стандартов.

Однако основное внимание педагога должно быть направлено на реализацию принципов воспитания читателя в процессе литературного образования, в процессе обучения литературе, на уроках. Приведем примеры подобного урока в 11 гуманитарном классе по творчеству А.И. Куприна.

На уроке по «Гранатовому браслету» А.И. Куприна используются видеофрагменты как одноименного художественного фильма А.И. Ромма, в которых отражены ключевые эпизоды рассказа. «Величайшая тайна» влюбленного человека – это личный внутренний мир, не терпящий грубых прикосновений. И, конечно, Желтков со своей возвышенной любовью не мог предположить, что его письма и подарок (браслет – единственная оставшаяся у него семейная реликвия) станут предметом насмешек и гнева семьи Веры Николаевны. Муж и брат отправляются к Желткову, чтобы защитить оскорбленную честь аристократической семьи и положить конец этой так надоевшей им истории.

Эпизод важен не только тем, что здесь ярко проявляются внешний социальный конфликт персонажей, но прежде всего столкновением трех разных душевных миров. Перед просмотром видеофрагмента предлагается обратиться к тексту, а затем осо-

бенно внимательно следить за внутренним состоянием героев и оценить игру актеров. Вот как прокомментировали фрагмент ученики:

– Николай Николаевич начал разговор официальным, пренебрежительным тоном. Слишком гордый и черствый продолжатель рода Блат-Тугановских опасался малейшей огласки сложившейся ситуации и был готов прибегнуть к самым жестким мерам. Товарищ прокурора посчитал ниже своего достоинства подать руку Желткову;

– Желтков сначала смущен, растерян, ему неловко перед посетителями, но после угрозы Тугановского прибегнуть к помощи «властей» его состояние и поведение резко меняются. Он садится, закуривает, больше не чувствуя себя виноватым. Герой переживает душевный подъем: небывалый дар высокой любви, преклонения перед любимой женщиной обогатили его внутренний мир, возвысили над собеседниками, позволили переступить через социальные предрассудки;

– Князь Шеин ощутил, что срывалось за этим признанием: «чувствую, что присутствую при какой-то громадной трагедии души...». Он сумел понять: любовь Желткова – настоящая, на такую силу чувств, на такое самоотвержение он, муж Веры, вряд ли, способен.

Анализируя игру актеров, ученики отметили, что И. Озеров (Желтков) излишне сдержан, его персонаж, безусловно, благороден, страдания героя переданы строго по содержанию; В. Стрежальчик, напротив, несколько переигрывает: крайняя категоричность, непримиримость делают образ Тугановского не всегда естественным.

Наиболее убедительной современным молодым зрителям старого фильма показалась игра А. Васильева, исполнителя роли князя Шеина: «сумел передать достоинство и благородство своего персонажа», «не вызывает сомнения, что действительно сочувствует состоянию Желткова». Несомненно, просмотр этого видеофрагмента помог осознать нравственное превосходство Желткова перед его гостями, выявить «тайный» психологизм в изображении героев.

В ходе обсуждения причин самоубийства Желткова мнения учеников разделились. Обращаемся к тексту, вспоминаем первую

встречу, письма с настойчивым желанием свиданий, поиски взгляда Веры Николаевны на балах и в театре, затем молчаливое поклонение, но с уверенностью в том, что «семь лет безнадежной вежливой любви дают право» хотя бы один раз в году напомнить о себе. Для этого и был послан гранатовый браслет. Но герою отказали даже в смиренной просьбе остаться в одном городе с любимой.

Подготовленный ученик на фоне музыки Бетховена (или Моцарта) читает прощальное письмо Желткова.

В чем же проявилась сила чувств, самоотверженность героя?

– Он винит себя в том, что вторгся в чужую жизнь и просит у княгини прощения, но любовь была его «единственной радостью в жизни, единственным утешением».

– Желтков находит проникновенные слова для выражения своих чувств: «Каждое мгновением дня была заполнено Вами, мыслью о Вас, мечтою о Вас». В письме явственно слышится пушкинский мотив светлой неразделенной любви: «Я Вас любил так ласково, так нежно, как дай Вам Бог любимой быть другим».

Ученица сопоставляет Желткова с лирическим героем стихотворения австрийского поэта XIX века И. Ленау «Безмолвная любовь»:

Молчать и гибнуть... Но милей,
Чем жизнь, волшебные оковы!
Свой лучший сон в очах у ней
Искать, не проронив ни слова! –
Как свет застенчивый лампад
Трепещет пред лицом Мадонны
И, умирая, ловит взгляд,
Небесный взгляд ее бездонный!..

Любовь маленького чиновника Желткова чужда этой глубокой затаенности, в которой благородная скромность переплетается с благородной гордостью, чужда этой боязни лирического героя хотя бы малейшим намеком нарушить покой Единственной и Недостижимой. У Куприна Желтков время от времени дает о себе знать своей Мадонне, порой приближаясь к той опасной грани, за которой уже начинается назойливость. И все-таки нельзя поведение назвать смешным.

«Молчать и гибнуть»... У Желткова нет таланта молчания, застенчивости. Но и для него «волшебные оковы» любви оказались важнее жизни. Любовь этого странного и одинокого человека оказалась трагической. Уходя из жизни, он благословляет любимую: «Да святится имя твое!»

В заключение разговора о главном герое рассказа обращаемся вновь к выяснению причин его самоубийства. Теперь уже ребята не были так категоричны, было названо несколько причин:

– Желтков понял, что своей любовью потревожил Веру Николаевну и не хотел больше причинять ей неприятности.

– Он знал, что без возможности видеть любимую все равно погибнет, и ускорил свой уход из жизни.

– Желтков решается на самоубийство, потому что его не поняли. Он был слишком слаб, чтобы противостоять обстоятельствам и бороться за свои чувства.

– При всей значительности любовь Желткова в чем-то ущербна. Его в действительности ничего не интересовало: «ни политика, ни наука, ни философия, ни забота о будущем счастье людей». Все замкнулось на любимой женщине. Когда его принуждают отказать от любимой, все рушится, жить незачем.

Княгиня Вера Николаевна – благородная натура, точно чувствующая прекрасное, возвышенное, однако ее внутреннее состояние похоже на некий сон души. Такое состояние сходно с осенним садом, описание которого дается в начале рассказа: пустые дачи, «измельчавшие, редкие, точно выродившиеся» розы, «холодные, высокомерные георгины с травянистым грустным запахом» – «покорно» засыпающая природа. И «Вера была строго проста, со всеми холодна... любезна, независима и царственно спокойна».

И в это ледяное спокойствие как-то неудобно, некстати «врываються» чувства незнакомого человека. Как же показывает автор внутренний мир героини, эволюцию чувств и переживаний – от недовольства в связи с нарушением Желтковым приличий до переоценки смысла жизни?

Ученики называют символические детали (увядание осенней природы, кроваво-красный цвет гранатового браслета, тринадцать гостей за столом на именинах, роза, которую Вера Николаевна

положила в гроб), интуитивные жесты героини, передачу предчувствий, изменение тона авторской речи.

Любовь Желткова вошла в духовный мир Веры Николаевны, всколыхнув ее увядающую душу, пробудила ее дремавшие чувства. Она призналась мужу: «Я ничего не хочу от тебя скрывать, но я чувствую, что в нашу жизнь вмешалось что-то ужасное». «Ужасное» – это тоска по большому чувству, которое ее миновало. После самоубийства Желткова напряжение Веры достигает предела. И разрешается оно в романтически окрашенной сцене прощания с усопшим. На этот эпизод обращаем особое внимание. После выразительного чтения текста на фоне музыки ученики комментируют:

– Здесь все необычно, таинственно: одетый черным бархатом гроб, мерцание свечей, предсмертная записка Желткова, его как бы из небытия звучащий голос, сам спокойный с еле заметной улыбкой.

– На лице умершего княгиня прочла «глубокую важность», «блаженное и безмятежное... то же самое умиротворенное выражение», как «на масках великих страдальцев – Пушкина и Наполеона». Величие любовных страданий и умиротворение сродни переживаниям гениев и потрясают Веру.

Важную роль в духовном прозрении героини играет соната Бетховена, которую Желтков завещал ей прослушать. Смотрим видеофрагмент, в котором Вера Николаевна слушает «Аппассионату», полагаем, что это имеет большое значение для эмоционального постижения рассказа А.И. Куприна: ведь музыка Бетховена является гимном глубоким человеческим чувствам.

Заметим, что в просмотренном эпизоде режиссера и оператор использовали только средний план и минимум выразительных средств, но актриса А. Шенгелая сумела прекрасно передать душевное потрясение княгини Веры, которая, слушая сонату, спускалась с лестницы. Ученики сумели выявить в этом особый символический смысл:

– Можно предположить, что, спускаясь с высокой лестницы под звуки «Аппассионаты», Вера как бы сходила с вершины Олимпа, своего царственно-невозмутимого спокойствия.

Как же эта музыка повлияла на чувства Веры Николаевны?

– Теперь она принимает в свое сердце всю боль Желткова. И заново, в слезах раскаяния и просветления, переживает «жизнь, которая покорно и радостно обрекала себя на мучения, страдания и смерть».

– Слушая музыку, Вера Николаевна рыдала. Это была боль о потере человека, в гибели которого есть и частица ее вины; слезы, может быть, выражали ее неудовлетворение своей прежней жизнью, не знавшей значительных потрясений, чувств, помыслов.

Завершая размышление о героине рассказа, обратимся к финалу, создадим проблемную ситуацию. Зададим вопрос: кто из исследователей творчества А.И. Куприна прав в оценке смысла финала? Ю. Бабичева или Л. Крутикова?

Ю.В. Бабичева: «Лирическая «музыкальная» концовка рассказа утверждает высокую силу любви, которая дала почувствовать свое величие, красоту и самозабвенность, приобщив к себе на мгновение другую душу»?

Л.В. Крутикова: «Драматический финал... придавал необычную силу и весомость чувству Желткова. Его любовь побеждала смерть и предрассудки, она подымала над суетным благополучием княгиню Веру Шеину, любовь звучала музыкой Бетховена»?

Учащимся ближе оценка Л.В. Крутиковой: трудно согласиться с тем, что душа Веры «проснулась» только «на мгновение». И еще одна душа «приобщилась» к происходящему. Тяжелую ношу Желткова принимает на себя муж Веры Василий Львович Шеин. Он понял искренность чувства благородного человека к своей жене. И не осудил, и не озлобился на Желткова, но сумел понять этого человека.

Отметим, что видеофрагменты помогли учащимся получить более глубокое представление как о главных героях, так и о рассказе в целом, а их анализ позволил выявить особенности восприятия ключевых эпизодов произведения. Зрительные образы, к сожалению, намного ближе современным ученикам, чем словесные. Кроме того, сопоставление игры актеров с поведением и переживанием персонажей в рассказе еще раз убедительно показало школьникам правомерность поливариантных интерпретаций художественного текста.

На практических занятиях в вузе, естественно, вопросы и задания значительно усложняются. Так, например, значительные воз-

возможности для анализа интертекстуальных связей возникают при обращении к прозе рубежа веков. «Спасет ли красота мир?» – так названо занятие по рассказу В.С. Маканина «Кавказский пленный». Обучающимся была предложена система опережающих домашних заданий: двое «биографов» готовили краткий рассказ о писателе Макаanine, обзор отдельных его произведений и выставку книг; «критики» (малая группа) – мини-хрестоматию критических отзывов о рассказе; «исследователи» – анализ отдельных эпизодов – «Смерть Бояркова», «Операция по разоружению», «Пленение и смерть молодого чеченца», «Сон Рубахина»; кроме того выполнялись и индивидуальные задания по сопоставлению с произведениями М.Ю. Лермонтова «Валерик», А.И. Приставкина «Ночевала тучка золотая».

Звучат фрагменты из «Кавказской сюиты» М. Кожлаева, обращаясь к репродукциям рисунков и картин М.Ю. Лермонтова «Крестовый перевал», «Эпизод сражения при Валерике», «Похороны убитых», «Воспоминания о Кавказе», пунктирно воспроизводим эволюцию кавказских мотивов в российской литературе от лирики Пушкина, поэзии и прозы Лермонтова к «Кавказскому пленнику», «Хаджи-Мурату» Л.Н. Толстого, далее к повести Приставкина, к песням Ю. Визбора и В. Высоцкого.

В Советском Союзе Кавказ представлялся «всесоюзной здравницей», местом отдыха, сосредоточением курортов, санаториев, альпинистских лагерей, по ассоциации вспоминаются знаменитый фильм «Кавказская пленница», прекрасная природа этого края. В наши дни этот миф вытеснен другим: Кавказ – это война, смерть, заложники, это «лица кавказской национальности» на рынках...

Красота и война. Спасет ли красота мир? Прежде чем обратиться к рассказу, познакомимся с новым именем. Группа «биографов» рассказывает о Макаanine. Приведем основные линии этого сообщения: родился в 1937 году в Оренбургской области, окончил мехмат МГУ и Высшие курсы сценаристов и режиссеров, первый роман «Прямая линия» опубликовал в двадцать восемь лет, герои ранних произведений – молодые люди, делающие первые шаги в жизни. В конце семидесятых годов после тяжелой травмы позвоночника год прикован к постели, это было время глубокого перелома, после проза писателя приобретает философский характер, по мнению критиков, центральной темой зрелого

Маканина становится «борьба индивидуального и роевого, хорového» начал в душе человека. (Кратко пересказывается круг наиболее известных произведений: «Ключарев и Алимускин», «Лаз», «Андерграунд, или Герой нашего времени».)

Сегодня Маканин занимает одно из ведущих мест в российской литературе, он лауреат Букеровской премии, награжден орденом Знак Почета, его произведения переведены на многие языки. Несмотря на это, писатель избегает интервью, критики называют его отшельником. «Кавказский пленный» был написан летом 1995 года, когда уже шли ожесточенные бои, рассказ был опубликован в «Новом мире» (№4).

Каким предстает «страшный лик войны» в этом произведении? Студенты называют прежде всего трижды повторенное описание мертвого Бояркова. Первый раз смерть ефрейтора рисуется в восприятии Рубахина и Вовки-стрелка. Будничные подробности: «Тело Бояркова привалено двумя камнями. Обрел смерть. (Стреляли в упор, он, похоже, и глаза свои пьяные не успел протереть. Впалые щеки. В части решили, что он в бегах.) Документов никаких... – Необратимость случившегося (смерть – один из ясных случаев необратимости) торопит и против воли подгоняет: делает солдат суетными». Они закапывают убитого «энергично», «быстро», «наскоро слепив холмик земли», уходят. И как контраст этой картине «радостно перекликаются в небе (над деревьями, над обоими солдатами) птицы».

«Критики», которые знакомят со своими изысканиями не в форме монологического сообщения, а рассредоточенно, по ходу занятия, предлагают объяснение И. Роднянской по поводу обилия скобок, не нужных с точки зрения грамматики: эти многочисленные неожиданные скобки необходимы как «повторный взгляд в одну и ту же точку: сначала (как бы безмятежно вскользь), а потом – встрепенувшись и насторожившись с зорким прищуром. Тревога заставляет оглядываться, а когда оглянешься – становится еще тревожнее».

Второй раз Рубахин вспоминает, какое красивое место выбрал себе Боярков на гибель». Это «залитый солнцем рыжий бугор», «два крепких куста на северном склоне». Третье напоминание об убитом – самое страшное по своим натуралистическим подробностям: «муравьи ползли», «в спине Бояркова сквозила дыра», ...

«проломив ребра, пули вытеснили наружу все его нутро – на земле (в земле) лежало крошево ребер, на них печень, почки, круги кишок...». Эти страшные подробности не позволяют равнодушно читать о смерти и напоминают трагические страницы произведений М.А. Шолохова и И.Э. Бабеля о гражданской войне.

Обращаясь к «подкове», операции по разоружению, отмечаем, что с ермоловских времен в тактике русских войск на Кавказе много что изменилось («историк» дает справку о русско-кавказских войнах), подчеркиваем будничность происходящего («Вскрик. Возня... и тишина... Взяли»), фиксируем внимание на авторских размышлениях о пленных, с которыми «делать нечего», но «если побегут, их не без удовольствия постреляют... война!»

Кавказская тема, кавказские мотивы не новы в российской литературе. Изменилось ли отношение к войне? Изменились ли люди (это утверждает во 2 главе Алибек)? Изменилось ли время?

Звучит стихотворение М.Ю. Лермонтова «Валерик», студенты выделяют достоверность деталей, точное описание умирающего капитана, внутреннее состояние лирического героя, философские размышления: война, кровопролитие враждебны «вечно гордой и спокойной» жизни природы, лучшему в человеке. Сравниваем внутреннее волнение лирического героя и будничное отношение к происходящему Рубахина и Вовки-стрелка.

Подготовленная студентка читает наизусть начало повести «Хаджи-Мурат» Л.Н. Толстого, воевавшего на Кавказе, затем возвращаемся к операции по усмирению чеченцев. Реакция на разоренные аулы, загаженные фонтаны и мечети закономерна: «Это была не ненависть, а непризнание этих русских собак людьми». Позиция Толстого близка к лермонтовской, но уроки классики потомки не усвоили. Звучит стихотворение Р. Гамзатова «Голова Хаджи-Мурата».

И далее вспоминаем повесть А.И. Приставкина «Ночевала тучка золотая». «Горы размером с их детдом, а между ними повсюду хлебоборезки натыканы... А люди все в черкесах, усаые, веселые», – так представляет Кавказ голодный детдомовец Колька, это он читает про «тучку золотую» и позже погибает мучительной смертью от рук «веселых дядей». Ученики верно поняли глубокий смысл названия повести, заметили, что события, изображенные в ней, оставили не влажный, но кровавый след на утесах кавказских гор.

Вернемся к рассказу Маканина. Как развивается в нем мотив красоты? Спасет ли красота мир? Продолжает ли автор традиции Достоевского и русской классической литературы? Или полемизирует с ними?

– Солдаты, скорее всего, не знали про то, что красота спасет мир, но что такое красота, оба они, в общем, знали. Среди гор они чувствовали красоту (красоту местности) слишком хорошо. Она пугала», – так начинается рассказ. «Серые, замшелые ущелья. Бедные и грязноватые домишки горцев, слепившиеся, как птичьи гнезда. Но все-таки горы?! Там и тут теснятся их желтые от солнца вершины. Горы. Горы. Горы. Который год бередит ему сердце их величавость, немая торжественность, но что, собственно, красота их хотела ему сказать? Зачем окликала?» – недоуменно размышляет Рубахин в финале.

С одной стороны, Маканин продолжает классическую традицию, подчеркивая деталями прекрасных горных пейзажей дисгармоничность военного быта, противопоставляя красоту природы серым военным будням. Но, с другой стороны, мотив красоты в рассказе выполняет совершенно новую, прежде не свойственную ему охранительную функцию: пугает, «заставляя насторожиться, красота заставляет помнить». Красота постоянна в своей попытке спасти. Она окликает человека в его памяти. Она напомнит.

Война губит красоту, вытесняет ее инстинктами выживания, важнее красоты становится еда, сон, редко – женщина, выпивка. Поэтому Вовка боится, что пленный юноша свалит на пол лишнюю кашу, поэтому ничего не говорится о внешности его случайной знакомой, она «молодуха» – и все.

Человек массы – и красота. Сохранил ли простой человек чуткость к красоте? Откликается ли на ее зов? Можно ли согласиться с утверждением И. Роднянской: «Вовка-стрелок – тот равнодушен; чувство красоты замещено ощущением своей умелости... Не то Рубахин; он мучительно робеет и теряется перед непонятной, разрушительной для него силой...»? Далее критик рассуждает, что на уровне инстинктов, обостренных войной, красота для Рубахина – только сигнал об опасности, тревоге. Или права Н. Иванова: мотив красоты – это контрапункт повествованию о насилии, агрессии, смертях и убийствах, Маканин полемизирует с традицией Пушкина – Лермонтова – Толстого уже в названии рассказа.

Вопрос о смысле названия оставляем на подведение итогов. Студенты отмечают, что писатель расширяет и дополняет традиции русской классики, им ближе позиция И. Роднянской о разрушительной силе красоты. Сложнее обстоит с пониманием поступка Рубахина, безусловно, наши «просвещенные» в сексуальном плане старшеклассники сразу уловили «голубой» оттенок в эпизодах с пленным чеченцем. Но задача преподавателя – помочь постигнуть сложный контекст противоречивых чувств Рубахина. «Чувства, рожденные красотой, нежность по отношению к пленному, чувственный, а потом и духовный контакт с ним – не только нарушают рутину войны, но явно выходят за рамки первобытного инстинкта выживания».

О ком заботится, за кого ощущает чувство ответственности, кому страдает Рубахин? Врагу? Предмету, предназначенному для обмена? Обратившись к тексту, находим детали, свидетельствующие о внутренней душевной борьбе, о возвышающей силе красоты. «Гунн с автоматом» (Н.Л. Лейдерман) впервые ощутил свою индивидуальность.

Спасет ли красота мир? – студенты теперь уверенно утверждают, что Маканин открыто полемизирует с тезисом Достоевского, в подтверждение своей позиции привлекают мнения критиков. К. Степанов уверен, что в рассказе «звучит некий надрыв и усталое беспокойство: красота не спасает, а губит молодого чеченца, а для других персонажей является лишь соблазном».

В чем смысл названия рассказа? Вспоминаем пленников А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, Л.Н. Толстого, выявляем различия и сходство этих произведений, в том числе лексическое значение слов «пленник» и «пленный» («Пленник» – устаревшее, но имеет значение: находящийся во власти чего-нибудь), снова обращаемся к пейзажам Лермонтова, человека, плененного красотой Кавказа («Люблю я Кавказ»).

– «И Рубахин, и Вовка-стрелок – пленные, ведь Алибек говорит Гурову, что все русские солдаты, находящиеся на Кавказе, пленные».

– Если вспомнить финал, то Рубахина можно считать пленником, красота Кавказа пленила его и не отпускает, он даже не понимает, что мешает ему покинуть горы и уехать.

Итак, название рассказа многозначно, в нем соединяются мотивы войны и красоты. Маканин за два месяца до начала первой чеченской войны написал рассказ-предупреждение. Автор не предлагает конкретных рецептов спасения мира, но заставляет читателя задуматься над вечными вопросами о судьбе красоты, о войне, о Человеке.

...Семинар по творчеству С.Д. Довлатова проводится после знакомства с «Одним днем Ивана Денисовича» А.И. Солженицына и «Колымскими рассказами» В. Шаламова, в рамках проблемно-тематического блока. «Человек и время в литературе 60–90-х годов». К семинарскому занятию три группы готовили сообщения, выразительное чтение, вопросы товарищам по трем основным вопросам обсуждения. Запись основных положений выступления группы слушающими обязательна. Преподаватель читает фрагмент статьи В. Жарко и формулирует основной проблемный вопрос обсуждения: «Что важнее для человека – зона снаружи или внутри?» Для того чтобы ответить на этот вопрос, обратимся к тексту, который будем рассматривать в трех направлениях: 1) система образов; 2) жанр и поэтика; 3) автор и рассказчик.

Система образов в «Зоне».

На первый взгляд, в повести четко проводится разделительная линия между заключенными и надзирателями. По традиции «кааторжной» литературы все преступники были глубоко несчастными людьми, раскаявшимися в своих грехах, а надзиратели – бездушными, жестокими чудовищами. «Полицейская» литература XX века, напротив, всегда изображает преступников средоточием всех человеческих пороков, а полицейских – «рыцарями без страха и упрека».

У Довлатова все не так просто. Зеки в повести дерутся заточенными рашпилями, едят собак, могут убить за пачку чая, однако они строго соблюдают законы лагерной субординации и только тогда могут избить надзирателя, если он нарушит неписанный устав зоны, как случилось с Алихановым, отобравшим в свободное время у заключенных деньги, которые были на кону в карточной игре.

Перед читателем проходит пестрая галерея заключенных: вот безымянный зек, добродушный и веселый, когда-то он «засолил в бочке жену и детей», вот грабитель и убийца Чичеванов, отси-

девший двадцать лет, до освобождения ему оставалось несколько часов, однако он совершает бессмысленный побег, за что получает еще четыре года тюрьмы.

Вот вечно задирающие друг друга, яростные спорщики Ерохин и Замараев, их диалоги пронизаны тонким юмором, в котором не тонет, не забывается заветный афоризм Ерохина: «Жизнь – калейдоскоп!». Вот «беспредел» Макеев, сидеть ему оставалось еще четырнадцать лет, когда он влюбился «издалека» в учительницу Изольду. Нельзя без волнения читать описание их единственной встречи. Вор-домушник Енин, копая траншею, нашел осколок чашки, на котором сохранился фрагмент рисунка – плечико девочки и голубой рукав ее платица. Еще один зек мечтал стать хлеборезом: хлебные обрезки приравнивались в лагере к рассыпям алмазов. Он выслуживался, лгал, предавал, всеми правдами и неправдами добился заветного места, но борьба за власть истощала его душевные силы. «Это был хмурый, подозрительный одинокий человек. Он напоминал партийного босса, измученного тяжелыми комплексами».

Особое место среди заключенных занимает Купцов. В чем суть его конфликта с Алихановым? Какие чувства вызывает Купцов у читателя? Почему? Первое появление его на страницах повести драматично. Рецидивист Купцов (Он же – Коваль, Анаги-заде, Гак, Шашков, Рожин) останавливает потерявшего контроль над собой надзирателя Фиделя, который на сорок минут загнал колонну заключенных в ледяную воду и держал их под прицелом автомата. «В наступившей тишине произнес, легко отводя рукой дуло автомата: «Ты загорелся? Я тебя потушу...»

Он напоминал человека, идущего против ветра. Как будто ветер навсегда избрал его своим противником. «Куда бы ни шел он. Что бы ни делал...» Как это «ощущение ветра» проявляется в последующих встречах – столкновениях Купцова и Алиханова? – Ученики вспоминают (частично зачитываются, частично перечисляются) эпизоды: избиение Алиханова, разговор на лесоповале, закончившийся тем, что Купцов отрубает себе руку, несостоявшееся свидание с женой Тamarой, диалог о «Преступлении и наказании».

Не менее колоритны и надзиратели. Что нового внес Довлатов в «полицейскую литературу»? – Инструктор служебных собак Пахапиль презирает всех окружающих, тяготится своим положением.

нием, любимое его занятие – пить в одиночку на заброшенном кладбище. Ефрейтор Петров, по кличке Фидиль, тупой, невежественный, жестокий, по приказу способен поднять автомат на своего лучшего друга, сопровождая его на гауптвахту, постоянно напивается до бесчувствия, гнусно ведет себя по отношению ко всем женщинам, особенно отвратительно его поведение в момент приезда жены Купцова. И совсем неожиданно звучит придуманная им в Новый год молитва:

«Милый Бог! Надеюсь, ты видишь этот бардак?! Надеюсь, ты понял, что значит вохра?!.. Так сделай, чтобы меня перевели в авиацию. Или, на худой конец, понял, в стройбат. И еще распорядились, чтобы я не спился окончательно. А то у бесконвойников самогона навалом, и все идет против морального кодекса...»

Так соединяются комическое и трагическое, светлые и темные начала. Спившийся капитан Токарь обожает единственное близкое ему существо – собаку Брошку, тяжело переживает ее гибель (зеки съели), капитан Егоров, заслуживший за двенадцать лет примерной службы в охране шесть пар именных часов, в отпуске влюбляется в аспирантку Катю. Светлое и глубокое чувство не мешает ему исполнять свои жестокие обязанности, быть беспощадным (убивает сторожевого пса Гаруна, мешавшего Кате спать своим лаем). В истории Кати и Егорова явно звучат лирические, романтические ноты.

Человек, «полностью изведенный до животного состояния», способен радоваться, страдать, жить. Надзиратель и заключенный мирно сосуществуют в лагере, если не нарушают определенных норм поведения, интересна история Мищука, в прошлом пилота и незадачливого вора. (Пересказ истории.) Мищук за кражу рулона парашютного шелка, несмотря на примерное поведение в лагере, отсидел три года, а когда разбился его друг Дима Маркони, среди обломков вертолета «нашли пудовую канистру белужьей икры».

У Довлатова заключенный не плохой и не хороший, он человек, в котором соединены добрые и злые начала. И конвоир, надзиратель такой же. Конвойный и заключенный могут поменяться местами. «Мы были очень похожи и даже – взаимозаменяемы. Почти любой заключенный годился на роль охранника. Почти любой надзиратель заслуживал тюрьмы». Под прессом системы они все разные. Какие начала победят в человеке – светлые

или темные – зависит от среды, от обстоятельств. В таком подходе проявилось новаторство писателя, призывавшего: «Дай нам Бог стойкости и мужества. А еще лучше – обстоятельств – времени и места, располагающих к добру...»

Далее проводится сопоставление с произведениями Солженицына и Шаламова. «Солженицын описывает политические лагеря. Я – уголовные. Солженицын был заключенным. Я – надзирателем. По Солженицыну, лагерь – это ад. Я же думаю, что ад – это мы сами...»

«Человек неузнаваемо меняется под воздействием обстоятельств. И в лагере – особенно... В критических обстоятельствах люди меняются. Меняются к лучшему или к худшему, от лучшего к худшему и наоборот».

Какую неточность вы заметили в первом высказывании Довлатова? – У Солженицына лагерь не только ад, Ивану Денисовичу помогают выжить, выдержать труд, воспоминания о доме. Вот у Шаламова, точно, лагерь – это только ад. В письме к издателю читаем: «Как вы знаете, Шаламов считает лагерный опыт – полностью негативным... Это был поразительный человек. И все-таки я не согласен. Шаламов ненавидел тюрьму. Я думаю, этого мало. Такое чувство еще не означает любви к свободе. И даже – ненависти к тирании ... и черной краской здесь не обойтись...».

Жанр и поэтика «Зоны»

В критических отзывах нет единства в определении жанра этого произведения. Тем интереснее наблюдения самых сильных учеников.

Первая точка зрения: «Зона» – это «анекдот» ... с надрывом, слезами и болью» (В. Кривулин, И. Сухих) или цикл анекдотов о лагерной жизни. Вспоминаем анекдотические ситуации в произведениях Гоголя, Салтыкова-Щедрина, роман-анекдот В. Войновича «Жизнь и необычайные приключения солдата Ивана Чонкина». В литературном энциклопедическом словаре как обязательный признак анекдота указывается «неожиданная остроумная концовка».

Есть ли такая «остроумная концовка» в «Зоне»? Можно ли безоговорочно назвать ее анекдотом? – Читаем в лицах эпизод «Алиханов и Фидель бродят в поисках выпивки, будят Дзавашвили». Последовавшая драка заканчивается арестом главного героя Бо-

риса Алиханова. Вспоминаем эпизод постановки заключенными к ноябрьскому празднику революционной пьесы «Кремлевские звезды», где Ленина играет матерый вор-рецидивист Турин, а Дзержинского Цуриков, который осужден за совращение малолетних. Нельзя без смеха читать и слушать реплики Хуриева, Цурикова, Турина, комментарии Алиханова, однако спектакль заканчивается неожиданно и для зрителей, и для участников на высокой ноте.

По выражению П. Вайля и А. Гениса, «водевиль в конце превращается в высокую драму». Как видим, и здесь нет веселой разоблачающей, остроумной концовки. Так что назвать «Зону» просто анекдотом невозможно, хотя анекдотические ситуации встречаются в сюжете часто.

Далее обращаем внимание на полное название произведения Довлатова – «Зона» (записки надзирателя). Ученики отмечают, что записки, записные книжки, дневники довольно широко распространены в литературе («Записки из «Мертвого дома» Ф.М. Достоевского, «Записки на манжетах» М.А. Булгакова) и справедливо выделяют в тексте и письма к издателю, которые невозможно вырвать из контекста повести.

В критике были и попытки определить жанр «Зоны» как цикл рассказов, сопоставляя ее с «Конармией» Бабея. Однако известно, что Довлатов хотел создать большое повествовательное произведение. «Издателей смущала такая беспорядочная фактура... Тогда я попытался навязать им «Зону» в качестве сборника рассказов...»

Цикл рассказов или повесть? – большинство учащихся считают, что «Зона» – это повесть, главы которой объединены судьбой главного героя, кроме которого в сюжете играют заметную роль и другие сквозные персонажи (Фидель, Купцов, Токарь, Борташевич, бугор Алешин) Отдельные главы повести крепко цементируют «Письма издателю» (зачитывается пример такой «связки»).

Признаки жанра найденной рукописи обнаруживает в книге Довлатова американский исследователь К. Кларк, которая обосновывает свое мнение ссылкой на историю создания и фрагментарность композиции произведения.

Автобиографичность повести очевидна, об этом пишут почти все исследователи (Е.А. Тудоровская, Н.М. Малыгина, П. Вайль и

А. Генис). Последние утверждают: «автор, как правило, не дает себе труда даже изменить подлинные имена персонажей. Его тексты отличает ощущение полной достоверности, фотографичности, документальности».

Итак, «Зона» – автобиографическая повесть, включающая в себя признаки анекдота, записок, эпистолярного жанра, найденной рукописи, цикла рассказов. Повесть привлекает простотой, лаконизмом. «Наверное, это было в нем самое поразительное – интуитивное звериное чувство языка и стиля» (П. Вайль) «Сережа был прежде всего замечательным стилистом» (И. Бродский). Каковы же особенности стиля Довлатова? Какой особый стилистический прием придумал писатель? Прав ли И. Ефремов, когда называет этот прием «литературными веригами»?

Всем студентам розданы карточки с фрагментом текста от слов: «Множество лиц слилось в одно дрожащее пятно», до слов: «Опрокидывая скамейки, заключенные направились к выходу». Отмечаем краткость, рубленность фразы, ее схожесть с джазовой музыкой (недаром автор так самозабвенно любил джаз). Стилистический прием, придуманный Довлатовым, заключается в том, что ни в одной фразе не должно быть двух слов, которые начинаются на одну и ту же букву. Студенты утверждают: критик И. Ефимов не прав, потому что этот прием не сковывает, не тяготит писателя.

Создаем проблемную ситуацию: прослушав сообщение группы, сравните текст на предложенных карточках, определите, какая критическая оценка стиля Довлатова справедлива. П. Вайль, Н. Анастасьев: писатель учился писать у Хемингуэя, явно подражал ему, унаследовал от него нечастое в литературе сочетание жесткого синкопического стиля с неожиданно робким, совершенно недемонстративным лиризмом». Довлатов – «образцовый американец» в русской прозе.

Между тем сам автор считал прозу Пушкина «лучшей на русском языке», особенно выделял как образец «Капитанскую дочку» и «Повести Белкина». По мнению И. Сермана, «Довлатов сознательно и демонстративно ориентировался на русскую классику» – на А.С. Пушкина, А.П. Чехова.

Обращаемся к фрагменту текста «Зоны» от слов «Егоров, проснись, сказала Катя...» до слов: «А теперь еще и лед в умы-

вальнике». Фрагмент из романа Э. Хемингуэя «Прощай, оружие!» от слов: «Все вы ее милые мальчики...» до слов: «Она плакала». Какие общие мотивы обнаруживаются в этих фрагментах? В чем сходство и различие стиля писателя? Называются мотивы страха, одиночества, незащищенности от внешнего мира, отмечают совпадения имен главных героинь: Катя-Кэтрин, глубокий лирический подтекст диалогов, драматизм ситуаций как бы спрятан в подтексте. Но это уже и чеховское влияние.

Таким образом, можно говорить о слиянии в творчестве Довлатова лучших традиций русской и американской литературы.

Автор и рассказчик.

Подготовленные студенты пересказывают основные события «долагерной» жизни Бориса Алиханова, отмечают почти полное совпадение их с биографией писателя, пытаются определить, в чем суть его позиции в лагере. «За решеткой я увидел жестокость, бессмысленную, как поэзия, насилие, обыденное, как сырость. Я увидел человека, полностью низведенного до животного состояния. Я увидел, чему он способен радоваться. И мне кажется, я прозрел».

К чему приводит это прозрение? Как ведет себя Алиханов среди надзирателей и заключенных? – Вспоминаем эпизоды в бараке, разговоры с Купцовым, ночные проходы через зону, попытки преодолеть свой страх, участие в отвратительной пьяной оргии и драке. Почему, начав повествование от первого лица, автор незаметно к концу «убирает» рассказчика? Мы уже отмечали близость автора и рассказчика по основным жизненным вехам. Очевидно, таким приемом писатель показывает читателю: автор и рассказчик – одно лицо.

Кого из известных литературных героев напоминает нам Борис Алиханов? – Кирилла Лютова из «Кона, как и у Бабея, мотивы насилия и страха, «неразделенности и неслиянности» главных героев с окружающими, обостренное художническое восприятие жизни.

Что же помогло Алиханову выстоять, не сломаться?

– Богатый внутренний мир, светлые воспоминания, пробуждающийся дар писателя. Выразительное чтение текста от слов: «Что-то неясное происходило с Алихановым» до слов: «И казалось, чего-то ждал от него...»

А теперь попытаемся ответить на главный вопрос нашего урока: «Зона: внутри или снаружи?» Какой смысл автор вкладывает в название повести?

В повести два центральных образа-символа. Чебыю – поселок, в котором селились освобожденные, но не умеющие жить на свободе люди. Вспоминаем то объяснение бессмысленного побега Чичеванова, которое дает капитан Прищепа: «Чичеванов отсидел двадцать лет. Он привык... За воротами тюрьмы ему было нечего делать. Он дико боялся свободы и задохнулся, как рыба...»

Другой обобщенный символ – зона имеет в повести несколько значений, это и модель советского государства, и место заключения нарушителей закона, и – самое главное – это особый определенный участок души человека, это его внутренняя несвобода. Сам автор, как и Борис Алиханов, пришел в лагерь свободным цельным человеком, а ушел потрясенным. Служба в зоне совпала с внутренней свободой, он впервые ощутил себя частицей огромной страны (еще раз прочитаем эпизод «Пение «Интернационала»).

«Прошло двадцать лет. Капитан Токарь жив... Я тоже. А где тот мир, полный страха? Он куда-то подевался? И в чем причина моей тоски и стыда?» Довлатов вышел из лагеря после окончания срока службы, но лагерь окончательно не отпустил его. Об этом свидетельствует и рассказ «Старый петух, запеченный в глине», написанный через одиннадцать лет после приезда в США.

Зона может быть и внутри, и снаружи, та зона, которая внутри, в душе человека, всегда глубже, важнее.

...В условиях новых требований ФГОС перед учителями-словесниками ставятся задачи, определяющие роль литературы как движущего фактора в формировании квалифицированного вдумчивого читателя. Подрастающее поколение испытывает меньший интерес к чтению художественной литературы. Причиной данной проблемы являются как объективные, так и субъективные причинно-следственные связи, а основными показателями результатов литературного развития обучающихся в методике преподавания литературы являются предметные результаты:

– начитанность учащихся в области художественной литературы (разносторонность, систематичность, направленность чтения; факторы, влияющие на выбор книг; складывающиеся читательские интересы);

- глубина освоения идейно-художественного содержания произведения (личностный характер восприятия; широта охвата различных сторон содержания и формы произведения);

- обоснованность и самостоятельность оценки идейно-художественного содержания произведения; умение применять предметные знания при анализе и оценке художественного произведения;

- качество речевых навыков и умений, формируемых в процессе изучения предметов (видов речевых высказываний).

Метапредметные результаты:

коммуникационные:

- умение воспроизводить прослушанный или прочитанный текст с разной степенью свернутости;

- умение создавать устные и письменные тексты разных типов, стилей речи и жанров с учетом замысла, адресата и ситуации общения;

- способность свободно, правильно излагать свои мысли в устной и письменной речи;

- владение разными видами монолога и диалога;

- способность участвовать в речевом общении, соблюдая нормы речевого этикета;

- способность оценивать свою речь с точки зрения ее содержания, языкового оформления; умение находить грамматические и речевые ошибки, недочеты, исправлять их; совершенствовать и редактировать собственные тексты;

- умение выступать перед аудиторией сверстников с небольшими сообщениями, докладами.

Результативные:

- способность извлекать информацию из разных источников, включая средства массовой информации, компакт-диски учебного назначения, ресурсы Интернета; свободно пользоваться словарями различных типов, справочной литературой;

- овладение приемами отбора и систематизации материала на определенную тему; умение вести самостоятельный поиск информации, ее анализ и отбор;

- умение сопоставлять и сравнивать речевые высказывания с точки зрения их содержания, стилистических особенностей и использованных языковых средств;

– способность определять цели предстоящей исследовательской, творческой деятельности (интеллектуальной и коллективной), последовательность действий.

Рефлексивные:

– оценивать достигнутые результаты и адекватно формулировать их в устной и письменной форме;

– проектировать, корректировать индивидуальный маршрут восполнения проблемных зон выполняемой предметной, метапредметной, личностно ориентированной деятельности;

– применять само- и взаимодиагностику при перепроектировании индивидуальных маршрутов восполнения проблемных зон в предметной, метапредметной деятельности.

Личностные результаты:

– совершенствование духовно-нравственных качеств;

– уважительное отношение к русской литературе, к культурам других народов (Трунцева, 2015).

Для достижения данных результатов одним из эффективных способов являются образовательные технологии, призванные мотивировать и формировать у учащихся интерес к литературному произведению не просто как к художественному тексту, а как к отражению модели мира. Это связано с все более полным включением России в общемировые, политические, социально-экономические и культурные процессы, развитием европейской интеграции, проблемами адаптации учащихся в поликультурном пространстве, что ставит перед педагогической общественностью следующие задачи:

Прямая обращенность через произведения литературы к нравственному образованию и воспитанию учащихся в качестве граждан России, воспитание уважения к национальным и универсальным ценностям, способности понимать и принимать свою и чужую культуру. Гордости за свою историю, свою культуру, что не должно приводить к попыткам принизить ценность и значимость других народов, других культур.

Основополагающая образовательная и воспитательная задача предмета литература – воспитание уважения к человеческой личности, раскрытие ценности деятельности человека, уникальности и неповторимости личности человека, культуры народа, религиозных и этических взглядов, эстетического восприятия. В совре-

менном образовательном пространстве учитель получил возможность выбирать, применять различные современные технологии, чтобы сделать урок более интересным, доступным и результативным с учетом возрастных и литературных способностей обучающихся. Одной из таких технологий, эффективно используемых на уроках литературы, является технология «Диалога культур». Это технология, разработанная В.С. Библером, была апробирована в последнем десятилетии XX века во многих школах и чаще всего понимается как взаимодействие и влияние между представителями разных культур, при котором выявляются единые ценности культуры.

Определим вкратце содержательную сторону понятия термин в «Диалог культур» по В.С. Библеру.

1. «Диалог культур логически предполагает выход за пределы какой-либо данной культуры к ее началу, возможности, возникновению, к ее небытию. Это не спор сомнений состоятельных цивилизаций, а беседа разных культур в сомнении относительно собственных возможностей мыслить и быть. Но сфера таких возможностей и есть сфера логики начал мысли и бытия, которую нельзя понять в семиотике значений. Логика диалога культур есть логика смысла. В споре начала одной логики (возможной) культуры с началом другой логики бесконечно разворачивается и преобразуется неисчерпаемый смысл каждой культуры» (Технология и методика обучения литературе, 2011).

2. «Схематизм диалога культур (как логической формы) предполагает также амбивалентность данной культуры, ее несовпадение с собой, сомнительность (возможность) для самой себя. Логика диалога культур есть логика сомнения» (Технология и методика обучения литературе, 2011).

3. «Диалог культур – диалог не наличных, исторических данных и зафиксированных в этой данности культур, но – диалог возможностей бытия культурой. Логика такого диалога есть логика трансдукции, логика (а) трансформации одного логического мира в другой логический мир равной степени общности и (б) логика взаимообоснования этих логических миров в точке их начала. Точка трансдукции есть момент собственно логический, в котором диалогизирующие логики возникают в своем логическом определении вне зависимости от их наличного (или даже возмож-

ного) исторического бытия» (Технология и методика обучения литературе, 2011). Внедрение культурного подхода исследований включает использование основных компонентов культурных исследований, например, таких условий и понятий, как культурный фон урока, текст с культуроведческим аспектом, текст, содержащий искусствоведческие предпосылки, диалог культур и другие. В практике школы с русским (неродным) языком обучения, как считают М.В. Черкезова, Г.М. Гогоберидзе, Р.Ф. Мухаметшина, Ж.Н. Критарова, реализация принципа диалога культур является первостепенной, поскольку он предполагает поиск конкретных способов сопряжения родной и русской литератур. Диалог культур в литературном образовании имеет конечной целью подготовку эстетически развитой двуязычной личности, т. е. «человека, в необходимой мере владеющего принципами оценки, характерными для обеих культур, которые вступают в педагогический контакт, в процессе преподавания предмета» (Черкезова, 2000). В работах этих методистов на конкретном материале раскрывались формы реализации взаимосвязанного изучения двух литератур, обобщен и развит опыт работы методистов разных национальных республик. В трудах М.В. Черкезовой рассмотрены вопросы типологической общности русской и родной литератур, выдвинут и обоснован принцип общности русской и родной литератур различных народов, культурологический принцип. Использование данной технологии в процессе сравнительного изучения двух литератур и культур формирует все требования ФГОС к УУД учащихся на уроке литературы. Обучающиеся вступают в диалог с текстом, автором, учителем, сверстниками, оформляя мысли в соответствии с нормами литературного языка, учатся находить общие и специфические черты в осмыслении картины мира другого народа в процессе анализа и рефлексии. Таким образом, одной из задач современного общеобразовательного учреждения является такая организация и проведение школьных занятий, при котором каждый учащийся, выступая носителем своей культуры, вступал бы в диалог с культурами разных народов. Уроки с технологией «Диалог культур» формируют открытость, толерантность, межкультурную коммуникацию, основанные на понимании собственного национального отличия, национальных традиций. В современном образовании технология «Диалог культур» носит

эффективный характер, так как учащиеся учатся уметь слушать, понимать, уважать другие точки зрения, имея при этом свою определенную позицию. Важным аспектом данной технологии является включение в различные формы мышления, диалогичность мышления.

«Механизмом, благодаря которому этот сигнал становится возможен, является активизация знаний знаков культуры, носителем которой является личность, получающая образование и проходящая этап становления в полиэтнической среде, и установление соотношения с другими знаками поликультурного пространства» (Технология и методика обучения литературе, 2011).

Реализация новых подходов в современном образовательном пространстве требует поиска новых методик, отвечающих требованиям к результатам УУД на уроках литературы. Одной из таких технологий обучения является технология майндмэппинга (интеллект-карта, ментальная карта, инфографика), позволяющая успешно развивать УУД как в учебной, так и во внеурочной деятельности. Данная технология появилась на стыке психологии и педагогики, ее появление связано с работами британского психолога Тони Бьюзена, автора более ста книг. Технология майндмэппинга или технология интеллект-карт, которая позволяет на уроках русской литературы создать условия, позволяющие эффективно структурировать важную информацию для легкого запоминания, формирует УУД и развивает коммуникативные, регулятивные метапредметные результаты, а также следующие ключевые компетенции: когнитивные, деятельностные, творческие и мировоззренческие» (Дмитриева, 2016). Все началось с публикации «Работай головой» (1974). Тогда-то технология интеллект-карт и стала быстро набирать популярность, доказывая свою применимость на практике для решения самых разнообразных интеллектуальных задач. «Изучая психологию, нейрофизиологию мозга, нейролингвистику, кибернетику, теорию восприятия, теорию творческого мышления и общие науки, Тони Бьюзен пришел к заключению: производительность мозга можно увеличить, сохранив его эффективность, если дать возможность его потенциальным способностям работать совместно» (Каримова, 2016).

Диаграмма связей реализуется в виде древовидной схемы, на которой изображены слова, идеи, задачи или другие понятия, свя-

занные ветвями, отходящими от центрального понятия или идеи. В основе этой техники лежит принцип «радиантного мышления», относящийся к ассоциативным мыслительным процессам, отправной точкой или точкой приложения которых является центральный объект. Это показывает бесконечное разнообразие возможных ассоциаций и, следовательно, неисчерпаемость возможностей мозга (Лопуга, 2016) существуют также определенные правила создания интеллект-карт, разработанные Тони Бьюзенем, которые подробно описаны в его книге «HowtoMindMap». Основными же правилами являются следующие:

- для создания карт используются только цветные карандаши, маркеры;
- основная идея, проблема или слово располагается в центре;
- для изображения центральной идеи можно использовать рисунки, картинки. Каждая главная ветвь имеет свой цвет;
- главные ветви соединяются с центральной идеей, а ветви второго, третьего и т. д. порядка соединяются с главными ветвями;
- ветви должны быть изогнутыми, а не прямыми (как ветви дерева);
- над каждой линией – ветвью пишется только одно ключевое слово;
- для лучшего запоминания и усвоения желательно использовать рисунки, картинки, ассоциации о каждом слове;
- разросшиеся ветви можно заключать в контуры, чтобы они не смешивались с соседними ветвями (Костюкевич, 2016).

Можно расписывать ключевые слова разными цветами и рисовать объекты. У каждого цвета есть свое значение, причем часто это очень индивидуально для каждого человека. Смысл того или иного цвета для отдельного индивидуума зависит от таких факторов, как личные предпочтения, предыдущий опыт, влияние культуры. Приведем таблицу цветов и их значений (Бехтерев, 2017).

Значение цветов в расписывании интеллект-карты

Цвет	Значение	Скорость восприятия
Красный цвет	Наиболее быстро воспринимающийся цвет. Максимально фокусирует внимание. Сообщает об опасности, проблемах, которые могут возникнуть, если не обратить на него внимание.	Высокая
Синий цвет	Строгий, деловой цвет. Настраивает на эффективную продолжительную работу. Отлично воспринимается большинством людей.	Средняя
Зеленый цвет	Цвет свободы. Расслабляющий, умиротворяющий цвет. Позитивно воспринимается большинством людей. Но его значение сильно зависит от оттенков («энергичный изумруд» глаз или «тоска зеленая» в больницах советского типа).	Низкая
Желтый цвет	Цвет энергии, цвет лидерства. Очень раздражающий цвет, на который невозможно не обратить внимание.	Высокая
Коричневый цвет	Цвет земли, самый теплый цвет. Цвет надежности, силы, стабильности, уверенности.	Низкая
Оранжевый цвет	Очень яркий, провокационный цвет. Цвет энтузиазма, новшества, возбуждения, энергии, динамики. Отлично привлекает внимание.	Высокая
Голубой цвет	Цвет нежности, цвет романтики. Отличный фоновый цвет. В английском языке нет отдельного слова для этого цвета (blue понимается как синий и голубой). В России этот цвет обозначает обычно свободу движения: к морю, к небу, к мечте.	Низкая
Черный цвет	Строгий, ограничивающий цвет. Идеален для написания текста, создания границ.	Средняя

В современной педагогической науке проблема интеллект-карт стала предметом специального теоретического и практического исследования в трудах Г.А. Архангельского, В.М. Воробьевой, Е.Н. Дроновой, Л.А. Сазановой и других.

Определим несколько определений термина «интеллект-карта»:

– «интеллект-карта – это графическое, многомерное представление информации, полученной при мозговой деятельности человека, на листе бумаги или экране дисплея» (Каримова, 2016);

– «интеллект-карты – это карты духа, мысли и памяти. Карта наглядно отражает ассоциативные связи в мозге человека» (Костюкевич, 2017);

– «интеллект-карта – это графическое выражение процесса радиантного мышления и поэтому является естественным продуктом деятельности человеческого мозга» (Технология и методика обучения литературе, 2011);

– «интеллект-карты – это удобная техника для представления процесса мышления или структурирования информации в визуальной форме» (Дмитриева, 2016);

– «интеллект-карта» школьника – это визуализация процессов его мышления (Каримова, Гизатулина, 2016).

Данный обзор термина «интеллект-карта» дает предпосылки для применения в образовательной сфере. При изучении художественного произведения дается возможность использования майндмэппинга для структурирования полученной информации, путем использования творческого потенциала школьника.

Преимущества интеллект-карт перед другими методами:

- экономия 50% времени на конспект;
- концентрация информации на важных моментах;
- визуально четкие ассоциации; улучшение запоминания.

Метод интеллект-карт можно использовать на разных типах и формах урока:

- изучение нового материала;
- закрепление материала;
- обобщение материала;
- написание доклада, реферата;
- научно-исследовательской работы;
- подготовка проекта, презентации;
- аннотирование;
- конспектирование.

Данный метод дает возможность учителю:

- повышать мотивации, качество знаний, конкурентоспособность учащихся;
- развивать предметные и коммуникативные компетенции, творческие способности;
- активизировать деятельность;
- выявлять причины когнитивных затруднений;
- корректировать знания обучающихся (Каримова, Гизатулина, 2016).

Стоит отметить, что внедрение метода интеллект-карт в практику преподавания русского языка и литературы способствует развитию предметной компетенции обучающихся, повышению мотивации, активизации деятельности, развитию интеллекта, пространственного мышления, познавательной активности, творческому мышлению, самостоятельному выявлению слабых мест в знании учебного предмета.

На уроке-анализе при изучении рассказа А.П. Чехова «Хамелеон» в 7 классе можно применить готовые интеллект-карты на этапе повторения ранее изученного. Учащиеся на уроке-введении прочитали статью в учебнике о писателе, затем посмотрели видеофильм «Биография Чехова» и приступили к составлению майндмэппинга с учителем. На этом уроке ребята только наметили структуру будущей карты, поэтому завершают работу по ее оформлению и готовят пересказ по ней дома. Далее на этапе работы с текстом учащимся предлагается составить майндмэппинг по образам героев рассказа «Хамелеон» с учителем. В интеллект-карте проводится словарно-фразеологическая работа при характеристике героев, с использованием перевода слов на якутский язык по словарям П.С. Афанасьева и Л.Н. Харитонova. Пообразный анализ текста осуществляется методом сравнительно-сопоставительного анализа, используется межпредметная связь с уроком якутской литературы. Для примера учащимся предлагается вспомнить из курса 6 класса рассказ А.И. Софронова «Дьуһункубулуйумтуо». Эпиграфом урока могут служить слова великого якутского писателя: «Добрый характер – твои крылья при полете». Текст рассказа может быть прочитан по ролям несколькими учащимися в классе. Тем самым на уроке используется технология «Диалога культур». Выясняется, что А.П. Чехов и А.И. Софронов используют прием «говорящих» фамилий. Учащиеся сравнивают всех героев рассказов на основе словарной работы.

Таблица 19

Сравнительно-сопоставительный анализ героев
А.П. Чехова «Хамелеон»
и А.И. Софронова «Дьүһүн кубулуйумтоо»

Герои рассказа «Хамелеон»	Герои рассказа «Дьүһүн кубулуйумтоо»
Очумелов (вспоминаются глаголы очуметь, чуметь – өйүттэн тахсыбыт; существительное чума – страшная заразная болезнь, косившая целые города и страны) – меняет свое решение 6 раз, в зависимости от того, чья собака перед ним. Слова, характеризующие героя: угодливость – бэрт буола сатааһын; самодур – наһаа бардам киһи; глупец – акаары; лицемер – сирэй көрбөх киһи; двуличный – сэттэ сирэй.	Тэмэлдьигэн Миитэрэй (тэмэлдьигэн – стрекоза) – меняет свое решение три раза, в зависимости от того, чей бык перед ним. Слова, характеризующие героя: обманщик, лжец – сымыйаччы; высокомерный – киэбиримсик; себялюбивый, эгоист – бэйэмсэх; боязливый – куттас; грубый – куруубай; самодур – наһаа бардам киһи; унижает – сэниир; выбирает, оценивает, грозит – талар, сыаналыыр, саанар; двуличный – сэттэ сирэй.
Хрюкин (золотых дел мастер тоже носит говорящую фамилию – Хрюкин. Это слово от глагола хрюкать – хордурҕаа, а хрюкают, как известно, только свиньи). Слова, характеризующие героя: свинство – сидьин быһыы; неряха – наһаа чанчарык киһи.	Күөттэ Дьөгүөрэ (Хос аата суох – Егор без прозвища). Дьадаҥы киһи – нищий, бедный человек
Елдырин (буквально можно перевести, как «сел до дыр» – безмолвно соглашался с Очумеловым – саната-суох сөбулэн – нес решето с конфискованным крыжовником – ким эмэ баайын, малын бас билиитигэр тутан ылыы). Слова, характеризующие героя: лодырь – луодур, күөх сүрэх; безмолвный – саната суох.	Күлүк Сүөдэр (кулук – тень, Сүөдэр – Сидор) – неприметный – биллэ-көстө сатаабат.
Жигалов (от глагола поджигать – зачинщик, руководитель разных за-тей, сущ. поджигатель – күөдүтээчи, күөртээчи).	Оботуола Убаһалаах Уйбаан (сын жадного Ивана с жеребятами) – Аҕата оботтоох, инсэлээх эбит – отец был жадный. Баайа аҕатыттан бэриллибит – состояние было унаследовано от отца. Былыргыттан сис баайдар, убаһанан – с давних времен зажиточные люди скотом (жеребятами).
Толпа – коллективный герой, осуждает и хвалит в зависимости от оценки Очумелова.	Девушка, парень – предполагают, чей может быть бык.

В заключительной части урока составляется третья интеллектуальная карта «Дерево добра» («Үтүө майгы маһа») (Сивцева, 2018). Учащимся предлагается совместно с учителем нарисовать на доске ствол дерева, который высох без зеленых листьев. Учащиеся приходят к мысли, что и человек без хороших поступков может увядать. Ребята оживляют дерево, рисуя листья, на которых записывают слова, характеризующие хорошие качества в человеке. При этом на левой стороне веток располагаются слова на русском языке, а на правой стороне соотносятся переводы этих слов на якутский язык. Таким образом, эффективно структурировать информацию, мыслить, используя весь свой творческий потенциал. Отличительной чертой майндмэппинга является то, что объект внимания располагается в центральном образе, от которого технология майндмэппинга (в обучении) – это технология изображения информации в графическом виде, инструмент, позволяющий расходятся основные темы в виде ветвей. Такой способ фиксации важной информации помогает экономить время. Данная технология на уроках литературы показывает высокую результативность в развитии мышления учащихся, творческого потенциала, формирования учебно-познавательной и коммуникативной компетенций. При использовании данной технологии у обучающихся билингвальной школы развиваются коммуникативные, творческие, мыслительные, рефлексивные способности. Также при процессе сравнения двух литературных текстов создаются условия увлекательного учебного процесса, новизны методических приемов, что повысит интерес к изучаемому произведению.

Для более широкого спектра формирования УУД обучающихся, расширения их мыслительно-аналитических компетенций в школах применяется технология ТРИЗ – теория решения изобретательских задач, наука, позволяющая не только выявлять и решать творческие задачи в любой области знаний, но и развивать творческое (изобретательское) мышление, развивать качества творческой личности.

ТРИЗ-педагогика, как научное и педагогическое направление, сформировалось в нашей стране в конце 80-х годов. В ее основу была положена теория решения изобретательских задач отечественной (советской) школы Г.С. Альтшуллера. Первоначально все его разработки были направлены на инженерное творчество,

однако впоследствии перешли в области человеческой деятельности, выходящие за рамки технических: художественные системы, менеджмент, управление коллективами, решение коммерческих, социальных, социально-технических и педагогических задач. Широкое распространение в педагогике получили адаптированные мыслительные инструменты ТРИЗ, которые активизируют и ускоряют процессы развития мышления (Журнал ТРИЗ, 2006).

Особенность ТРИЗ-педагогики заключается в том, что она предлагает алгоритмические методы формирования осознанного, управляемого, целенаправленного и эффективного процесса мыследеятельности, то есть работает на повышение культуры мышления.

В результате у учащихся формируется мышление, способное оперировать наиболее общими фундаментальными закономерностями, осваивать на их основе частные законы различных наук и объяснять явления окружающей действительности. Познавательные и практические задания, включенные в ход урока, способствуют лучшему усвоению знаний и формированию необходимых предметных умений и навыков (Журнал ТРИЗ, 2006).

Технология ТРИЗ ставит целью формирование сильного мышления и воспитание творческой личности, подготовленной к решению сложных проблем в различных областях деятельности.

В задачи ТРИЗ входит реализация многих УУД личной, предметной, метапредметной направленности:

- развитие естественной потребности познания окружающего мира, заложенной природой;
- формирование системного диалектического мышления (сильного мышления), основанного на законах развития;
- формирование навыков самостоятельного поиска и получения нужной информации;
- формирование навыков работы с информацией, которую ребёнок получает из окружающей действительности стихийно или в результате целенаправленного обучения;
- воспитание определённых качеств личности.

Содержание ТРИЗ-педагогики можно определить как совокупность следующих составляющих:

- качества творческой личности;
- навыки сильного мышления;
- параметры управляемого воображения;

– алгоритмы мыследеятельности, необходимые для успешной работы с проблемами;

– разработанные тренинги и методики, направленные на формирование навыков мышления.

Методические приемы ТРИЗ, применяемые в процессе изучения литературы, могут быть следующими (Журнал ТРИЗ, 2006).

1. Метод мозгового штурма – постановка изобретательской задачи и нахождение способов ее решения с помощью перебора ресурсов, выбор идеального решения (подобный прием используется во многих технологиях, проблемного обучения, метода проектов, технологии РКМЧП).

2. Синектика – так называемый метод аналогий: сравнение и нахождение сходства объектов или явлений. Представление самого себя в качестве какого-нибудь предмета или явления в проблемной ситуации. Синектика всегда проводится в паре с мозговым штурмом.

3. Морфологический анализ – выявление всех возможных фактов решения данной проблемы, которые при простом переборе могли быть упущены. Данный метод эффективен в работе с небольшой группой обучающихся. Данный прием задействуется также при проектной деятельности.

4. Метод фокальных объектов (МФО) – установление ассоциативных связей с различными случайными объектами (к определённому объекту «применяются» свойства и характеристики других, ничем с ним не связанных объектов).

5. Да – нет – нахождение существенного признака в предмете, классификация предмета и явления по общим признакам.

6. Метод Робинзона – нахождение применения, казалось бы, совсем ненужному предмету.

7. Типовое фантазирование – фантазирование с использованием конкретных приемов.

8. Метод конструирования забав – исследование забав, отличающееся целью выявления механизма их воздействия на человека. Забава – приятное упражнение, занятие скуки ради, игрушка, увеселение, потеха и самый предмет, забаву доставляющий», – так определил забаву В.И. Даль. Человек знакомится с забавами с первых месяцев своего существования, и они долго сопровождают его. Забавы всегда пользуются спросом, их с охотой покупают, их

тиражи огромны. В свете сказанного, разработка методики создания забав, безусловно, актуальна и перспективна. Актуальна подобная разработка и для ТРИЗ, так как она относится к применению ТРИЗ в нетрадиционной сфере и работает на создание теории прогнозирования (Толмачев, 2004).

9. Системный оператор – анализ и описание системы связей любого объекта материального мира: его назначение, динамику развития в определённый отрезок времени, признаки и строение и др.

Методические приемы используются на всех этапах литературного образования, упражнения разноуровневые, предполагают дифференцированный подход, учитывающий литературную подготовку учащихся.

В результате у учащихся обогащается круг представлений, растёт словарный запас, развиваются творческие способности. ТРИЗ помогает формировать диалектику и логику, способствует преодолению застенчивости, замкнутости, робости; учит отстаивать свою точку зрения, самостоятельно находить оригинальные решения.

Технология ТРИЗ способствует развитию наглядно-образного, причинного, эвристического мышления; памяти, воображения, воздействует на другие психические процессы.

Учащиеся, в работе с которыми регулярно используют такие методики, становятся более активными, любознательными, чаще спорят, выдвигают развернутую и сложную аргументацию, их фантазия становится богаче и интереснее. Возникает потребность исследовать все вокруг, именно поэтому ТРИЗ в принципе способствует формированию научной картины мира. Занятия ТРИЗ формируют аналитическое и творческое мышление, познавательные и исследовательские компетенции. Технология ТРИЗ обучает видеть в литературном произведении не просто текст, а занимательную и увлекательную задачу, которую интересно раскрывать и узнавать больше информации. Таким образом, современные образовательные технологии способствуют повышению результатов УУД обучающихся, что в свою очередь помогает воспитанию вдумчивого творческого читателя.

Глава 3. Особенности изучения лирического произведения в аспекте современных проблем образования

В современных условиях реформирования общественного сознания, обилия переменной информации, переориентации ценностей и власти скоростей в реалиях нашей жизни особое значение имеет уровень гуманитарного (в отличие от прагматического и технического) образования каждой личности. Человек XXI века испытывает сложности отсутствия равновесия между материальным и духовным. В многовековой гонке двух начал оказалось впереди материальное, а внутреннее, духовное, ментальное развитие человека всегда было процессом медленным. И на данном этапе прогноз противоречивый. Какому человеку будет принадлежать мир будущего? Кто или что победит в этом мире? Позитивный исход будет зависеть от качества внутреннего мира личности человека XXI века. Важность роли гуманитарного образования в данном аспекте не вызывает сомнений. А язык и литература являются одними из главных основ формирования личности и гражданина.

И язык, и литература взаимодействуют с другими сферами жизнедеятельности человека, входят в синергетический круговорот жизни и наук в целом. В таком ракурсе лингвистический и литературоведческий анализ художественного текста становится своего рода позитивным флешбэком, который наполняет человека ретроспективой – знанием той вечной постоянной информации для развития и созидания личности, общества, мира в настоящем и будущем. При этом особо тесно объединяются и взаимодействуют такие дисциплины, как родной язык и русский язык, родная и русская литературы параллельно с историей, обществознанием, национальной культурой и философией. В российской системе гуманитарного образования их интеграция имеет богатые традиции обучения и воспитания. Родной язык и литература, национальная культура народа всегда считались особенно важной базой для всего многогранного развития личности человека. Свободное и совершенное владение родным языком – это возможность усовершенствованного мышления, знание родной литературы – это умение видеть богатство родного языка и ориентация в явлении отражения в искусстве слова национального самосозна-

ния и картины мира, что в целом дает человеку право на диалог культур, на познание общечеловеческих ценностей, высокой духовности.

По статистическим данным переписи 2010 года зафиксированы 275 языков, на которых говорит многонациональный народ России. Обучение в школах нашего государства ведется на более 150 национальных языках. Данные российского комитета статистики говорят, что на 2015 год в России функционируют 42700043 государственных и муниципальных общеобразовательных учебных заведения. Надо отметить при этом, что во многих российских школах дети свободно владеют двумя языками. Явление билингвизма в России стало своеобразной картиной «диалога культур» еще со времен Советского Союза, живших в условиях интернационализма и дружбы народов, ныне входящих в состав Российского государства. Впрочем, это имеет глубокие исторические корни в системе российского образования, в которой закономерно работает система приобретения знаний через родной язык. Зная родной язык, человек осваивает русский и иностранные языки, через знание языков выходит на просторы культурного диалога, который включает шаги от родной литературы к русской и зарубежной литературе.

И эта система есть доказательство глубокой взаимосвязи родного и русского языков, родной и русской литературы. В этом смысле русскими словесниками еще с прошлых веков проводились в жизнь идеи по созданию единого курса словесности. Еще в трудах основоположников методики преподавания русского языка и литературы положены основы системного изучения языка и литературы (Ф.И. Буслаев, И.И. Срезневский, В.Я. Стоюнин, В.П. Острогорский, А.Д. Алферов, М.А. Рыбникова, В.В. Голубков). В свое время В.А. Никольский пробовал создать единую систему, состоящую из грамматики, риторики и поэтики. Многие проблемные вопросы филологического образования в данном аспекте рассматривались Г.О. Винокуром, Н.М. Шанским. Важное влияние словесности на духовное формирование личности отмечал Н.В. Гоголь.

В современную эпоху реформ и модернизаций после долгих лет поисков всего самого инновационного из своего отечественного и всякого рода опыта иностранного возвращаемся к классике

русской методики преподавания – к урокам русской словесности. И одно несомненно, что основной единицей на уроке литературы был и остается текст художественного произведения, созданный тем или иным автором на языке народа. Художественный текст как явление словесного искусства – целое речевое произведение, стал и остается основой филологического и гуманитарного образования. Текст в данном ракурсе рассматривается как наибольшая и самодостаточная организация на языке, высшая коммуникативная единица, которая является носителем многопластовой информации, изучением которой занимаются в лингвистике, литературоведении, эстетике, семиотике, культурологии, философии. В процессе лингвистического и литературоведческого анализа текста художественного произведения изучается и совершенствуется язык, его выразительные средства и образная система. Формируются развитие речи, языковые и коммуникативные компетенции, образовательные и интеллектуальные умения и навыки. Литература – искусство слова, явление национальной культуры, отражение жизни и истории, эпохи и личности. Эта взаимосвязь распространяется и на ее изучение. Литературоведческий анализ художественного текста производится на основе его лингвистического анализа в параллели с историей, культурологией и философией. На данной взаимосвязи явлений формируется личностная и национальная картина мира. Утверждая еще раз такие истины методики преподавания литературы, отмечаем обратить особое внимание на важность изучения лирического текста ввиду его значительной влиятельности в становлении личности читателя, его самовыражения, воспитания его чувств и настроений.

Оценка состояния и качества преподавания русского языка и литературы в субъектах Российской Федерации в 2016 году выявила основные проблемы, относящиеся к обучению детей-билингвов. В 92 действующих субъектах страны функционируют 37 государственных языков национальных регионов, принятые как второй после русского – основного государственного языка. А также 15 языков с официальным статусом. Языковая панорама России (при численности населения – 146804372 человека, по данным Росстата на 1 января 2017 года) характеризовалась весьма высоким процентом разнообразия (насчитывается 180 национальностей, из которых более 150 обучаются на родном языке) на всех

исторических этапах развития государства. Соответственно, в России представляется довольно веская картина билингвизма. Однако самыми билингвальными принято считать республики Алтай, Башкортостан, Бурятию, Татарстан, Чувашию, республики Северного Кавказа и Якутию. Проведенные мониторинговые исследования, педагогические экспертизы, дистанционные тестирования, рейтинговые наблюдения отмечают у них такие проблемы билингвизма:

- а) ограниченность словарного запаса у детей-билингвов;
- б) значительное расхождение между пассивным и активным словарем;
- в) неточное употребление слов, смешение слов, относящихся к разным языкам;
- г) недостаточная сформированность семантических полей;
- д) трудности актуализации словаря.

Перечисленные проблемы не являются только приобретением сегодняшних реалий. Они фиксировались на всем протяжении истории русского двуязычья и имеют свои условия существования. Еще на восходе обучения русскому языку инородцев Российской империи министр народного просвещения Д.А. Толстой в своем докладе 1870 года подчеркивал «руководящую мысль» русского билингвального образования, которая заключалась в «достижении более прочного сближения инородцев с коренным русским народом путем постепенного распространения между ними знания русского языка». Еще тогда контингент обучающихся русскому языку как неродному рассматривался в двух группах. Это: 1) инородцы, населяющие Россию с различным уровнем «обрусения»; 2) инородцы – другие «в отношении религиозном». Итак, по мере владения языком и с учетом вероисповедания их разделили на три группы:

1 группа: «Мало обрусевшие», почти незнающие русского языка из-за отсутствия общения с носителями русского языка, живущие в условиях монолингвизма – в среде обитания родного языка, проживающие обособленно, не смешиваясь с русским населением.

2 группа: «Владеющие русским языком» на разных уровнях, имеющие коммуникативные опыты с носителями русского и родного языков, проживающие «в местностях с населением, смешанным из природных русских и инородцев».

3 группа: «Достаточно обруселые инородцы, живущие смешанно с русскими или сплошными населенными», свободно владеющие русским языком наряду с родным».

В далеком XIX веке по итогам доклада министра Д.А. Толстого была «высочайше утверждена» императором Александром II и принята Резолюция «О мерах с образованием населяющих Россию инородцев» (26 марта 1870 года), по поручению которой образование «нерусских народов» проводить в два этапа: I этап – обучение на родном языке с продолжительностью в 1–2 года с учебниками на родном языке с непременным переводом учебного материала на русский язык. II этап – обучение на русском языке с учебниками, переведенными с русского на родной язык. Отмечалось также, что дети должны обучаться «посредством наглядного обучения», расширять словарный запас на русском языке, и только следующим этапом обучать их русской грамоте, то есть чтению и письму, и далее развивать разговорный язык, в целом направленным на интеллектуальное развитие детей. Предусматривались и подготовительные классы для развития речи перед первым классом, и учителя со знанием местных инородческих наречий.

В советскую эпоху русским – языком межнационального общения свободно владели 50% нерусского населения страны (по данным переписи 1989 года). Высокому качеству владения русским языком способствовали и такие условия, как:

- выполнение официальных и общественных функций русским языком (язык всех документов, кино, театра, собраний, митингов и т. д.);

- около 1/3 художественной и научно-технической литературы от всего объема издательской печатной продукции выходило на русском языке;

- выполнение функций в неофициальных межличностных и социальных взаимоотношениях граждан;

- высокий уровень читательской культуры в стране и начитанность граждан (СССР самая читающая страна в мире);

- присутствие других мотиваций для выполнения многочисленных и различных функций в обществе и жизнедеятельности населения;

- присутствие у народа единой цели строительства социализма, реальных картин интернационализма, солидарности и сплоченности советского народа;

- стабильность и прочность единых нравственно-духовных ориентиров;

- высокий уровень речевого мастерства работников средств массовой информации (радио, телевидения, газет и журналов);

- обязательное соблюдение литературных норм языка для всех его носителей;

- высокий уровень профессиональной подготовки педагогических кадров по программам специалитета;

- традиционные культурные общественные, студенческие, школьные мероприятия, праздники, недели, декады, посвященные поднятию престижа русского языка и повышения мотивации его изучения.

Все в целом и в системе обеспечило тогда высокую степень коммуникативной и информационной ценности и статуса русского языка. Скатывание с этого уровня продолжалось не за короткую продолжительность времени и по разным причинам, зачастую не зависящим от состояния методики преподавания предметов русского языка и русской литературы. Обнадешивает то обстоятельство, что проблема замечена и принята под контроль правительства и руководителя государства. Внедряется в жизнь Концепция преподавания русского языка и литературы, утвержденная Распоряжением №637-р Правительства Российской Федерации от 9 апреля 2016 года.

Одним из самых важных условий успешной реализации Концепции является повышение уровня чтения среди населения страны и развитие его читательской культуры. Начитанность – умение читать и понимать прочитанное является основой образованности и личностного роста каждого человека. Понятие начитанности не может быть без увлечения чтением. А увлеченное чтение невозможно без чувства наслаждения, удовлетворенности, самовыражения. Но этого невозможно достигнуть без общения с художественными произведениями классической литературы – шедеврами эпоса, лирики и драмы. Преобладание в обществе прагматических целей и переоценка духовно-нравственных ценностей способствует отдалению от искусства слова, особенно от лирики. Се-

годня вызывает трудности методического и социального аспекта даже организация обычного познавательного чтения, направленного на практические цели и задачи. Далеко недостаточным можно считать современное понимание литературной классики, и потому некоторой отдаленности от нее. Свою роль играет и субъективность восприятия читателей в таком явлении внутренней душевной части жизни человека. Но одной из первостепенных задач учителя-словесника и поныне является пробуждение читательского интереса к лирике, формирование мотивации к изучению именно этого рода литературы. Необходимость в подготовке читателя Блока, Ахматовой, Мандельштама, Пастернака, Цветаевой ... не снимается с «повестки дня». Именно, через лирику проходит истинный путь любви к литературе и к чтению, становление духовно богатой личности.

Изучение лирических произведений во все времена остается актуальной проблемой методики обучения литературе. Но именно лирическое произведение классики поэзии может сильно повлиять на формирование и становление нравственных и духовных ценностей личности и общества. Обращение к лирике уже выражает некоторые особенности развития читателя – его интеллект, эмпатию, культуру, нравственные направления. Читатель лирического текста тянется к этому роду литературы не только потому, что он умный, прежде всего, он – человек с большим сердцем и чистой души. Чтение и восприятие поэзии требует особого настроя внутреннего мира – духа читателя, языковой интуиции и определенного уровня гуманитарного образования, психологической подготовленности. Замечено, что этот интерес может быть связан с возрастными особенностями личности, событиями этапов ее жизни, критическими или знаменательными моментами, переживаниями. Несомненно, что читатель поэзии в определенной степени должен уже быть эстетом и ценителем искусства слова.

Для продвижения по пути решения вышеназванных проблем методики обучения литературе выстроим схему нашего восхождения: а) выявление особенностей восприятия лирического текста неродной литературы; б) организация чтения лирических текстов неродной литературы.

В поэтике лирика определяется как «самый субъективный род литературы». Субъективны предметы выражения в лирике: это –

внутренний духовный и чувственный мир человека, его внутреннее состояние души, его глубокие переживания и сокровенные мысли, внутренний диалог с самим собой, эмоциональные картины и образы, которые возникают в его воображении и сознании, оттенки настроения и самоощущения. Все это передается через субъективное восприятие, мироощущение, мировоззрение автора – творца, мастера словесного искусства, поэта и художника. В его лирическом тексте, в лирическом образе растворяется читатель – пропускает этот текст через себя, сопереживает, содействует. Это процесс Сотворчества, в результате которого лирический текст поэта становится общим и все значимым для каждого по отдельности. Поэт протягивает своему читателю свое сердце, свою душу. Особое состояние Поэта-художника, его талант – дар от Природы ли, от Бога ли, весьма метко отметил один из самых сильных лириков русской поэзии Афанасий Фет:

*«...Только пчела узнает в цветке затаенную сладость,
Только художник на всем чует прекрасного след....»*

Скучно мне вечно болтать... 1842 г.

Но не менее важным качеством (даже, может быть, и талантом) обладает читатель Поэта, способный прочувствовать то, что написано в лирическом тексте. Для изучения лирического произведения, соответственно сказанному, становится важным умение учитывать литературную природу лирики. То есть понимание природы искусства поэзии, природы эстетики. В эстетике природы принято было относиться к природе не как к «внешней среде», а построить отношение «живого к живому», увидеть живую красоту природы. А вот в понимании природы эстетики, природы литературы, природы поэзии, надо построить отношение «живого читателя к живому поэту», «живого читателя к живому поэтическому слову», «живого восприятия лирического текста как явления природы, таланта, искусства, творца – художника, человека». При этом воспитывать те особенности восприятия читателем конкретных стихов и поэзии в целом, через которые постигается сила и энергетика лирики.

Особенно важно грамотно разработать «эмоциональную партию урока литературы». Ограниченное восприятие художественной идеи лирического текста может возникнуть вследствие непонимания поэтического образа, метафоричности мышления

автора. Наиболее глубокое восприятие речевого текста, каковым является вербальный текст, всегда зависит от понимания смысловых значений слов и выражений, оттенков их значений, символов, художественных средств выразительности. Когда лирический текст представлен не на родном языке (бывают сложности и с родным языком), подобное полноценное понимание лексики и остальных особенностей природы художественного текста становится несколько недоступным. Требуется, по меньшей мере, словарно-фразеологическая работа, а по-хорошему расшифровка и толкование слов и метафор, комментариев к тропам и средствам авторского мастерства, чаще всего их перевод на родной язык с приведением поэтических примеров, что может поднять читателя на новый уровень восприятия лирического текста. Языковой барьер при восприятии художественного текста инонациональной литературы ощутим в целом образовательном процессе на уроках литературы, а при изучении лирического текста может стать проблемой многопластной структуры, затрудняющей процесс постижения неродной литературы. Одна из следующих за языковым барьером проблем – культурно-эстетический барьер. Корни культурно-эстетического расхождения идут глубоко в основы этнопсихологического характера, в исторический и культурный опыт национального менталитета. Каждый билингв воспитан, прежде всего, на лоне своего родного языка и его культуры, на эстетических традициях своей национальной культуры и истории. Русская национальная художественная система, символика русской литературы ими не прожита, потому остается в понимании «свой и чужой» в «диалоге культур» явлением чужого рода и другой культурно-исторической традиции.

Каждая национальная литература имеет свои законы стихосложения, связанные с природой, грамматикой и стилистикой своего родного языка. Данное обстоятельство также может стать причиной затруднения восприятия лирического текста на неродном языке. При этом можно положиться на естественное чувство поэтического ритма читателем. При выразительном чтении стихов нередко озвучиваются затаенные оттенки интонации, раскрывающие некоторые особенности эвфонии лирического текста и его идейного содержания.

А обширный историко-культурологический, социально-бытовой, детально-предметный комментарий требуется не только для приближения к читателю далекой эпохи создания произведения, но и для проложения моста понимания текста в сегодняшний день, для прояснения видения читателя картин и явлений, образов авторского внутреннего мира. Конечно, отдаленная временная дистанция тоже влияет на восприятие художественного текста, но наиболее важными для понимания являются переживания поэта, фоны его переживаний и мыслей, мелочи его окружения, быта, среды обитания его чувств и идей. Так достигается образное и детальное восприятие поэтической жизни, лирических образов поэта. Познание всех деталей, описаний, движений души, выраженных в лирическом тексте, развивает эмоционально-образное мышление, душевные и речевые способности читателя.

Таким образом, особой подготовки требует языковое восприятие лирического произведения литературы на неродном языке, его комплексное комментирование, в особенности лингвистическое. Слово в лирическом тексте требует к себе особого внимания. Семантическая напряжённость при лаконизме структуры, синтаксическая уплотненность слов, их яркая эмоциональная окрашенность в стихотворном тексте способствует развитию чувства языка, пониманию нравственно-эстетической функции слова.

Для подготовки компетентного читателя литературы важно привить умение уделять внимание к каждому слову, его лексико-семантическим, интонационно-ритмическим, стилистическим значениям, вслушиваться в эвфонию текста, воспринимать произведение в контексте. «Особую взаимосвязь слов» в лирике подчеркивал Н. Вильмонт. Также можно опереться на те основы, философские схождения, духовно-нравственные ценности, отраженные в поэзии в целом, независимо от родового, национального. Это отражение в природе эстетики – природе прекрасного, в природе таланта лирика – художника, который прорывается в душу в силу своего поэтического прозрения и самовыражения. Весьма успешными становятся сравнительно-сопоставительные подходы в обучении литературе – взаимосвязанное изучение произведений родной и неродной литератур, сопоставление переводов и близких по духу авторов – поэтов-лириков.

Еще одной особенностью лирического текста является присутствие некоего автобиографического начала. При обывательском чтении стихотворного текста чаще всего самовыражение читателя одерживает верх, ему даже не столь важно знать кто автор произведения, когда он жил, творил, чем дышал... Ему важно собственное автобиографическое отражение в тексте. А при более высоком (профессиональном, филологическом) читательском уровне переживание и чувственность автора и читателя становятся особой формой познания действительности. Раскрывая перед собой или внутри себя скрытый мир другого человека – поэта, художника, читатель постигает его субъективный мир в череде внешних событий, проводит связующие нити между собой и ими, возникает интерес к имени поэта, к его биографии, постигается автобиографическое самовыражение стихотворца, единение душ (автора и читателя).

Современная читательская культура, к сожалению, несколько растеряла свои приоритеты прошлых лет. Интерес к поэзии был показателем ее высокого уровня и образованности читателей советской эпохи. В силу некоторых реалий XXI века «сборники стихов» классиков отечественной поэзии перестали быть настольной книгой нашего обывателя... Самый низкий процент читательских изысканий приходится на юношеское чтение. Подростки не проявляют интерес к лирике вообще, в том числе и к произведениям поэзии русской и родной литературы, их спросом пользуются зарубежная фантастика, приключенческая проза, детективы, любовные романы. Афанасий Фет так писал о силе и утонченности книг стихов:

*«...Его вручает нам поэт;
Здесь духа мощного господство,
Здесь утонченной жизни цвет...
...Но муза, правду соблюдая,
Глядит – а на весах у ней
Вот эта книжка небольшая
Томов премногих тяжелей ...»
Декабрь 1883 г.*

Теперь обратимся к вопросам организации чтения лирических текстов неродной литературы.

Многолетние наблюдения на уроках литературы дают возможность утверждать, что теперь редкие словесники успешно справ-

ляются с уроками изучения лирики. То ли прозаичность наших реальностей, то ли прагматичность наших взаимоотношений мешают проводить чистые и искренние по настрою, глубокие по своему содержанию уроки лирики. Немаловажную роль в этом деле играет не читательский контингент, а личность словесника, его профессионализм и качества человека: открытость, готовность к диалогу, такт, культура общения, чувство слова и красоты. Ему нужно обязательно организовать тот психологический климат, в котором можно будет озвучить лирический текст, тактично и тонко обсудить его. При этом суметь не навязать свои отношения и мнения о произведении и его авторе, проявить именно ту степень активности для полноценного восприятия искусства поэтического слова, поддержать эмоциональные проявления и индивидуальные порывы конкретных читателей ровно на столько, сколько это требуется с учетом их возрастных и других психологических особенностей. Все, чтобы поднять на новый уровень их нравственно-духовное развитие и эстетическую культуру.

Глубина восприятия лирики на уроке зависит от эмоциональной отзывчивости учащихся. Вход в мир и ткань стихотворения зависит от адекватной интерпретации текста, не испортить общение анатомией, расчленением, излишним объяснением. Живое слово иногда может заглушиться излишеством пересказов и комментариев. Надо очень постараться не приглушить эмоциональное восприятие поэзии.

Порой доступный объем лирики перед эпическим текстом позволяет проводить весьма тщательный анализ, перенасыщенный различного рода объяснениями. Лаконизм поэтического слова, его точность, выразительность, емкость, полисемантичность и метафоричность не должны быть нарушены чрезмерным «разжевыванием». Соблюдается «золотая середина» между лингвистикой и литературоведением. Литературоведческий анализ продолжает развитие чувства языка, проясняет идею, конфликт произведения, авторскую позицию, его внутренний мир, переживания, мысли в единстве формы и содержания. Филологический анализ текста должен быть обращением к поэзии и литературе, и ничто не должно никоим образом омрачать благостное восприятие лирики, способствовать обогащению словарного запаса, пониманию образной речи. Надо научить пониманию контекста лирического произведения.

Созданию благоприятного фона для успешного изучения лирического произведения на уроке литературы может послужить интегративный подход – использование других видов искусства –

музыки, изобразительного искусства, кино и других жанров современных сфер творческой деятельности. Если рассматривать каждый из них как отдельные предметы, то это можно называть межпредметной интеграцией. При этом не смешиваем с ними понимание внутripредметной интеграции – языка и литературы в филологии, родного и русского языков, родной и русской литературы. В данном аспекте остается еще не тронутой и такого рода межпредметная интеграция, как «литература и история», «литература и география» и другие. Первичный этап организации нашего урока предусматривает только интеграцию видов искусства.

Рассмотрим два варианта подборки материала такой межпредметной интеграции: 1) по изучению стихотворения «Парус» Михаила Юрьевича Лермонтова; 2) по изучению стихотворения «Февраль» Бориса Леонидовича Пастернака.

Вариант 1: подобранный материал по изучению стихотворения «Парус» Михаила Юрьевича Лермонтова состоит из текстового и традиционных материалов (лирический текст, картины художников), а также материалов из интернет-ресурсов (музыкальные произведения, видеотрывки, записи телепередач и другое.

Таблица 20

Текстовый и традиционный наглядный материал	Материалы из интернет-ресурсов
стихотворение М.Ю. Лермонтова «Парус» 1832 года создания	видео с аудиосопровождением – музыкальное произведение Д. Пуччини в исполнении Эдвина Мартона – «Море и скрипка» (ссылка для доступа: https://youtu.be/bh20V6Pj_kE);
романс «Белеет парус одинокий» (1848) композитора Александра Егоровича Варламова	видео с аудиосопровождением – симфония 40, MoltoAllegro В.А. Моцарта (ссылка для доступа: https://youtu.be/jHhG cli OI); видео с аудиосопровождением – романс «Белеет парус одинокий» в исполнении Руслана Бабаева (ссылка для доступа: https://youtu.be/MipXOgxcfJw);
картина «Парус» Ивана Константиновича Айвазовского, акварель (1828 – 1831); автопортрет М. Лермонтова, акварель (1837)	видео с аудиосопровождением – романс «Белеет парус одинокий» в исполнении Олега Погудина (ссылки для доступа: https://vk.com/video91235806_164412197 и https://www.youtube.com/watch?v=EWmMd6bI-u4&feature=youtu.be); видео с аудиосопровождением – романс «Белеет парус одинокий» в исполнении и аранжировке Владимира Крамарчука (ссылка для доступа: https://ok.ru/video/32851102413)

Раздел 2. Формирование читательской компетенции обучающихся

Из представленного варианта 1 можно подобрать несколько вариантов для создания эмоционально-эстетического фона к изучению стихотворения Михаила Лермонтова «Парус», что может содействовать восприятию лирического текста и обогащению культурного уровня читателя.

Вариант 2 к изучению стихотворения «Февраль» Бориса Пастернака (табл. 21).

Таблица 21

Текстовый и традиционный наглядный материал	Материалы из интернет-ресурсов
стихотворение «Февраль» Б.Л. Пастернака (1912); картины знаменитых художников – «Зима» (1890) Ивана Шишкина, «Зимний пейзаж» (1856) Ивана Айвазовского, «Зима» (1870) Алексея Саврасова, «Зима» (1916) Бориса Кустодиева, «Иней» (1906) Ивана Вельца, «Морозное утро» (1894) Николая Дубовского, «Зимний закат в еловом лесу» (1889) Юлия Клевера	видеоматериалы с аудиосопровождением, «Времена года. Зима» Антонио Вивальди в исполнении симфонического оркестра (ссылка для доступа: https://www.youtube.com/watch?v=QFFrkZOYojk&feature=youtu.be); романс «Февраль», слова – Борис Пастернак, музыка и вокал – Ольга Никитина (ссылка для доступа: https://www.youtube.com/watch?v=VAMSwdzZJzY&feat); художественное чтение стихотворения «Февраль» Б. Пастернака – проект U.L.. Studio «Серебряный век. Стихия» (ссылка для доступа: https://www.youtube.com/watch?v=KdtO4Ddcmw0&feature=youtu.be); отрывок из документального фильма «Серебро и чернь» – художественное чтение стихотворения «Февраль» в исполнении Е. Стеблова (ссылка для доступа: https://youtu.be/PeHfG5stDiw); документальный фильм «Борис Пастернак» – телепередача «Цивилизация», серия «Гении и злодеи уходящей эпохи», автор и ведущий – Лев Николаев (ссылка для доступа: https://youtu.be/JTLq1LtR8); кинетическая типографика стихотворения «Февраль» Бориса Пастернака, художественное чтение Бориса Ветрова (ссылка для доступа: https://youtu.be/f7bMOywljpM)

Дальнейший подбор материалов может продолжаться. В этом отношении всевозможные другие варианты предоставляются словеснику инновационными компьютерными и интернет-

технологиями. Грамотный интернет-поиск и уместное применение мультимедийных ресурсов весьма украсит урок литературы и поможет создать благоприятную атмосферу изучения лирического произведения. Здесь главной целью словесника становится создание урока, представляющего собой некий синтез из разобщенных компонентов разных сфер творчества – видов искусств. Можно перечислить используемые компоненты: музыкальное произведение, картина художника, типографика, игра актера, исполнение музыканта, художественное чтение – «театр одного актера», телепередача и речевое мастерство телеведущего, документальный фильм, видеоклип и стихотворение. Механизм интеграции позволяет собрать воедино разнородные и разноуровневые предметы искусства для организации нового явления – урока литературы, на котором будет изучаться лирическое произведение.

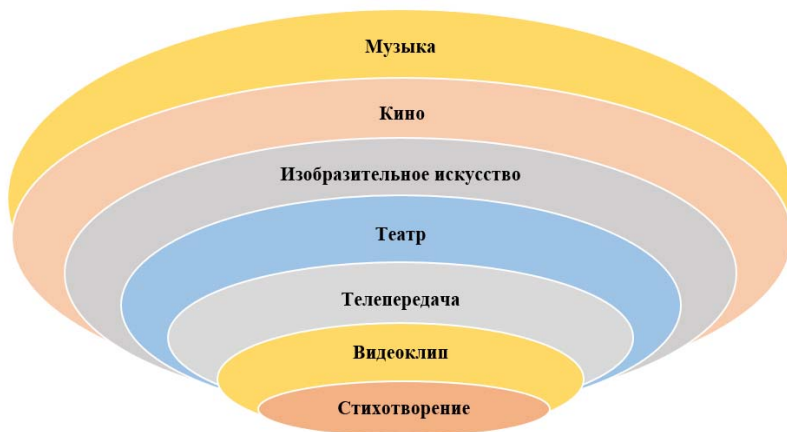


Рис. 1

Такого рода многопластная структура учебного процесса позволяет создать особый психологический и эстетический фон для восприятия художественного текста – лирического произведения, помогает постигать особую роль слова в поэзии, усиливает чувствование и понимание идеи стихотворения читателем. Те функции, которые выполняются всеми компонентами урока как учебного процесса, взаимодополняют друг друга, вливаясь в единую

систему звучания, видения, эмоционального переживания и постижения смысла произведения лирики.

Теперь на основании этих фонов и условий можно выйти на вторичный этап подготовки урока – на синтез межпредметных и внутрипредметных интеграций. Речь идет о подготовке различных видов комментариев, озвучиваемых и обсуждаемых по поводу изучения лирического текста. Начиная от информации об эпохе и истории создания произведения, о жизни и творчестве поэта – до его философских, культурологических и религиозных аспектах изучения.

Перечислим наиболее распространенные из них (табл. 22).

Таблица 22

Виды комментариев к лирическому тексту

Виды комментариев к лирическому тексту
1. Лингвистический
2. Литературный
3. Автобиографический
4. Социально-бытовой
5. Социально-политический
6. Этнографический
7. Исторический
8. Культурологический
9. Философский
10. Религиозный

Интегративный подход к уроку изучения лирического текста требует от словесника решения взаимообусловленных проблем, например такого характера, как:

- психолого-педагогические;
- дидактико-методические;
- личностно-деятельностные.

В плане проблем первого ряда это касается в основном учета возрастных особенностей читателей и индивидуализации их обучения, обусловленных их психологическими характеристиками, их проявлениями и уровнями развития. Классические описания возрастных особенностей школьников, приводимые в трудах пси-

хологов, соответствуют реальной картине и требуют внимания педагога-словесника.

В зависимости от психолого-педагогической характеристики читательский контингент может пройти через три этапа изучения лирики и литературного развития:

Таблица 23

Этапы литературного развития и изучения лирики

Этапы литературного развития и изучения лирики	Цели этапов	Система изучаемого учебного материала	
Младший школьный возраст: 5–7 классы. Этап интереса к лирике	– обучать чтению и пониманию стихотворения – лирического произведения; – привить интерес к лирике, к чтению лирики	Лирика – внутренний мир человека	Стихотворение. Особенности поэтического слова. Основы речевой выразительности. Образ в лирике. Декламация. Отзыв о стихотворении. Стихотворение и читатель
Средний школьный возраст: 8–9 классы. Этап читателя лирики	– обучать анализу художественного текста лирического произведения; – обучить и воспитать читателя лирики	Лирика – движение души человека	Личность поэта в лирическом произведении. Особенности поэтической образности. Выразительные средства языка. Лирический герой. Выразительное чтение. Языковой анализ лирического текста. Лирика и автор
Старший школьный возраст: 10–11 классы. Этап ценителя поэзии	– обучать постижению поэзии; – обучить и воспитать ценителя поэзии	Душа эпохи в лирике	Литературные направления в поэзии. Особенности поэтического стиля автора. Средства художественной выразительности. Образ лирического героя и авторское «я». Художественное чтение. Литературоведческий анализ лирического текста. Лирика и эпоха

Как организовать учебный процесс для усвоения данного объема и содержания учебного материала в вышеизложенной системе? Это проблема дидактико-методического характера. Каждый этап литературного развития и изучения лирики имеет свои конкретизированные методические цели и задачи, основные компоненты содержания, предпочтительные формы и виды работы, использование определенных методов и приемов обучения.

Этап «Интереса к лирике» для 5–7 классов. Цель данного этапа: обучать осознанному чтению лирического произведения и привить интерес к лирике, к чтению и пониманию лирики – вход в процесс морально-нравственной и эстетической рефлексии. Для достижения этой цели уже в младшем школьном возрасте:

- надо понимать определение лирики как особого рода литературы, который отражает субъективно выраженный внутренний мир человека;

- усвоить базовые основы чтения и анализа текста стихотворения;

- научиться понимать особенности поэтического текста: размеры и системы русского стиха, рифму, строфу, жанры поэзии; организацию языка – звуковую, лексическую, синтаксическую, стилистическую; ритмы поэтического текста, разнообразие интонации; соотношение идеи текста и поэтического содержания лирики;

- научиться понимать основы речевой выразительности: творческое усвоение знаний – понимание идеи лирического произведения через постижение языка художественного текста, вживание в лирический образ; самостоятельность мышления – самовыражение читателя при осознанном чтении лирического текста; внутренняя убежденность – составление своего мнения о произведении, независимое от чужих мнений и умение высказываться об этом; увлеченность и эмоциональность – умение делиться своими мыслями, чувствами, настроениями, стремление быть услышанным; желание быть понятым – шаги к диалогу, полилогу; стремление человека к людям; творческая воля – умение выбора цели и способность применить свои внутренние ресурсы для достижения поставленной цели;

- дойти до понимания лирического образа поэтического произведения: это выработка умения видеть словесные образы и выстраивать картину лирического фона и образа на нем; связывать лириче-

ский образ с авторскими мыслями и чувствами; уловить его настроение, разделять переживания и эмоции лирического образа – героя и автора; соединять или сопоставлять свои читательские восприятия с авторским подходом к лирическому образу;

- развивать умения и навыки декламации: вчитаться и вдуматься в лирический текст – найти ключевые слова, определить интонации и ритм произведения; научиться делать партитуру звучания – чтения – декламации лирического произведения;

- развивать умения и навыки составления отзыва о стихотворении: устные ответы на вопросы; развернутые ответы на вопросы; короткие отзывы; написание сочинения, эссе;

- пробудить интерес к лирике: начать процесс работы ума и сердца – разума и души; начало движения к морально-нравственной и эстетической рефлексии.

Известны разные подходы к определению рефлексии (психолого-педагогические, физиологические, этические, философские). Можно рассматривать рефлексия как природную способность человека к самоанализу, осознанию внутренней сути самого себя, своих эмоций и переживаний, движения своей души, высоких чувств, духовных приоритетов. В определенном смысле рефлексия является обязательной частью всякого обучения. А также феномен рефлексии присутствует в любом творческом процессе создания художественного текста автором. Соответственно, у читателя в диалоге с писателем, поэтом, с их творчеством, произведением непременно возникает переосмысление субъективного мира создателя текста и самого текста, направленное на самого себя, на свои чувства, эмоции, переживания. Подобное перенаправление трактуется как читательское самовыражение – то есть его морально-нравственная и эстетическая рефлексия на литературное произведение. Она еще более ярко выражена при восприятии лирического текста с его метро-ритмическими, фоническими и металогическими особенностями, которые усиливают эмоциональный фон (игру чувств), осознание предметного и смыслового мира (философию автора и собственное мировосприятие), формы и значение отражения этих миров в тексте (эстетику словесного искусства). Весь процесс обучения к подобному глубоко осознанному чтению лирического произведения и привития интереса к лирике, чтению и пониманию лирического текста как процессу морально-нравственной и

эстетической рефлексии занимает весьма длительное время и приложения многих усилий и стараний. И на этапе 5–7 классов совершается только вход в данный процесс с различными вышеперечисленными подготовительными основами.

Этап «Анализа лирического текста» для 8–9 классов. Цель данного этапа: обучать анализу художественного текста лирического произведения; обучить и воспитать читателя лирики. Обученный на предыдущем этапе осознанному чтению лирического произведения, вошедший в процесс морально-нравственной и эстетической рефлексии, проявляющий интерес к лирике, теперь продолжает развитие в аспекте анализа лирического текста. При этом необходимо учитывать то обстоятельство, что анализ лирики представляется более сложным, чем анализ прозы или драмы. Для достижения этой цели в среднем школьном возрасте:

- надо понимать определение лирики как особого рода литературы, который отражает движение души человека;

- анализировать отражение личности поэта в лирическом произведении – понимать авторскую позицию или образ автора в лирике, понимать и принимать образ лирического героя произведения; освоить основы литературоведческого анализа текста;

- полноценный анализ лирического текста и его интерпретация зависит от понимания поэтической образности: а) языковых средств создания образности в лирике (по уровням единиц языка); б) выразительных средств языка, с помощью которых создается поэтический образ в тексте; в) приемов создания лирического героя автором; г) умения видеть лирического героя в его движении чувств, эмоций, сознания;

- необходимо знание и понимание основных выразительных средств языка: звуковых (например, анафора, эпифора), лексических (например, тропы), синтаксических, стилистических (например, фигуры речи);

- выработать умение видения и восприятия лирического героя, разделение с ним мыслей, чувств, эмоций, настроения – провести его через самого себя; совершенствовать умения и навыки литературоведческого анализа текста;

- развивать умения и навыки выразительного чтения: не просто декламации, а выразительного чтения – с элементами вживания в роль лирического героя;

– проводить языковой анализ лирического текста (по уровням единиц языка) – звуковой (фонетический), слогов и их сочетаний (морфемный), значений (ключевых) слов и лексических средств выразительности (лексический), порядка слов в предложениях, синтаксической структуры текста (синтаксический), стилистических средств выразительности в создании образности в тексте (синтаксический);

– развивать умения и навыки отражения и комментария в своих ответах, сочинениях, эссе авторской позиции и восприятия читателем лирического героя, автора произведения;

– обучать и воспитывать читателя лирики: развивать процесс движения ума и сердца – разума и души – морально-нравственной и эстетической рефлексии.

Достижение цели данного этапа требует кропотливой работы над текстом, над анализом лирического текста. Очень важно при этом соблюдать корректность и чувство меры при анализе и интерпретации художественного текста, не допускать нарушения границ. Например, не доводить до «анатомирования» языкового текста произведения, находить ту золотую середину восприятия и интерпретации, при которой можно увидеть поэта и себя читателя, найти точки соприкосновения миров и сознаний, получить удовольствие от подобного общения душ, соблюдать принципы адекватности интерпретации художественного текста. Требуется систематическое и постоянное усовершенствование умений и навыков литературоведческого анализа текста как процесса, сочетающего сбалансированный анализ единства формы и содержания художественного текста – произведения словесного искусства.

И завершающий этап «Постижения поэзии» для 10–11 классов. Цель данного этапа: обучать постижению поэзии; обучить и воспитать ценителя поэзии. Обученный на предыдущих этапах осознанному чтению лирического произведения, вошедший в процесс морально-нравственной и эстетической рефлексии, проявляющий интерес к лирике, умеющий анализировать лирический текст, находящий соприкосновение с автором лирики, теперь продолжает развитие в становлении ценителя поэзии и постижении поэзии. Для достижения этой цели в старшем школьном возрасте:

Раздел 2. Формирование читательской компетенции обучающихся

– читатель должен быть научен понимать художественный текст в контексте времени – уметь увидеть душу поэта и его эпохи в лирическом произведении;

– понимать поэзию и разбираться в литературных направлениях поэзии;

– понимать особенности поэтического стиля автора;

– средства художественной выразительности должны стать не только узнаваемы, но и стать инструментом мышления и отражения своих переживаний, восприятий, чувств и эмоций;

– правильно и корректно воспринимать образ лирического героя поэтического произведения, интерпретировать и комментировать авторское «я» в лирике;

– развивать умения и навыки художественного чтения (не декламации, не просто выразительного чтения, а художественного чтения, то есть исполнения с элементами актерского мастерства): исполнения лирического текста с пониманием и интерпретацией авторской позиции и собственного восприятия читателя и выражения чтеца (не требуется исполнения всеми, каждым учеником класса, а выборочное выступление желающих и умеющих это исполнить);

– систематически и целенаправленно совершенствовать умения и навыки литературоведческого анализа художественного текста как единства формы и содержания;

– соотносить и анализировать лирический текст поэта как произведение искусства (литературы) и развивать умения и навыки видения в тексте отражение автора и эпохи (рассматривать лирический текст в аспекте творчества поэта (места произведения в творчестве автора), места и значения поэта и его творчества в истории национальной литературы (русской литературы или родной литературы), места и значения поэта и его творчества в истории мировой литературы);

– обучать и воспитывать ценителя лирики: совершенствовать процесс развития движения ума и сердца – разума и души – морально-нравственной и эстетической рефлексии; очень важно вызывать у читателя последующее желание дальнейшего общения с лирикой, чтобы это общение предоставляло ему морально-эстетическое наслаждение, чтобы у него сохранялась и развивалась морально-нравственная и эстетическая рефлексия.

Организационно-методический аспект для достижения поставленных выше целей и выполнения задач многогранен и богат вариантами решения, которые у каждого учителя-словесника могут быть и индивидуальны, и пронизаны различными путями сотворчества, содействия, интеграции и дифференциации. Могут быть и традиционного, и весьма инновационного характера объединения ранее далеких друг от друга составных частей дидактики (приемов, методов, методик и средств обучения, передового педагогического опыта, образовательных и педагогических технологий) и новых технических средств, образовательных интернет-ресурсов различного формата и жанра. Но абсолютно очевидно, что сегодня без обращения к синергетическому подходу в обучении и воспитании нам не обойтись.

Некоторые первоначальные основы синергетического подхода к проблемам обучения и воспитания были изложены в трудах известных педагогов и теоретиков дидактики Исаака Яковлевича Лернера и Михаила Николаевича Скаткина, доктора педагогических наук Владимира Ильича Загвязинского. Еще не употребляя слово «синергия», они, во многом опережая свое время, рассматривали методологические аспекты интегративного подхода в обучении и воспитании, разнообразие этапов и методов в образовательном процессе, возможности их усовершенствования, разработали основы проблемного обучения, сегодня весьма актуальной педагогической технологии. Обладая богатым опытом, широтой взглядов и знаний, мастерством ведения научного исследования, они умели из огромного разнообразия частей, компонентов педагогики и дидактики создавать целостные концепции, выявить их «движущие силы». А в 70-ых годах XX века были выдвинуты идеи системно-синергетического подхода к решению проблем обучения и воспитания. И при обращении к явлению, которое определяется термином «синергия», особое место и значение имеет деятельность философа и естествоиспытателя Ильи Романовича Пригожина, который считается основателем синергетического направления науки, одним из первых отметил «взаимосвязь физики и гуманитарного знания».

Сегодня мир на основе добытых прошлыми веками объемов истинных знаний продвинулся на достаточно высокий уровень своего развития, успешно совершенствуется в создании комфорта

жизни, в творческом производстве ноосферы. Служение науки своим утилитарным целям принесло человечеству множество чудных открытий, без которых немислимо само существование мира разума и сосуществование человека с миром природы. Но при этом наука все более становилась фрагментальной на основе самоуглубления каждой своей части и дисциплины в глубины узких специализаций и профессионализма, все реже и реже выдвигая ученых-универсалов, и чаще разделяя исследователей границами дисциплин, их канонами и формализмом. Иногда не находится согласие между фундаментальным и прикладным предназначением науки. А оппозиционизм между представителями технических наук и гуманитариями доходит уже до настоящего антагонизма, несмотря на извечные мечтания социумов разных эпох о феномене человека – гармонически развитой личности. Гармония в человеке и универсализм в науке и образовании продиктованы самой природой информационного пространства и парадоксального мира, вечно живыми идеями философии космогенезиса, антропогенезиса и гуманизма. Когда человек в познании и воспитании самого себя не нашел еще образ того фенотипа, который востребован для преодоления хаоса и организации миропорядка, устройства стабильности, то насколько же он будет далек от постижения истинных Законов Жизни, понимания логики и процесса развития Единой Науки, парадигмы Единой Жизни. Но человечество непреклонно приближается к этой стадии эволюции через лабиринты ошибок и экспериментов, падений и взлетов. Этические нормы антропосферы на нашем этапе еще не наполнены Единым Духом, еще сталкиваемся с проявлениями автаркии и невежества, и потому наш мир во многих аспектах оказывается еще в состоянии энтропии. Но Человек Разумный давно уже осознает необходимость синергетического подхода к научным дисциплинам, объектам их исследования, полученным результатам, и время сделать шаг от синергизма к синтезу внутри науки также наступило не только сегодня. В передовых научных центрах этот процесс уже дает великолепные результаты совместных исследований ученых из разных областей науки. Согласие и содружество, соискание и совмещение, содействие и сотворчество, в целом, совокупность наук возвращает своевременные и современные новации и открытия. Не может отрицать этого подхода и система об-

разования. Не может быть сегодня человек образованным, замыкаясь в границах узких специальностей и специализаций, обучаясь в рамках одного направления и профиля без привлечения синергетического подхода в изучении того или иного объекта.

И сегодня отраднo заметить, что делаются шаги от синергетики к холизму, от междисциплинарного исследования как нового направления науки и образования – к философии холизма, в науке и образовании.

Начало холизма было положено в Античности (Гераклит, Гиппократ в V веке до нашей эры, «Метафизика» Аристотеля), продолжается в трудах ученых и философов до XVII века, возрождено южноафриканским философом англичанином Яном Смэтсом («Холизм и эволюция», 1926 г.), отражено в идеях Анри Бергсона и Альфреда Норта Уайтхеда, в голографической парадигме Дейвида Бома (лондонского физика) и Карла Прибрама (нейрофизиолога стэндфордского университета), в основах «холистической медицины». Успешность претворения в жизнь многих новых образовательных планов и научных достижений зависит в какой-то степени от закрепления в наших сознаниях некоторых положений философии холизма, а в частности, от углубления синергетического подхода к гуманитарным наукам и к педагогике в особенности.

Холизм в своем трактате Ян Смэтс определяет как «природную тенденцию создавать целые формы, превосходящие по значению и составу сумму их частей». В своем высоком отзыве об авторе и его «Холизме и эволюции» Альберт Эйнштейн предсказывал, что «...в грядущем тысячелетии холизм – раньше ли, позже – станет главной концепцией...». Целостный, холистический научный подход, заключенный в формуле «От целого – через части – к целому», сегодня касается всех наук, направленных на постижение истинных знаний во благо человеку и жизни. С данной точки зрения, нет чисто теоретических наук, и все науки – прикладные, чьи достижения пригодны для человека в жизни, для их совершенствования и улучшения. Здесь надо отметить, что сегодня мы все понимаем, что качественное изменение жизни не может зависеть только от технического прогресса, финансово-экономического состояния, что наиболее важным условием истинного развития является духовное состояние человека и мира, этическая сторона жизни, адекватное развитие умения человека правильно мыслить

и чувствовать, передавать мысль и чувство. Но, к великому сожалению, в нашем обществе само слово «духовность», емкое по семантике словосочетание «духовное развитие» пишутся в конце синтаксических конструкций, уступая первичность понятиям, обозначающим явления более фрагментального значения, что свидетельствует о некотором целенаправленном пренебрежении понятиями такого плана. Это отчетливо выражается также в «отодвижении» гуманитарных наук на задние ряды. Ведь именно они, начиная с философии и филологии, педагогики и психологии, воспитывают Дух и Разум Человека, его этические, культурные, эстетические, интеллектуальные предпочтения. То есть все науки, научные школы могут продвигаться по пути истинного развития к истинным знаниям, имея качественное гуманитарное образование. И все они в этом ракурсе, прежде всего, должны быть высоко педагогичны, так как жизнь и есть по большому счету настоящая школа, в которой педагогом выступает наука. Соответственно, пока гуманитарные науки и педагогика будут зависимы от идеологии, политики и от «власть имущих», ни они сами, ни все остальные науки не будут истинными. Если без самообмана, то до сих пор ученые и науки служили, и будут служить, не Науке, а отдельным личностям, властям, временным идеям, то есть всему преходящему и частному. И некоторые целенаправленно не считают гуманитарные науки и педагогику настоящей наукой, даже Нобелевская премия по ним до сего дня не присуждается. В основном это прагматический подход ученых из естественнонаучной, технической среды. Но от подобного отношения ничего не меняется. Целостность и Единство Жизни, Мира неизменны, холизм «стар» и «неизбежен» во все эпохи. Соответственно, педагогика, не признаваемая до сего дня, должна быть одной из центральных наук, становясь прикладной наукой, обретая все более живой, действенный, результативный характер. Каждый учитель и преподаватель обязан быть педагогом, призвание которого образовывать, а значит, не только давать базовые и фундаментальные научные знания, но обучать и воспитывать не одно поколение людей. Нельзя быть педагогом, не принимая педагогику как науку, парадигмообразующим объектом которой является Человек и его сознание. И невозможно стать педагогом без соответствующей духовной базы. Примеров данной ситуации в истории

науки и образования предостаточно, стоит только вспомнить о великих и высших научных авторитетах разных времен и народов.

Своеобразной базой духовности была и остается литература как вид искусства и как объект научного постижения. Изучению ее и обучению литературе в нашем обществе должно уделяться должное внимание еще со школьной скамьи. Системное литературное образование должно продолжаться и в вузе. Такие научные дисциплины и курсы по изучению литературы, как «История родной литературы» и «История русской литературы», должны были бы присутствовать в образовательных программах подготовки бакалавров и магистрантов, специалистов не только гуманитарного, но и естественнонаучного, технического направлений. Но на сегодня их не только нет, но и сокращаются эти часы даже у самих филологов. «Плоды» такого рода «нив образования» заставляют задумываться о том, что происходит с нами и что нас ждет в будущем. О высокой и неоценимой роли искусства слова в формировании личности человека свидетельствует сам опыт жизни и цивилизации, примеры мировой литературы. К этому виду искусства в кульминационные моменты общественной и личной жизни обращались и многие государственные деятели, крупные имена и личности в различных областях науки. Почти вся мировая и русская классическая литература создана не филологами, что еще раз говорит о высокой нравственной целенаправленности и значимости художественного произведения литературы и о Целостности Единой Жизни.

Дальнейшее неприятие синергетического и холистического подходов к проблемам науки и образования, в частности и в целом к процессу развития ноосферы равносильно противоречию самому ходу жизни и ее развитию. Положительным отражением реализации данных подходов в наших реалиях можно считать ориентированность на формирование новых междисциплинарных образовательных программ, в которых уделяется внимание изучению истории Отечества, нескольких языков, обучению речевой грамотности, культуре речи, информационных технологий, основ экологической культуры, социологии и т. д. Но продолжают сохраняться проблемы традиционного характера: всё также неправильно говорят и пишут, а снижение уровня литературной начитанности и читательской культуры отчетливо заметно уже не

только в контингенте школьников, абитуриентов и студентов, но и специалистов более высокого ранга. Конечно, это в какой-то степени может быть и отражением инертности во внедрении достижений других областей науки в некоторых разделах филологии. С сожалением приходится утверждать, что многие ресурсы и возможности новых информационных, образовательных технологий еще с недостаточной активностью и продуктивностью вошли в повседневный деятельностный процесс каждого гуманитария или филолога. Но решение проблем не кроется только в этом, тем более продвижение к исправлению данной ситуации идет в хорошем темпе. Внедрение в нашу жизнь новых технических средств полностью обеспечило приоритет информации, информационного текста. Но огромное большинство потребителей и пользователей работать с ними, обрабатывать и правильно использовать их в учебе и работе зачастую не могут, не умеют. Разрыв между разработчиками и потребителями информационных технологий может увеличиться, таким образом, до стратегически опасной величины. Соответственно, требуются занятия по таким учебным дисциплинам, как «Лингвистические основы гипертекста», «Лингвистические программы обработки текста», «Технологии анализа и поиска текстовой информации», «Электронные словари и тезаурусы», «Теория и история сетературы».

Еще одна существенная проблема, возникшая с некоторых пор, связана с воспитанием культуры обращения и адаптации в современном информационном пространстве. Из лавины поступательной информации надо уметь выбирать и просеивать нужное и полезное. Хотя часто многих надо до того и ознакомить с этими нужными и полезными URL и PURL-адресами ресурсов глобальной Сети. Ознакомление первокурсников с обучающими веб-сайтами и порталами, выведение их на более широкие ресурсные возможности становится обязательной задачей каждого учебного курса в вузе. По отношению к современному состоянию литературы, даже не затрагивая некоторые актуальные вопросы сетературы, читатели нового поколения также малокомпетентны. А еще чаще мы забываем о том, что, делая разрыв между лингвистикой и литературой, невозможно добиться ни письменной, ни устной речевой грамотности. Изучая информационно-структурные качества текста, мы можем обучать логичности речи, связности и цельно-

сти, точности и ясности, его понятности и доступности. Но правильность речи, чистота речи, культура речи – достоинства, которые относятся к разряду тональных (стилистических) и литературных качеств текста, не представляются без изучения и анализа художественных произведений словесного искусства. При этом к самому художественному тексту можно подходить с теоретической точки зрения как к гипертексту. Исходя из сказанного, можно говорить и об обучении методике новых видов анализа произведения литературы, например, методам и приемам фреймового или гипертекстового анализа художественного текста, графико-символического анализа произведения, об обсуждении отдельных сетературных текстов, вызывающих живой интерес и отклик читателей, о современном прочтении и интерпретации классической литературы. Думается, подобные виды анализа и изучения художественных текстов, литературы и сетературы были бы интересны не только будущим филологам, но и полезны в разных аспектах для подготовки специалистов других сфер деятельности.

Итак, современное состояние развития мира, науки и образования, повсеместное и глубокое внедрение во все сферы жизни и области знаний новейших достижений информационных технологий, значительное убыстрение хода технического прогресса в целом требует от нас восприятия холистических философских взглядов и принципов. Формирование новой парадигмы университетского образования, обучения и воспитания современного поколения высококвалифицированных, конкурентоспособных и компетентных специалистов в некоторой степени зависит и от меры распространения холистического подхода к гуманитарным наукам. Ведь неоспоримо то, что основополагающие духовные ценности общества могут быть построены и правильно ориентированы именно на базе качественного и обновленного гуманитарного образования независимо от направления и профиля подготовки будущего специалиста.

Педагоги и методисты подошли к пониманию синергии во взаимодействии учителя и учеников, выстроили ее качественную картину. Достижения в данной области отражены в работах М.А. Данилова, В.И. Загвязинского, И.Я. Лернера, Ф.Ф. Королева, М.Н. Скаткина и других крупных ученых нашей страны. Уже в

Раздел 2. Формирование читательской компетенции обучающихся

педагогике 70-х годов появились работы, в которых просматриваются идеи системно-синергетического подхода.

Сегодня синергетический подход к обучению и воспитанию можно представить в такой схеме (рис. 2).



Рис. 2

И, несомненно, одно – применение синергетического подхода к обучению и воспитанию весьма эффективно работает и при изучении лирического текста на разных этапах образовательного процесса. Это всегда требует особой организационной и методической работы.

К примеру, вариант обучения выразительному чтению при изучении лирического текста требует особой организационной и методической работы. Ю. Лотман писал: «В стихотворной речи звук выступает в новом качестве: полный стиль произведения, обуславливающий замедленный темп, интонационную насыщенность звука, приводит к большей его ощутимости». Как будет звучать лирический текст из уст учащегося, зависит от усвоения им интонационно-ритмического строя произведения. Соответственно, требуется предварительная подготовка выразительного чтения с учетом особенностей восприятия художественного текста для понимания его идейно-художественных, языковых, изоб-

разительно-выразительных особенностей, что представляется еще более проблематичным в нерусской школе. Для учащегося-билингва подбирается темп чтения, соответствующий его уровню развития речи. Также этот этап сопровождается выявлением эмоционального фона восприятия текста, ощущением чувственных проявлений чтеца, возникающих в ходе совместного и индивидуального эвристического анализа произведения, творческой интерпретации и разнообразия комментариев. Такой подход направлен не только на воспроизведение вслух читаемого текста, но и на развитие творческого мышления обучающегося, его развитие речи, обновления и углубления знаний, воспитания чувств и нравственных качеств. Обучение выразительному чтению в методике преподавания литературы во все времена считалось одним из самых распространенных и эффективных приемов анализа и изучения художественного текста для понимания авторской идеи, выявления ее современного звучания. Исполняя выразительное чтение лирического произведения, обучающийся пропускает его через себя, испытывает момент сотворчества с автором, сопереживание, развитие собственных эмоций и мыслей, обогащение личного опыта читателя и чтеца. Такому активному усвоению идеи и содержания произведения также способствуют грамотно и уместно подобранные иллюстрации к тексту произведения, видеоматериалы, музыкальные отрывки в качестве сопровождения и другие мультимедийные ресурсы. В старших классах посильным и интересным может оказаться прием сравнения оригинала и перевода изучаемого текста на русском и родном языках. Появится возможность проследить за динамикой преобразования художественного слова в различных звучаниях на разных языках у автора и переводчика. У учителя, особенно в старших классах, есть немалые возможности разнообразить виды работы и тем самым вызвать больше ассоциаций, живых сопоставлений, способствующих проникновению в глубину поэтических образов. Различного рода аналогии повышают интерес к изучению литературы, учат сравнивать, сопоставлять и в конечном итоге углубляют знания учащихся, формируют их чувства. В этом смысле сравнительно-

сопоставительное изучение оригинала и его перевода представляется очень ценным и результативным. Могут быть использованы подстрочные и вольные переводы. Подстрочный перевод окажет много полезного в плане словарно-фразеологической работы, в усвоении значения слова, в выявлении главной идеи текста, в понимании контекста произведения. Вольный перевод помогает переосмысливать текст, приближает к национальному восприятию иноязычного произведения, дает ему новое звучание. Все это способствует общению на уровне двух культур, их сближению, взаимодействию и взаимовлиянию. От вольного перевода можно перейти к сравнительно-сопоставительному анализу и изучению произведений русской и родной литератур.

Восприятие лирического произведения иностранной литературы представляет собой сложность, поскольку в лирическом произведении сильно сказывается национальное своеобразие. Образный, интонационный, ритмический строй лирического произведения более всего несет в себе национально-специфические черты. Две национальные культуры никогда не совпадают полностью. Каждая национальная литература имеет свою систему излюбленных, устойчивых мотивов, характеризующих ее эстетическое своеобразие. Учителя-словесники в национальных школах должны уметь глубоко проникать в истоки русской народной культуры, чтобы донести до сознания своих учащихся символы и эстетические идеалы русского народа. Диалог культур при исследовании русского художественного текста возникает только тогда, когда осмысленная реальная действительность как речь для себя будет реализована с помощью языковых средств как речь «для души». В процессе реализации этого принципа в якутской школе мы, опираясь на работы наших методистов, предлагаем осуществить сопоставление двух (или более) лирических произведений, двух литератур, двух традиций общения: выделить общее и отличное, присущее одной культуре, что дает возможность проникнуть в национальное мировосприятие, в национальный характер народа, в его своеобразие как этнос. Литература, музыка, живопись являются наиболее действенными средствами, способными

ми повлиять на душу и ум учащихся. Однако самой восприимчивой сферой, где можно наблюдать поворот к духовному наследию, является родной язык. Поэтому использование на уроках русской литературы в национальной школе перевода или близкого стихотворного текста из родной литературы имеет большую значимость. Национальная культура в контексте русской культуры – принципиальный подход к обучению учащихся с точки зрения историко-философского, эстетического, нравственного опыта своего народа и ощущения своей личной причастности к историческому наследию всего мира.

Подводя итог, можно отметить, что методы и приемы изучения лирики весьма разнообразны, из которых мы остановились лишь на некоторых. На уроках литературы всегда требуется особая отдача от учителя и от ученика, а в особенности при изучении лирики. Даже одно только сопереживание обогащает их духовно, является толчком для формирования положительных качеств характера, благоприятствует эстетическому и нравственному воспитанию. И современные актуальные подходы к гуманитарному образованию предоставляют широкое поприще для их развития, поиска и творчества.

Библиографический список

1. Белокурова С.П. Словарь литературоведческих терминов. – СПб: Паритет, 2006. – 314 с.
2. Бехтерев С.В. Майн-менеджмент. Решение бизнес-задач с помощью интеллект-карт / под ред. Г. Архангельского. – М.: Альпина Паблишерз, 2014. – 308 с.
3. Wolters C.A., Denton C.F., York M.J., Francis D.J. Adolescents' motivation for reading: group differences and relation to standardized achievement // Reading and Writing. – March 2014. Vol. 27. Issue 3. – P. 503–533.
4. ВЦИОМ. Читать или не читать? // Пресс-выпуск №3530 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=116580>
5. Галицких Е.О. Чтение с увлечением: мастерские жизнетворчества. – М.: Библиомир, 2016.
6. Дмитриева Х.А. Технология интеллект-карт как средство формирования УУД / Х.А. Дмитриева, В.В. Матвеева // Концепт. – 2016. – Т. 19. – С. 60–64 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2016/56252.htm>
7. Журнал ТРИЗ. – 2005–2006. – №1 (14); №2 (15). – 84 с.
8. Zalutskaya S.Yu., Oshchepkova A.I., Nikonova N.I. Practice of teaching cross-cultural communication to humanities master students: regional specifics // Man In India. – 2017. – №6. – P. 109–122.
9. Каримова М.А. Развитие мышления и творчества на уроках литературы с помощью метода интеллект-карт / М.А. Каримова, О.И. Гизатулина // Молодой ученый. – 2016. – № 3 (107). – С. 837–840.
10. Klein O. Kogan I. Does Reading to Children Enhance their Educational Success? // Child Indicators Research. – June 2013. – Vol. 6. Issue 2. – P. 321–344.
11. Кондаков С.А. Повышение интереса молодёжи к чтению средствами PR // Сборник материалов I Международной научно-практической междисциплинарной интернет-конференции «Гуманитарные науки и проблемы современной коммуникации» (17–24 мая 2013 г., г. Якутск) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://philology.s-vfu.ru>
12. Концепция Национальной программы поддержки детского и юношеского чтения в Российской Федерации. – М., 2016.

13. Концепция поддержки и развития чтения в образовательных учреждениях Республики Саха (Якутия) // Стратегии формирования читательской культуры молодежи в полиэтническом образовательном пространстве: сборник материалов Всероссийской науч.-практ. оч.-заоч. конф. с межд. участием (2–3 октября 2012 г.). – Якутск: Издательский дом СВФУ, 2012. – 438 с.

14. Костюкевич Е.Ф. Использование метода интеллект-карт в образовательном процессе. – С. 83–89 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25594757>

15. Лопуга В.Ф. Применение интеллект-карт в образовательном процессе. – С. 121–126 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21578877>

16. Михайлова Е.И. О перспективных направлениях и задачах деятельности Северо-Восточного федерального университета в 2017–2018 учебном году [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.s-vfu.ru/kolonka-rektora/detail.php?ID=86304>

17. Мишлимович М.Я. Изучение русской литературы – важное условие формирования культуроведческой и читательской компетенции иностранных студентов // Русский язык и литература в современном образовательном пространстве: диалог культур: сборник материалов Международной научно-практической конференции. Редколлегия: Т.А. Бердникова [и др.]. – Чебоксары, 2018. – С. 198–199.

18. Никонова Н.И. Стратегия чтения как средство развития познавательных навыков будущего специалиста-филолога // Проектирование содержания и технологий подготовки педагогических кадров с учетом новой нормативной базы и актуальных задач развития образования: сборник материалов научно-методического семинара Учебно-методического объединения по образованию в области подготовки педагогических кадров / под ред. А.Д. Николаевой, О.П. Осиповой, И.С. Алексеевой. – Киров, 2013. – С. 170–172.

19. Панина С.В. Профориентационные возможности книги в условиях киберпространства // Филология и образование: 80 лет развития русской словесности в Республике Саха (Якутия): материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием / отв. ред. Л.Н. Павлова, Т.А. Бердников, Н.Ю. Печетова. – Чебоксары, 2016. – С. 211–212.

20. Романичева Е.С. От «тихой радости чтения» – к восторгу сочинительства: монография / Е.С. Романичева, Г.В. Пранцова. – М.: Библиомир, 2017. – 232 с.

21. Рубцов В.В. Коммуникативно-ориентированные образовательные среды. Психология проектирования. – М.: Авторский клуб, 1996. – 158 с.

22. Сайт Северо-Восточного федерального университета [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://nu.s-vfu.ru/project/knigichto-stoit-prochest>

23. Сивцева Е.Д. План-конспект урока по анализу рассказа А.И. Софронова «Дьүһүнкубулуйумтуо». [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/shkola/rodnoy-yazyk-i-literatura/library/2015/03/11/utuo-maygyng-kotor-kynatyng-a-i-sofronov-duhun>

24. Сметанникова Н.Н. Чтение, грамотность, читательская компетентность: стратегия развития // Библиотековедение. – 2017. – Т. 66. №1. – С. 253–256.

25. Skaalvik S. Reading Problems in School Children and Adults: Experiences, Self-Perceptions and Strategies // Social Psychology of Education. – June 2004. – Vol. 7. Issue 2. – P. 105–125.

26. Сосновская И.В. Как слово наше отзовётся...: монография. – Иркутск: Изд-во ВСГАО, 2013. – 192 с.

27. Стратегии формирования читательской культуры молодежи в полиэтническом образовательном пространстве: сборник материалов Всероссийской науч.-практ. оч.-заоч. конф. с межд. участием (2–3 октября 2012 г.) / под ред. М.Я. Мишлимович, С.Ю. Залуцкой, Н.И. Никоновой. – Якутск: Издательский дом СВФУ, 2012. – 438 с.

28. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – Киев: Акта, 2012. – 563 с.

29. Технология и методика обучения литературе: учеб. пособ. / под. ред. В.А. Кохановой. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2011. – 248 с.

30. Толмачев А.А. Диагноз: ТРИЗ. – М.: Коста, 2004. – 496 с.

31. Трунцева Т.Н. Проектирование технологических карт уроков литературы и русского языка. – М.: ВАКО, 2015. – 176 с.

32. Указ Президента Российской Федерации от 12 июня 2014 г. №426 «О проведении в Российской Федерации Года литературы» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://kremlin.ru/events/president/news/45904>

33. Chapman J.M. & Tunmer W.E. Reading difficulties, reading-related self-perceptions, and strategies for overcoming negative self-beliefs, 2010 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10573560308205>

34. Chapman J.W., Tunmer W.E., & Prochnow J.E. Early reading-related skills and performance, reading self-concept, and the development of academic self-concept: A longitudinal study // Journal of Educational Psychology. – 2000. – №92. – P. 703–708.

35. «Часы ... нравственного прозрения»: хрестоматия уроков внеклассного чтения: учебное пособие / М.Я. Мишлимович, С.Ю. Залуцкая, Н.И. Никонова [и др.] – Якутск: Издательский дом СВФУ, 2013. – 214 с.

36. Черкезова М.В. Образовательный стандарт обновленного общего образования по литературе. – М., 2000. – 271 с.

37. Черняк М.А. Петербургский читательский форум: читатель – писатель – исследователь / М.А. Черняк, Е.Р. Ядровская // Петербургский читательский форум: читатель – писатель – исследователь. – СПб.: Своё издательство, 2016. – С. 6–13.

38. Читать или не читать? // Пресс-выпуск №3530 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=116580>

39. Чудинова В.П. Читательская грамотность и поддержка чтения: опыт разных стран // Университетская книга. – Апрель 2017. – С. 44–50.

40. Электронная библиотека ИФ РАН [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://iphlib.ru/greenstone3/library/collection/newphilenc/document/HASH01b0ec713aa8c5cb31f681b0>

Сведения об авторах

Борисова Лена Павловна, доцент кафедры начального образования Педагогического института Северо-Восточного федерального университета имени М.К. Аммосова – разд. 1, глава 3.

Бурцева Светлана Семёновна, доцент кафедры методики преподавания русского языка и литературы филологического факультета, Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова – разд. 2, глава 3.

Дмитриева Евдокия Николаевна, профессор кафедры методики преподавания русского языка и литературы филологического факультета, Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова – разд. 1, главы 1, 2.

Залуцкая Светлана Юрьевна, профессор кафедры методики преподавания русского языка и литературы филологического факультета, Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова – разд. 2, глава 1.

Кузьмина Лена Январична, доцент кафедры методики преподавания русского языка и литературы филологического факультета, Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова – разд. 2, глава 2.

Лукина Мария Николаевна, учитель русского языка и литературы МОБУ «Средняя общеобразовательная школа №29» – разд. 1, глава 1.

Макарова Розалия Петровна, старший преподаватель кафедры методики преподавания русского языка и литературы филологического факультета, Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова – разд. 1, глава 2.

Мишлимович Мира Яковлевна, профессор кафедры методики преподавания русского языка и литературы филологического факультета, Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова – разд. 2, глава 2.

Никифорова Евдокия Павловна, профессор, заведующая кафедрой методики преподавания русского языка и литературы филологического факультета, Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова – разд. 1, главы 1,3.

Никонова Надежда Ильинична, доцент кафедры методики преподавания русского языка и литературы филологического факультета, Северо-Восточный федеральный университет им. М.К.Аммосова – разд. 2, глава 1.

Олесова Антонина Петровна, доцент кафедры методики преподавания русского языка и литературы филологического факультета, Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова – разд. 1, глава 4.

Прибылых Светлана Романовна, доцент кафедры методики преподавания русского языка и литературы филологического факультета, Северо-Восточный федеральный университет им. М.К.Аммосова – разд. 1, глава 5.

Для заметок

Для заметок

Для заметок

Научное издание

**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРЕПОДАВАНИЯ
РУССКОГО ЯЗЫКА
И ЛИТЕРАТУРЫ В ШКОЛЕ И ВУЗЕ:
РЕГИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ**

Монография

Чебоксары, 2020 г.

Редакторы *Е.П. Никифорова, С.Ю. Залуцкая*

Компьютерная верстка *Е.В. Кузнецова*

Дизайн обложки *Н.В. Фирсова*

Корректор *Е.В. Кузнецова*

Подписано в печать 22.12.2020 г.

Дата выхода издания в свет 25.12.2020 г.

Формат 60×84/16. Бумага офсетная. Печать офсетная.

Гарнитура Times. Усл. печ. л. 10,695. Заказ К-756. Тираж 500 экз.

Издательский дом «Среда»

428005, Чебоксары, Гражданская, 75, офис 12

+7 (8352) 655-731

info@phsreda.com

<https://phsreda.com>

Отпечатано в Студии печати «Максимум»

428005, Чебоксары, Гражданская, 75

+7 (8352) 655-047

info@maksimum21.ru

www.maksimum21.ru