



**ПРЕПОДАВАНИЕ
ДИСЦИПЛИН
ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО
ЦИКЛА
В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

КРАСНОЯРСК–ЛЕСОСИБИРСК
2018

Министерство науки и высшего образования
Российской Федерации
Сибирский федеральный университет
Лесосибирский педагогический институт

**ПРЕПОДАВАНИЕ ДИСЦИПЛИН
ФИЛОЛОГИЧЕСКОГО ЦИКЛА
В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ**

Монография

Красноярск – Лесосибирск
СФУ
2018

УДК 37.018
ББК 74.5
П 72

Авторский коллектив:

Т.А. Бахор (гл. 6), М.В. Веккесер (гл. 1), О.Н. Зырянова (гл. 7), О.А. Кашпур (гл. 8), Н.А. Мазурова (гл. 9), С.В. Мамаева (гл. 2), М.Л. Ростова (гл. 3), И.А. Славкина (гл. 4), Н.Д. Фирер (гл. 10), Н.Г. Харитонова (гл. 5), Л.С. Шмульская (гл. 4)

Рецензенты:

В. В. Игнатова, доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО СибГУ им. М. Ф. Решетнёва;

Н.Е. Булгакова, кандидат филологических наук, заместитель директора МБОУ «СОШ №9 г. Лесосибирска»

П 72 Преподавание дисциплин филологического цикла в педагогическом вузе : монография / Т.А. Бахор, М.В. Веккесер, О.Н. Зырянова [и др.]; под ред. М.В. Веккесер, Л.С. Шмульской. – Красноярск : Сиб. федер. ун-т, 2018. – 264 с.

ISBN 97-5-7638-3954-8

Рассмотрены актуальные вопросы вузовского филологического образования: инновационные подходы в преподавании дисциплин лингвистического и литературоведческого циклов, организация самостоятельной работы студентов, – что позволяет решать задачи на разных уровнях образования (от дошкольного до вузовского). Представлен глубокий анализ методологической и теоретической литературы, посвященной данной проблеме.

Предназначена широкому кругу аудитории: студентам, аспирантам, преподавателям для использования учебном процессе и научной деятельности, педагогам-практикам.

УДК 37.018
ББК 74.5

ISBN 97-5-7638-3954-8

© Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета, 2018

Содержание

ПРЕДИСЛОВИЕ	4
РАЗДЕЛ I. ПРЕПОДАВАНИЕ ДИСЦИПЛИН ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ЦИКЛА	6
Глава 1. Формирование дискурсивных умений у студентов педагогического вуза на основе анализа речевых ситуаций на занятиях по педагогической риторике	6
Глава 2. Методика обучения орфографии младших школьников: основные аспекты работы будущего учителя начальных классов	43
Глава 3. Возможности проектной методики в процессе формирования кросс-культурной компетенции будущего учителя иностранного языка	64
Глава 4. Организация самостоятельной работы студентов педагогического вуза по дисциплинам лингвистического цикла	84
Глава 5. Образовательный ресурс ономастики	123
РАЗДЕЛ II. ПРЕПОДАВАНИЕ ДИСЦИПЛИН ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКОГО ЦИКЛА	142
Глава 6. Интегрированные занятия как способ формирования профессиональных компетенций у бакалавров педагогического образования	142
Глава 7. Теоретико-литературные курсы в системе вузовского образования	164
Глава 8. Формирование метапредметных результатов у бакалавров педагогического образования при изучении «серебряного века» русской поэзии	186
Глава 9. Применение инновационных технологий при изучении дисциплин литературоведческого цикла в высшей школе	208
Глава 10. «Культура», «цивилизация», «природа» как философские категории в преподавании литературы в вузе	228
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	251
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	253

ПРЕДИСЛОВИЕ

Современная профессиональная жизнь предъявляет к будущему педагогу жесткие требования – это высокое качество образования, коммуникабельность, целеустремленность, инициативность, креативность, а также умение ориентироваться в большом потоке информации. Меняются цели и содержание образования, появляются новые средства и технологии обучения, и при всем этом многообразии необходимо реализовать требования, предъявляемые федеральными государственными образовательными стандартами.

Монография посвящена одной из актуальных проблем современного вузовского филологического образования – исследованию инновационных подходов, обучение в русле которых позволит решить задачи на разных уровнях образования (от дошкольного до вузовского). Авторами проведен глубокий анализ методологической и теоретической литературы, посвященной данной проблеме.

Ориентация в обучении на формирование предметных компетенций и на их основе ключевых компетентностей актуализирует разработку таких приемов, методов и технологий обучения, которые бы развили у студентов способности и готовности самостоятельно действовать в ситуации неопределенности при решении актуальных для них проблем.

В монографии рассматривается применение инновационных технологий при изучении дисциплин филологического цикла в высшей школе. Характерными признаками образовательных технологий (технология проблемного обучения, технология коллективного взаимодействия, технология проектного обучения, интерактивные технологии) являются концептуальность, системность, дидактическая целесообразность, воспроизводимость, оптимальность и гарантированность результата. Основное внимание уделяется формированию метапредметных результатов обучения: теории и методологии различных видов анализа, а также усвоению теоретических категорий и понятий. Различные формы обучения и контроля: проблемная лекция, лекция-

беседа, практические занятия с интерактивным обеспечением наглядных материалов и текстов для анализа, самостоятельная работа студентов по предлагаемым заданиям, позволят им активно усваивать учебный материал, развивать навыки анализа, идентификации стилей различных эпох, расширять в целом культурный кругозор.

Структура монографии классическая: каждый обособленный блок информации выделен в самостоятельную главу, а все главы в своей совокупности представляют цельную, логически связанную картину исследуемого процесса. Список использованных источников содержит фундаментальные работы российских и зарубежных авторов. Это позволяет каждому из читателей (студенту, аспиранту, преподавателю, педагогу-практику) самостоятельно углубиться в интересующий его вопрос.

РАЗДЕЛ I. ПРЕПОДАВАНИЕ ДИСЦИПЛИН ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ЦИКЛА

Глава 1. Формирование дискурсивных умений у студентов педагогического вуза на основе анализа речевых ситуаций на занятиях по педагогической риторике

В связи с реализацией компетентностного подхода в ходе преподавания отдельной дисциплины, в частности педагогической риторики, должно предусматриваться «широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий <...> с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся» [ФГОС, 2016]. В настоящей работе рассматриваются такие формы интерактивного обучения, как деловые (ролевые) игры и дискуссии, используемые на занятиях по педагогической риторике. Они позволяют наилучшим образом формировать основные дискурсивные (коммуникативные) умения у бакалавров, которым предстоит работать в сфере образования [Автушко, Веккесер 2015; Веккесер 2015: 162-164].

Дискурс – один из самых употребительных и многозначных терминов современных гуманитарных наук. Н.Д. Арутюнова в самом общем виде так определяет дискурс: это «речь, погружённая в жизнь». В контексте педагогической риторики (как сферы профессионального общения) под дискурсом следует понимать речь, вписанную в коммуникативную ситуацию, которая погружена в живое педагогическое общение, т.е. процесс речевого поведения и взаимодействия педагога с учащимися, коллегами и родителями, протекающий в реальной речевой ситуации. Вот почему использование **ролевых (деловых) игр** (см. подробнее об организации деловых игр [Веккесер и др., 2015]) , специально организованных дискуссий (в том числе и в форме круглого стола: [Методические рекомендации ..., 2016]) позволяет определённым образом создать речевые ситуации, приближенные к реальной профессиональной коммуникации. При разработке заданий для проведения

занятий по дисциплине «Педагогическая риторика» мы учитывали то, что педагогический дискурс имеет определённые особенности. К ним относят:

1) аксиологичность – отношения постоянного взаимооценивания обучающего и обучаемого (эта особенность очень точно раскрывается известным российским лингвистом А. А. Брудным: «Учитель – не просто транслятор знаний, он выступает как живое их воплощение. Но придание ему контрольных функций в процессе обучения смещает все акценты: для всех, кто учится, радость познания давно заменилась стрессом контроля. Страх перед экзаменатором (если он строг), презрение к нему (если он мягок) стали главными эмоциональными характеристиками процесса обучения»);

2) реверсивность – постоянное и разнообразное варьирование содержания и формы говоримого (речь педагога представляет собой бесконечную цепочку объяснений, в которой одна и та же информация многократно перефразируется, поясняется и дополняется, т.е. в этом случае происходит воплощение принципа: «Сказать по-разному об одном и том же»). Обозначенные выше особенности педагогического дискурса реализуются в режиме синхронно-групповой вовлечённости участников в процесс речевого взаимодействия в ходе анализа речевых ситуаций, извлечённых из текстов художественной литературы. Обсуждение осуществляется в малых группах обучающихся. Затем представитель группы публично излагает решение проблемной речевой ситуации.

Интерактивная форма работы обеспечивает взаимодействие не только между педагогом и обучающимся, но и между самими обучающимися, которое необходимо в ходе моделирования жизненных ситуаций, совместного решения проблем.

К числу дискурсивных (коммуникативных) умений можно отнести: умение аргументированно выстраивать высказывания (тексты) в устной и письменной формах; умение рефлексировать и импровизировать; умение прогнозировать (предвосхищать); умение эффективно слушать; умение проявлять эмпатию и толерантность в общении в аспекте владения основами

профессиональной этики и речевой культуры; умение противостоять речевой агрессии.

1. Эмпатия (греч. – «сопереживание») – проникновение в переживания другого человека, способность поставить себя на его место; способность сопереживать, сочувствовать, сострадать; способность к произвольной эмоциональной отзывчивости на переживания других людей. Для успешного сглаживания противоречий, предупреждения назревающего и разрешения уже вспыхнувшего конфликта чрезвычайно важной способностью для людей оказывается именно эмпатия.

2. Толерантность (лат. – «терпеливо переносящий») в широком смысле понимается как терпимость, снисходительность к кому- или чему-либо. Толерантность предполагает терпимость к иному мировоззрению, религии, культуре, образу жизни, особенностям поведения, обычаям, традициям, представлениям, верованиям, суждениям, мнениям, идеям, оценкам, т.е. к непохожему на наше, непривычному, незнакомому. Маркером отсутствия толерантности выступают фразы типа *«Этого не может быть, потому что не может быть никогда»*; *«На этот счёт есть только два мнения: одно моё, а другое неправильное!»*; *«Ты не прав, а почему – не твоё дело!»*.

Способность к толерантности означает: 1) проявлять интерес к собеседнику, стремиться осмыслить, понять его позицию в диалоге; 2) искренне признавать права оппонента на собственное мнение; 3) контролировать не только собственные мысли и слова, но также чувства и переживания; 4) проявлять корректность в суждениях и оценках; 5) уметь прощать резкость, несдержанность собеседника в конфликтной ситуации.

Специально организованные **дискуссии** на материале речевых ситуаций тоже являются средством формирования дискурсивных умений у студентов педагогического вуза.

На занятиях по педагогической риторике мы используем следующие задания в форме дискуссии и обсуждений.

1. Подготовьте импровизированное родительское собрание в форме дискуссии «Поощрение и наказание в сфере воспитания и образования: формы, требования к поощрению и наказанию».

2. Проведите дискуссии на темы «Лень – двигатель прогресса?», «Наглость – второе счастье?», «Лучше горькая правда, чем сладкая ложь?» и др.

3. Проведите «импровизированное» мероприятие со школьниками «Разговор с учащимися» на следующие темы: «Жить – Родине служить», «Вежливость – это сила, слабость или необходимость?», «Дисциплина – это послушание или активная работа?», «Какого человека можно назвать успешным?», «Красота спасёт мир?».

4. Подготовьте «импровизированный» фрагмент классного часа на следующие темы: «Курить – здоровью вредить», «Могут ли дети справедливо критиковать взрослых?», «Нужны ли в школе отметки?».

5. Согласны ли вы с «вредным» советом разбойницы-матери из сказки Г.-Х. Андерсена «Снежная королева»: «Детей надо баловать – тогда из них вырастают настоящие разбойники?»

6. Аргументированно раскройте содержание следующих ниже высказываний.

«Чтобы изменить людей, их надо любить» (И. Песталлоци).

«Уметь переносить несовершенства других есть признак высшего достоинства» (Г. Винклер).

«При помощи такта можно добиться успеха даже и в тех случаях, когда нельзя ничего сделать при помощи силы» (Д. Лебдок).

«Другим прощай многое, себе ничего» (Публилий Сир).

«Недостаточно быть добрым, нужно ещё быть тактичным» (А. Амиель).

Отметим, что успешность проведения дискуссии определяется не только тщательной проработкой её сценария, подготовкой выступлений экспертов, предварительным опросом учащихся, вскрывающим проблемы выбранной

темы, съёмкой сюжетов, но и тем, что на занятиях по педагогической риторике студенты знакомятся с правилами ведения дискуссии и с приёмами аргументации и выполняют специальные упражнения. Так, в ходе занятий выясняется, что **дискуссия** – одна из интерактивных форм обучения и воспитания, которая имеет такой основной признак, как диалогичность (греч. – первонач. «разговор, беседа между двумя лицами») – вопросно-ответная форма как основа взаимодействия и организации отношений педагога и обучающегося. Дискуссия – разновидность спора. **Спор** – родовое обозначение словесного противоборства, в котором каждая из сторон отстаивает свою правоту. Спор – явление сложное, многогранное. Понимание сущности спора и его разновидностей позволяет лучше ориентироваться в конкретной обстановке, правильнее применять свои знания, точнее использовать полемические навыки и умения. Итак, дискуссия – публичный спор, целью которого служит выяснение и сопоставление разных точек зрения, поиск, выявление истинного мнения, нахождение правильного решения спорного вопроса. М.С. Байматова, обосновывая дискуссию как один из эффективных способов убеждения, указывает, что её участники сами приходят к тому или иному выводу, поскольку она имеет ряд существенных признаков: 1) способ организации совместной деятельности с целью интенсификации процесса принятия решения в группе и разрешения противоречий; 2) метод обучения, повышающий эффективность и интенсивность учебного процесса за счёт активного включения обучаемых в коллективный поиск истины; 3) психотерапевтический прием воздействия на позиции и установки субъекта в специально созданной дискуссионной группе. По её мнению, диалог выступает элементарной технологической единицей образования и воспитания как специфическая форма обмена духовно-личностными потенциалами, как способ согласованного взаиморазвития и взаимной деятельности педагогов и обучающегося. Но диалог в данном случае не синоним разговора, вербального общения, хотя и предполагает его. В этом смысле под диалогом понимается определенная коммуникативная среда, заключающая в себе механизм

становления и самообразования личности. Мысль человека активно «рождается» в случае, когда возникает дискуссия как разновидность спора и ставятся нерешенные проблемы. Только наличие другой, противоположной точки зрения позволяет человеку выстроить свою [Байматова, 2003: 19-20]. В ходе подготовки дискуссии необходимы следующие процедуры: 1) целеполагание, 2) планирование, 3) рефлексия, 4) самооценка.

Анализ педагогической и речеведческой литературы убеждает нас в том, что главное требование при использовании дискуссии является *требование коммуникативного контакта*, причем коммуникацию следует рассматривать как процесс установления и развития контактов между людьми в совместной деятельности, обмен информацией, восприятие и понимание партнеров по общению. При организации деятельности, направленной на преодоление затруднений в ситуации дискуссии, необходимо учитывать еще одно требование в контексте формирования культуры диалогического взаимодействия коммуникантов – *требование группового обсуждения*, которое понимается как положительное влияние на итог их речевой деятельности, регулирование межличностного взаимодействия и развитие рефлексии. В результате есть необходимость применения *требования сотрудничества*. Сотрудничество предполагает терпимость (толерантность), проявление эмпатии, сдержанности и корректности по отношению к участникам дискуссии. Это помогает избежать конфликтных (деструктивных) ситуаций.

Таким образом, последовательное совершенствование педагогической деятельности и весь процесс применения дискуссии в первую очередь как средства формирования культуры диалогического взаимодействия подразделялись на четыре этапа: от стимулирования высказываний обучающихся через умение содержательного общения и развитие потребности в совместном поиске истины к равноправному ценностно-смысловому взаимодействию в различных ситуациях.

Дискуссия предполагает умение приводить аргументы, которые позволят доказать правильность определённой точки зрения, мнения, суждения.

Доказательство предполагает осуществление логической процедуры обоснования истинности определённых утверждений с помощью других утверждений (высказываний), истинность которых считается установленной.

Тезис доказательства – это суждение, истинность которого требуется установить, обосновать. Следовательно, тезис – это то, с чего начинается всякое доказательство.

Выстраивая логическую аргументацию, следует учитывать определённые правила. Отношение *логического следования* (выводимости) возможно только при правильной форме рассуждения, следуя которой невозможно получить ложь, если исходить из истинных суждений: $a^1, a^2, a^3 \dots a^n = T$. T является логическим следствием $a^1, a^2, a^3 \dots a^n$ в том и только в том случае, если всякий раз, когда $a^1, a^2, a^3 \dots a^n$ истинны, T – истинно (не может быть ложно).

Например: 1) все собаки умеют лаять.

Шарик – собака.

Шарик умеет лаять;

2) все металлы электропроводны.

Алюминий электропроводен.

Алюминий – металл.

Однако следует учитывать, что правильная аргументация только тогда имеет отношение логического следования (возможна выводимость), если учитывается следующее правило аргументации:

Все P – суть M .

Все S – суть M .

Все – суть P .

Следующий пример показывает невозможность установления логического следования, поскольку не соблюдается приведённое выше правило аргументации:

Гусеницы едят капусту.

Сидоров есть капусту.

?!

В этой связи показательным является следующее рассуждение У. Эко: «– Специфика дурака затрагивает не сферу поведения, а сферу сознания. Дурак начинает с того, что собака домашнее животное и лает, и приходит к заключению, что коты тоже лают потому, что коты домашние... Или что все афиняне смертны, все обитатели Пирея смертны, следовательно, все обитатели Пирея афиняне.

– Что верно».

– По чистой случайности. Дурак способен прийти к правильному умозаключению, но ошибочным путём» (Умберто Эко «Маятник Фуко»).

Некоторые участники дискуссии могут испытывать ораторский страх, который зачастую обусловлен следующими факторами: 1) индивидуальными особенностями характера и темперамента (замкнутость, застенчивость, излишняя скромность и т.п.); 2) недостатком опыта произнесения спонтанных, незапланированных речей; 3) отсутствием эмоционального настроя (несобранность, рассеянность) у говорящего в данный момент; 4) негативными психологическими и коммуникативными установками (ожидание собственного «провала» или предвзятое ожидание негативных реакций со стороны аудитории – равнодушия, насмешек, возражений и т.п.); 5) прошлые поражения и неудачи в произнесении импровизированных речей; 6) безразличное или негативное отношение аудитории; 7) осознание повышенной речевой ответственности (например, в ситуации объяснения повышенно сложного или особо жизненно значимого материала, в случае ожидания какого-то особого эффекта воздействия речи на аудиторию); 8) желание произвести максимально благоприятное впечатление на аудиторию (обычно – в ситуации знакомства,

первого выступления перед учащимися или во время показательных занятий – «открытых» уроков, мастер-классов); 9) неуверенность в собственной компетентности, недостаточная осведомлённость в излагаемом предмете речи; 10) сомнение в собственной возможности удержать внимание аудитории.

Помогает удержать внимание обучающихся:

1) апелляция к жизненному опыту и конкретным интересам аудитории; персонификация идей (связывание предмета речи с конкретными людьми);

2) включение воображения (использование ярких образов, приведение иллюстративных примеров);

3) управление чувствами адресата (любопытство, удивление, сопереживание, драматизация);

4) применение неожиданных речевых ходов (парадокса, афоризма, анекдота, шутки, имитации чужой речи и др.);

5) ориентирование аудитории по ходу развёртывания речи (изложение задач выступления, использование логических слов-указателей: во-первых, затем, следовательно, в итоге и т.п., резюмирование сказанного);

6) варьирование интонации (изменения темпа, тембра, громкости голоса при переходе к разным предметам и этапам речи);

7) использование приёмов интимизации (прямые обращения к аудитории, приглашения к совместным действиям: «давайте представим...», «попробуем вместе...» и т.п.);

8) использование речевых приёмов популяризации – изобразительно-выразительных речевых средств (сравнений, метафор, эпитетов, аллегорий и пр.).

Следует избегать помехи, которые могут мешать восприятию речи участников коммуникации в ходе дискуссии. К таким помехам относятся:

1) игнорирование учёта «фактора адресата» (социальных, гендерных, возрастных, психологических особенностей коммуникантов и уровня их речевой подготовки к восприятию произносимой речи);

2) отсутствие мотивации, незаинтересованности говорящего в предмете речи;

3) недостаточный уровень эмоциональности, однообразность интонации, вызывающая монотонность речи, что в конечном итоге приводит к отсутствию речевой выразительности;

4) недоступность, непонятность речи в содержательном отношении (незнакомые слова, терминологическая избыточность, малая речевая и фактологическая иллюстративность);

5) непродуманная композиция, т.е. отсутствие формальной доступности речи (чрезмерно объёмные и трудно воспринимаемые синтаксические конструкции, отсутствие поэтапных и текущих обобщений и выводов);

6) однообразие стиля и лексическая бедность – «бесцветность» – речи (обилие клише, «общих» фраз, словесных штампов);

7) низкая информативность речи, низкий интерес к ней со стороны аудитории, обусловленные неактуальностью обсуждаемой темы;

8) отсутствие авторитета у говорящего, в результате которого возникает неуважение к нему со стороны аудитории.

В процессе проведения деловых (ролевых) игр у обучающихся формируется широкий спектр следующих умений.

Умение импровизировать, определяется способностью к спонтанной, неподготовленной речи. Речевая импровизация включает: 1) способность успешно ориентироваться в дискурсивном пространстве (учитывать общий тип дискурса и специфику конкретной речевой ситуации, осознавать собственную коммуникативную роль и роль адресата, внимательно следить за ходом его мысли); 2) умение контролировать собственное психологическое состояние и речевое поведение в устном общении (не испытывать страха, раздражения, растерянности и т.п. ощущений, «блокирующих» коммуникативный контакт); 3) способность своевременно, оперативно и адекватно реагировать на реплики в диалоге; 4) возможность отбирать точные и уместные для данной ситуации лексические, стилистические, интонационные средства языка и речи.

Умение прогнозировать – представление о результате того или иного процесса, возникающее до его реального достижения; процесс ориентации на предвидимое будущее. Совершенствование умения прогнозирования («педагогической зоркости») предполагает:

1) пополнение знаний о внутренних механизмах и закономерностях развёртывания педагогического общения (дискурса);

2) углубление понимания возрастных психологических особенностей речеповедения учащихся;

3) тренировку выявления смысловых акцентов в процессе анализа и отбора учебного материала;

4) развитие способности видеть и понимать скрытый смысл сказанного (подтекст, намёк).

Умение слушать. Педагог в профессиональной деятельности должен учитывать, что снижение восприятия информации школьниками может быть из-за следующих барьеров слушания:

1) барьер шума (отвлекающие параллельные звуки, посторонние разговоры и т.п.);

2) барьер усталости, обусловленный снижением концентрации внимания из-за переутомления);

3) барьер отсутствия интереса, т.е. низкая мотивация для восприятия информации;

4) барьер переключения внимания (или перебивания) может возникать в результате отвлечения на посторонние предметы или действия и / или одновременное восприятие параллельной информации;

5) барьер непонимания, возникающий по причине малопонятности всего содержания речи или отдельных её элементов – терминов, иностранных слов и т.п. ;

6) барьер несогласия может иметь место в результате антипатии к говорящему и / или сомнения в достоверности / истинности сообщаемой информации;

7) барьер негативной оценки (оскорбительная, критическая и т.п. для адресата).

Учащийся будет более внимательно воспринимать речь педагога, если соблюдать следующие правила слушания:

- 1) мысленно сосредоточиться и принять заинтересованную позу;
- 2) сконцентрировать взгляд на говорящем;
- 3) поддерживать устойчивое внимание к говорящему, не отвлекаться;
- 4) следить за развитием мысли говорящего, делать промежуточные обобщения;
- 5) преждевременно не оценивать услышанное (не перебивать, не исправлять в процессе звучания речи);
- 6) быть доброжелательным по отношению к говорящему и изначально лояльным (по возможности) к предмету речи;
- 7) быть объективным (избегать предубеждений по отношению к говорящему, к предмету речи, слышать реальное, а не желаемое).

Можно отметить дополнительные факторы, снижающие восприятие речи в процессе слушания, «засоряющие эфир».

1. Хезитация (англ. – «волнение») – непроизвольное звуковое заполнение пауз между словами («эээ», «mmm» и т.п.) в процессе формулирования мысли при подборе уместного слова, поиска соответствующей грамматической формы.

2. Плеоназм – многословие, речевая избыточность; употребление в речи близких по смыслу и потому логически лишних слов (*В кафе мы ознакомились с прейскурантом цен. Он написал свою автобиографию. Певица впервые дебютировала на эстраде*).

3. Тавтология – неоправданный повтор однокоренных слов в пределах предложения или одних и тех же слов в пределах текста (*Данное явление является уникальным. Художник изобразил образ старика. Это ему приснилось во сне*).

4. Самоповторы – высказывания говорящего, ничего не добавляющие к содержанию речи.

5. Слова-паразиты – неосознанно употребляемые в речи лишние и бессмысленные в данном контексте слова (*типа, как бы, это самое* и т.п.).

6. Самоперебивы возникают, когда говорящий, не закончив начатое предложение, начинает другое, вносит поправки, дополнения.

Умение противостоять речевой агрессии. Основными признаками агрессивной речи прежде всего являются инвектива (ругательства, бранные слова и выражения) и вульгаризмы (отмеченное резкостью, грубостью стилистически сниженное, просторечное слово или выражение, заменяющее литературные варианты).

Ю. В. Щербинина выделяет следующие приёмы «быстрого реагирования», которые позволяют предотвратить и / или преодолеть речевую агрессию [Щербинина, 2010: 56-62].

1. Игнорирование: не реагировать на грубость, не принимать словесный вызов, «красноречиво молчать» в ответ на агрессивные высказывания (в случаях, когда подобное «контролируемое попустительство» не несёт непосредственной угрозы окружающим).

2. Приём «контролируемой глупости»: выражение притворного непонимания намерений агрессора с целью разрушения «негативного сценария» речеповедения («Когда ты так разговариваешь, я тебя не понимаю...»; «Таких слов я не знаю!»; «Ну и что ты этим хотел сказать?»; «Интересно, что это сейчас было...» и т.п.).

3. Указание на положительные результаты выполнения требования («Если не будешь обзывать, все станут с тобой дружить»).

4. Переключение внимания, неожиданный вопрос («А что ты думаешь о...?»); интересное предложение («Поищем ответ на этот вопрос в энциклопедии»); конструктивный совет («Б следующий раз стоит поступить (сказать, сделать)...»; «Можно попробовать... (указание на желаемое поведение)») и т.п.

5. Косвенное порицание: неодобрение без осуждения, замечание в форме вопроса, акцентирующего внимание на нежелательном действии («Ребята, чем вы сейчас заняты?», «Маша, ты чем-то недовольна?», «Тебе это понятно, Миша?» – обращения к отвлекающимся во время занятия).

6. Юмор, шутка, самоирония. Гипотеза несовместимых реакций: юмор и вызываемый им смех не совместимы с открытой агрессией. Но: отличать юмор (добродушный смех без оскорбления личности, направленный на себя (самоирония) или на комические обстоятельства ситуации) от сарказма (злая, язвительная насмешка).

7. Приёмы «подзадоривания» и «тактического сомнения» – апелляция к самолюбию, лучшим чувствам и побуждениям, вызов способностям и амбициям (ср. выражение «взять на слабо»): напоминание («Ты же умная, взрослая, рассудительная девочка (терпеливый и способный мальчик)!»); выражение уверенности («Уверен, что именно ты легко справишься с этим заданием»); вопрос, требующий заведомо отрицательного ответа («Значит, тебе очень нравится обзывать?»); выражение мнимого недоверия («Слабо первому подойти мириться?»); выражение удивления («Никак не ожидал от тебя такого!»); имитация разочарования («А я-то думал...»).

8. Проецирование положительных личностных качеств и поведенческих реакций: зная «сильные» стороны личности, положительные качества характера ребёнка (усидчивость, отзывчивость, скромность и т.д.), мы должны просто актуализировать (словесно обозначить, публично напомнить) эти качества в конкретной ситуации с помощью различных по содержанию высказываний, подчёркивающих неожиданность и случайность проступка.

9. Амортизация: согласие с обвинениями как с «доблестями» разрушение «агрессивного сценария» (– Ты плохой человек! – Да, конечно! Полностью с тобой согласен! От меня вообще люди на улице шарахаются).

10. «Смена ролей»: словесное моделирование ситуации, в которой «агрессор» оказывается на месте «жертвы», с целью добиться осознания неправильности речевого поведения через эмпатию: провокационный ри-

торический вопрос («А тебе самому было бы приятно...?»); словесное рисование («Представь, что ты оказался на месте...»); призыв задуматься («Подумай, как бы ты поступил на месте...»).

11. Частичное согласие (приём «Да, но...»): внимательно выслушать претензии, сомнения, возражения и по возможности в конкретных пределах удовлетворить их, в целом же сохранив избранную линию требований («Да, Серёжа поступил плохо – он тебя обозвал. Но ведь ты же сам только что отнял у него карандаш! Так что вы оба виноваты и должны помириться. Согласен?»).

Речевая агрессия обуславливает возникновение конфликтной ситуации. В психологических словарях конфликт (лат. – «столкновение») определяется как столкновение противоположно направленных целей, интересов, позиций, мнений или взглядов оппонентов или субъектов взаимодействия; вид общения, в основе которого лежат различного рода реальные или иллюзорные, объективные или субъективные и в различной мере осознаваемые противоречия в целях общающихся личностей при попытках их разрешения на фоне эмоциональных состояний.

В свою очередь конфликты приводят к коммуникативному барьеру, под которыми понимают абсолютное или относительное препятствие эффективному общению, субъективно переживаемое или реально препятствующее в ситуациях общения, причинами которого выступают индивидуально-психологические, социально-психологические особенности общающихся. К числу которых относят: 1) различия в культурно обусловленных нормах общения, которые следует учитывать при коммуникативном взаимодействии представителей разных культур, наций и т.п.; 2) большую разницу в возрасте (в этом случае каждый собеседник является носителем культуры, ценностей, идеалов норм своего поколения); 3) отсутствие обратной связи в контакте; 4) ошибки в понимании смысла; 5) неприятие во внимание подтекста [Баева, 2007: 123-124].

Далее приведём примеры заданий, в основе которых лежит анализ речевых ситуаций.

1. Выскажите своё мнение: почему непринуждённая беседа Елены Васильевны и её коллеги-мужа вылилась в ссору, в ходе которой последовали обмен упрёками и колкостями, уход от основного предмета разговора, взаимные обвинения и переживания от обиды? Можно ли отметить у коллеги-мужа умение проявлять эмпатию?

«Каштанова... была сердита, потому что её сильно поругали в учительской за срыв урока в подшефном её классе и потому что она сама сильно поругалась с мужем, историком Алексеем Алексеевичем Каштановым, который имел неосторожность подишутить над её тревогами и сказать:

– Ну, ты там полегче, Елена Васильевна, поаккуратнее орудуй!

– А вы, Алексей Алексеевич, – ответила ему на это Каштанова, – вы всегда в стороне! Вы только и знаете "полегче" да "поаккуратнее", а сами, Алексей Алексеевич, даже от классного руководства отказались, да!

И хотя она сама добивалась для мужа освобождения от нудной обязанности классного руководства, которую Алексей Алексеевич не переносил, сама ставила это главным условием их совместного перехода в новую школу, теперь ей было обидно. У неё несчастье, у неё класс урок сорвал – договорились и сорвали урок, – а он стоит и улыбается! Хоть бы пожалел!» (С. Соловейчик. Ватага "Семь ветров").

2. В этом фрагменте текста представлена непростая речевая ситуация. Она возникла в 7-м классе на уроке английского языка. Пётр Петрович Саушкин, участник Великой Отечественной войны, получил на фронте контузию, поэтому он иногда забывал, на каком языке преподаёт. Так случилось и в данной ситуации: учитель неожиданно перешёл на немецкий язык. Колька Ракитин обидел учителя. Чем можно объяснить такое бестактное поведение школьника? Как вы считаете, почему учителю не хватило выдержки и самообладания?

« – Во, дядь Петя шпрехает! – громко, нисколько не стесняясь, удивился он. – А на каком языке говорить нам?

Учитель, не закончив фразу, перешёл на русский:

– Ракитин, не мешай работать остальным, если тебе не интересно.

– Не... Не интересно! – звонко согласился Ракитин. – Зачем нам немецкий? Гитлер капут!

И тут учитель, не вполне оценив характер Кольки, как мог строго сказал, мотнув не совсем послушной рукой:

– Тогда марш из класса! Чтоб я тебя через минуту не видел! Фигляр!

Лучше бы учитель не говорил последнего слова "фигляр". Да ещё так презрительно.

Кольку оно задело, и очень. Он завёлся. Сначала дёрнулся, но тут же, овладев собой, вежливо так поинтересовался:

– Какой футляр?

Раздался смех. Кажется, учитель не расслышал, что сказал Колька. Но требовательности в голосе прибавил:

– Немедленно, вон из класса!

– Ага, сей момент. Ван минутс, так сказать. Только засеку времечко!

Сказав так, Колька, поднявшись за партой, стал изображать, как Пётр Петрович достаёт часы. <...>

В классе неуверенно захихикали, озираясь то на Кольку, то на учителя.

– А где футляр? – невинным голосом спросил Ракитин, озираясь.

Артистичен Колька, но уж больно беспощаден. Пётр Петрович, побледнев, бросился к ученику. А тот, будто ожидая того, легко перескочил на другой ряд парт.

– Выйди, я сказал! – визгливо пронеслось уже на заднем ряду.

Кольке не хотелось выходить. Но куда деваться. Он уже прыгал по пустым партам вдоль стены к раскрытому окну около учительского стола» (А. Малиновский. Планета любви).

3. Какая воспитательная стратегия матери представлена в данном фрагменте из художественного произведения А.И. Куприна «Белый пудель»? Как бы вы поступили, если обучающийся вашего класса не смог справиться со

своими капризами, потому что ему не привыкли отказывать родители в его желаниях и запросах?

«– Хочу-у-а-а! – закатывался, топая ногами, кудрявый мальчик. – Мне! Хочу! Собаку-у-у! Трилли хочет соба-а-аку-у.

– Ах, боже мой! Ах! Николай Аполлоныч!.. Батюшка барин!.. Успокойся, Трилли, умоляю тебя! - опять засуетились люди на балконе.

– Собаку! Поддай собаку! Хочу! Дряни, черти, дураки! – выходил из себя мальчик.

– Но, ангел мой, не расстраивай себя! – залепетала над ним дама в голубом капоте. – Ты хочешь погладить собачку? Ну, хорошо, хорошо, моя радость, сейчас...

– Не хочу погладить, не хочу! – ревел Трилли, пуская ртом и носом пузыри. – Хочу совсем! Дураки, черти! Совсем мне! Хочу сам играть... Навсегда!

– Ах, Трилли, ты убьёшь маму своим криком... Ах, не огорчайся же, Трилли, мама сделает всё, что хочешь. Умоляю тебя...» (А. Куприн. Белый пудель).

4. Вспомните художественное произведение В. Распутина «Уроки французского». Охарактеризуйте поведение Лидии Михайловны на предмет проявления педагогической этики и такта в отношении её ученика, который нуждался в деньгах, чтобы купить на базаре молоко.

5. Прочитайте фрагмент из художественного произведения, в котором раскрываются понятия милосердия и понимания. Согласны ли вы с рассуждениями, приведёнными ниже? Выразите собственную позицию относительно данных понятий в педагогическом общении.

«Понимание – это рычаг, орудие, прибор, которым учитель пользуется в своей работе. Милосердие – это этическая позиция учителя в отношении к объекту его работы, способ восприятия. Там, где присутствует милосердие, – там воспитание. Там, где милосердие отсутствует, – где присутствует всё, что угодно, кроме милосердия, – там дрессировка. Через милосердие

происходит воспитание Человека. В отсутствие милосердия происходит выработка полуфабриката: технарь, работага, лабух. И, разумеется, береты всех мастей. Машины убийства. Профессионалы. Замечательно, что в изготовлении полуфабрикатов человечество, безусловно, преуспело. Проще это, что ли? Или времени никогда на воспитание Человека не хватало? Или средств? Да нет, просто нужды, видимо, не было» (А. Стругацкий. Отягощённые злом).

6. Вспомните сюжет литературного произведения В. Железникова «Чучело». Прочитайте диалог внучки и дедушки из этого произведения. С чьей позицией вы согласны? Аргументированно представьте свой ответ.

«Да они и не виноваты, что смеялись надо мной [дедушкой]. Их можно только пожалеть и постараться им помочь.

– Может быть, ты их любишь? – Ленка с подозрением посмотрела на Николая Николаевича.

Тот ответил не сразу – помолчал, подумал, потом сказал:

– Конечно.

– И Вальку? – возмутилась Ленка. - И Рыжего, и Лохматого?!

– Каждого в отдельности – нет! – у Николая Николаевича от волнения перехватило горло, и он задохнулся. – А всех вместе – да, потому что они – люди» (В. Железников. Чучело).

7. Прочтите литературный фрагмент. Дайте характеристику речевому поведению учительницы и ученицы относительно проявления эмпатии и толерантности. Выделите высказывания, которые не соответствуют этим критериям.

«Я сама не знаю, как и почему всё это случилось. В тот день я не успела на трамвай, да и вообще я всегда опаздываю в школу. Ещё в коридоре я удивилась, услышав в классе шум, потому что было уже десять минут девятого. В классе ещё не было учительницы...

Вошла фрейлейн Кноль, наша классная руководительница, ...глаза у неё были красные. Я так испугалась, будто меня проткнули насквозь ножом, а

потом меня бросило в жар, и мне стало как-то не по себе оттого, что фрейлейн Кноль вдруг заплакала. Не могу смотреть, когда взрослые плачут: это значит, что происходит что-то ужасное, потому что обычно они почти никогда не плачут.

Нос у фрейлейн Кноль покраснел и распух и голос тоже: "Дети, произошло огромное несчастье – наша любимая директриса, наша всеми бесконечно уважаемая фрейлейн Шервельбейн скончалась". И она шмыгнула носом, чего мне никогда не разрешают делать за столом. Сначала все затихли. А потом некоторые дети уронили руки на парты, опустили головы и заревели во весь голос...

"Дети, бедные дети, – сказала фрейлейн Кноль, – не надо так отчаиваться", – и всхлинула. Это было ужасно. Мне тоже захотелось что-нибудь сделать. Я подняла руку и спросила: "А отчего, собственно, она умерла?" Я часто слышала, что в таких случаях спрашивают именно так. Честное слово, я не хотела сказать ничего дурного. Но фрейлейн Кноль сейчас же заявила, что я чёрствый ребёнок, раз я не плачу, и что мне лучше было бы подумать о том, что я никогда в жизни не увижу фрейлейн Шервельбейн. "Дети, вы чувствуете сейчас величие смерти, никогда больше вы не увидите фрейлейн Шервельбейн". Тогда некоторые дети опять громко, на весь класс, зарыдали. Руки мои покрылись гусиной кожей, и я смогла только тихо сказать: "Но ведь я её вообще никогда не видела". И это действительно правда. Потому что мы только ещё переходим в третий класс, а фрейлейн Шервельбейн была ужасно старая и очень долго болела, поэтому мы знаем только её заместительницу – фрейлейн Шней. Из нас одна Элли видела фрейлейн Шервельбейн и рассказывала, будто та шла, опираясь на палку. У неё были стеклянные глаза, и она трясла головой.

Я вспомнила нашу белку, которая тоже умерла. Она была такая же красивая, как чудесный зверь в моей книжке с цветными картинками. Она была весёлая и занималась гимнастикой у меня на голове, но однажды утром вдруг умерла, потому что съела чернильный карандаш с папиного письменного

стола. После этого я тоже ходила как неживая. А квартира наша совсем переменилась, всё вокруг казалось мне плохим.

Подумала я и о Лаппес Марьей, которая собирает тряпьё: она тоже ужасно старая и трясёт головой... Когда я подумала о своей белке и о том, что Лаппес Марьей тоже, может быть, скоро умрёт, я чуть-чуть не заплакала, но в этот момент фрейлейн Кноль крикнула: "Стыдись, дитя моё!" Мне велено было стыдиться и осознать свой проступок. И тут же она спросила: "Ну что, теперь тебе стыдно? Тебе грустно?"

Все дети перестали рыдать. Они смотрели на меня и тяжело дышали. Я обещала маме никогда больше не допускать, чтобы в меня вселялся злой бес. Но когда все они так противно уставились на меня, этот бес всё же вселился, и мне показалось, что так и должно быть. Я стала топтать ногами и кричать: "Мне вовсе не стыдно, вовсе не грустно, вовсе не стыдно!"» (И. Койн. Девочка, с которой детям не разрешали водиться).

8. Прочитайте два фрагмента, которые содержат похожие сюжеты речевых ситуаций. Сравните их. Выскажите своё отношение к их участникам относительно эмптии – антипатии, толерантности – интолерантности. Оцените речевые стратегии взрослых по обозначенным выше критериям. Какие вы бы дали педагогические советы, позволяющие устранить отступления от указанных норм поведения.

1) «...Когда мне, дети, ударило пять лет, то я уже отлично понимал, что такое ёлка. И я с нетерпением ожидал этого весёлого праздника. И даже в щёлочку двери подглядывал, как моя мама украшает ёлку. А моей сестрёнке Лёле было в то время семь лет. И она была исключительно бойкая девочка.

Она мне однажды сказала:

– Минька, мама ушла на кухню. Давай пойдём в комнату, где стоит ёлка, и поглядим, что там делается.

Вот мы с сестрёнкой Лёлей вошли в комнату, И видим: очень красивая ёлка. А под ёлкой лежат подарки. А на ёлке разноцветные бусы, флаги,

фонарики, золотые орехи, пастилки и крымские яблочки. Моя сестрёнка Лёля говорит:

– Не будем глядеть подарки. А вместо того давай лучше съедим по одной пастилке.

И вот она подходит к ёлке и моментально съедает одну пастилку, висящую на ниточке. Я говорю:

– Лёля, если ты съела пастилку, то я тоже сейчас что-нибудь съем.

И я подхожу к ёлке и откусываю маленький кусочек яблока.

Лёля говорит:

– Минька, если ты яблоко откусил, то я сейчас другую пастилку съем и вдобавок возьму себе ещё эту конфетку.

А Лёля была очень такая высокая, длинновязая девочка. И она могла высоко достать. Она встала на цыпочки и своим большим ртом стала поедать вторую пастилку. А я был удивительно маленького роста. И мне почти что ничего нельзя было достать, кроме одного яблока, которое висело низко.

Я говорю:

– Если ты, Лёлища, съела вторую пастилку, то я ещё раз откушу это яблоко.

И я снова беру руками это яблоко и снова его немножко откусываю.

Лёля говорит:

– Если ты второй раз откусил яблоко, то я не буду больше церемониться и сейчас съем третью пастилку и вдобавок возьму себе на память хлопушку и орех.

Тогда я чуть не заревел. Потому что она могла до всего дотянуться, а я нет.

Я ей говорю:

– А я, Лёлища, как подставлю к ёлке стул и как достану себе тоже что-нибудь, кроме яблока.

И вот я стал своими худенькими ручонками тянуть к ёлке стул. Но стул упал на меня. Я хотел поднять стул. Но он снова упал. И прямо на подарки. Лёля говорит:

– Минька, ты, кажется, разбил куклу. Так и есть, ты отбил у куклы фарфоровую ручку.

Тут раздалась мамины шаги, и мы с Лёлей убежали в другую комнату. Лёля говорит:

– Вот теперь, Минька, я не ручаюсь, что мама тебя не выдерет.

Я хотел зареветь, но в этот момент пришли гости. Много детей с их родителями. И тогда наша мама зажгла все свечи на ёлке, открыла дверь и сказала:

– Все входите.

И все дети вошли в комнату, где стояла ёлка. А наша мама говорит:

– Теперь пусть каждый ребёнок подходит ко мне и я каждому буду давать игрушку и угощение.

И вот дети стали подходить к нашей маме. И она каждому дарила игрушку. Потом снимала с ёлки яблоко, пастилку и конфету и тоже дарила ребёнку. И все дети были очень рады. Потом мама взяла в руки то яблоко, которое я откусил, и сказала:

– Лёля и Минька, подойдите сюда. Кто из вас двоих откусил это яблоко?

Леля сказала:

– Это Минькина работа.

Я дёрнул Лёлю за косичку и сказал:

– Это меня Лёлька научила,

Мама говорит:

– Лёлю я поставлю в угол носом, а тебе я хотела подарить заводной паровозик. Но теперь этот заводной паровозик я подарю тому мальчику, которому я хотела дать откусанное яблоко. – И она взяла паровозик и подарила его одному четырёхлетнему мальчику. И тот моментально стал с

ним играть. И я рассердился на этого мальчика и ударил его по руке игрушкой. И он так отчаянно заревел, что его собственная мама взяла его на ручки и сказала:

– С этих пор я не буду приходить к вам в гости с моим мальчиком.

И я сказал:

– Можете уходить, и тогда паровозик мне останется.

И та мама удивилась моим словам и сказала:

– Наверное, ваш мальчик будет разбойник.

И тогда моя мама взяла меня на ручки и сказала той маме:

– Не смейте так говорить про моего мальчика. Лучше уходите со своим золотушным ребёнком и никогда к нам больше не приходите.

И та мама сказала:

– Я так и сделаю. С вами водиться, что в крапиву садиться.

И тогда еще одна, третья, мама сказала:

– И я тоже уйду. Моя девочка не заслужила того, чтобы ей дарили куклу с обломанной рукой.

И моя сестрёнка Лёля закричала:

– Можете тоже уходить со своим золотушным ребёнком. И тогда кукла со сломанной ручкой мне останется.

И тогда я, сидя на маминых руках, закричал:

– Вообще можете все уходить, и тогда все игрушки нам останутся.

И тогда все гости стали уходить.

И наша мама удивилась, что мы остались одни.

Но вдруг в комнату вошёл наш папа. Он сказал:

– Такое воспитание губит моих детей. Я не хочу, чтобы они дрались, ссорились и выгоняли гостей. Им будет трудно жить на свете, и они умрут в одиночестве.

И папа подошел к ёлке и потушил все свечи. И сказал:

– Моментально ложитесь спать. А завтра все игрушки я отдам гостям» (М. Зощенко. Ёлка).

2) *«Не видя большой беды в том, что на ёлке будет одним пряником меньше, Павлик [мальчику четыре года] отцепил его от ветки и сунул в рот. Он откусил порядочный кусок, но, к удивлению своему, заметил, что пряник вовсе не такой вкусный, как можно было подумать... Павлик решил перепробовать все пряники, сколько их ни висело на ёлке. И он принялся за дело. Высунув набок язык, кряхтя и сопя, мальчик перетаскивал тяжёлый стул вокруг ёлки, взбирался на него, надкусывал пряник, убеждался, что дрянь, слезал и тащил стул дальше.*

Вскоре все пряники оказались перепробованными, кроме двух – под самым потолком, куда невозможно было добраться. Павлик долго стоял в раздумье, задрав голову. Пряники манили его своей недостижимой и потому столь желанной красотой. Мальчик не сомневался, что уж эти-то пряники его не обманут. Он подумывал уже, как бы поставить стул на стол и оттуда попытаться достать их. Но в это время послышался свежий шелест праздничного платья, и тётя, сияя улыбкой, заглянула в гостиную:

– А-а, наш рожденник встал раньше всех! Что ты здесь делаешь?

– Гуляю коло [около] ёлочки, – скромно ответил Павлик, глядя на тётю доверчивыми, правдивыми глазами благовоспитанного ребёнка... <...>.

Вечером к Павлику привели гостей – мальчиков и девочек... <...>

Наступил желанный миг раздачи орехов и пряников. Дети обступили ёлку и, встав на цыпочки, потянулись к пряникам, сияющим, как ордена. Ёлка зашаталась, зашумели цепи. И вдруг раздался звонкий, испуганный голосок:

– Ой, смотрите, у меня надкусанный пряник!

– Ой, и у меня!

– У меня – два, и все объеденные...

– Э! – сказал кто-то разочарованно. – Они уж вовсе не такие новые. Их уже один раз кушали.

Тётя стояла красная до корней волос среди надкушенных пряников, протянутых к ней со всех сторон. Наконец её глаза остановились на Павлике:

– Это ты сделал, скверный мальчишка?

– Я, тётка, их только чуть-чуть хотел попробовать, – сказал Павлик, невинно глядя на разгневанную тётю широко открытыми, янтарными от ёлки глазами. И прибавил со вздохом:

– Я думал, они вкусные, а они, оказывается, только для гостей.

– Замолчишь ли ты, сорванец? – закричала тётя, всплеснув руками, и бросилась к буфету, где, к счастью, оставалось ещё много лакомств.

Все обиженные тотчас были удовлетворены, и скандал замяли» (В Катаев. Белеет парус одинокий, глава «Ёлка»).

9. Прочитайте литературный фрагмент. Каково эмоциональное состояние героев? Охарактеризуйте речевое поведение коммуникантов относительно эмпатии и толерантности.

«Первым в тот день отвечать урок Елизавета Кирилловна подняла Женьку Карпушкина. Женька урок явно не выучил. Он пробовал что-то связать. Но ему это не удавалось. Всё то малое, что слышал на уроке, куда-то провалилось у него, словно через крупное решето. В классе воцарилась тягучая тишина.

И тут учительница задала наводящий вопрос:

– Что влияет на развитие географической оболочки? Я вам рассказывала про Вернадского. Кто он такой? Чем занимался, особенно в войну?

Женька молчал. Потом как бы пожаловался или попробовал удивиться:

– О Вернадском? Вы давно говорили. Это. Он был... Он про насекомые организмы всякие...

– Насекомые организмы? – повторила Елизавета Кирилловна. – Это как в огороде бузина, а в Киеве – дядька.

Карпушкин, поёжившись, замолчал.

– Верзила какой, – вполне искренне удивилась географичка, – а двух слов связать не может! Не стыдно?!

Может, Карпушкину и было стыдно, но всё равно он явно не помнил, кто такой Вернадский, да и причём он здесь. <...>

Учительница спросила, усмехнувшись:

– Отвечать будешь?

Тот молчал.

Во мне смутно росло несогласие с происходящим. Я смотрел на учительницу, на то, как она командует, и становилось не по себе. Словно кто толкнул меня. Тихо, но зная, для чего, будто самому себе, негромко, но внятно я безотчётно произнёс:

– И чего она прицепилась? Женька – партизан ещё тот! Не выдаст своих. Тем более Вернадского. Чем он занимался?!

Я не был готов к тому, что последовало потом. В классе раздался громкий, дружный хохот.

– Ватагин, встань! Вернадский – великий ученый, а ты паясничает!

Всё ясно, веры в мою серьёзность у неё не было никакой. Ни капли! И откуда взяться этой вере, если на предыдущем уроке, рассказывая у доски об открытиях европейцами Памира, Китая и, намереваясь произнести имя великого итальянского путешественника Марко Поло, я ни с того ни с сего ляпнул: "Хрущёв". И остолбенел, не понимая самого себя. С чего бы это? Зачем здесь эта фамилия? Её на радио хватает.

Хохот в классе был посильнее сегодняшнего. Но материал я знал и получил в тот раз четвёрку. Сейчас под грозную команду учительницы я встал.

– Что ты себе позволяешь? Шутовство на уроке?! Все вы...

Я пожимал плечами и, наверное, выглядел ещё глупее Карпушкина.

– А ты сядь! – бросила она в сторону Женьки.

– Что ты вытворяешь? – прозвучал вновь вопрос.

Ответа на него я не знал, поэтому молчал крепче Карпушкина.

– Ставлю тебе единицу! – воскликнула она. И, кажется, обрадовалась своим словам: впервые с начала урока на её лице появилась улыбка. Но неприятная такая.

– За что? – автоматически вырвалось из меня.

Последовал не ответ, а изумлённо, кажется, искренне исторгнутый ею вопрос:

– И ты не понимаешь, за что?

– Нет, – произнёс я.

– Выйди из класса, тогда поймёшь! <...>

На следующем уроке Елизавета Кирилловна подняла первым меня:

– Что вы знаете, Ватагин, о странах Восточной Африки, в частности об Эфиопии? Поделитесь! – Её "вы" ничего хорошего не обещало.

Я читал в учебнике про Эфиопию, но всё, что теперь делает учительница, мне казалось неправильным, не таким, каким должно быть. Меня это тормозило. Почему она сразу начала сегодня с меня? В галоп, после того, как выгнала из класса. Эта её усмешка при слове "поделитесь"! И страна-то: Эфиопия!

– Я не буду отвечать.

Сказав так, я прямо посмотрел перед собой. Взгляды наши встретились. В её тёмных раскосых глазах вспыхнул огонёк, как мне показалось, какой-то радостный даже. Пока открывала журнал и искала мою фамилию, она скороговоркой произнесла, кажется, два раза или три:

– Вот и ладненько, вот и ладненько! Ставлю единицу. Вторую, Ватагин! Заметь, несмотря на то, что все говорят мне, что ты способный.

Дневник она у меня не потребовала. Очевидно, догадалась, что я не дам его. Из принципа. Хотя дома его у меня никто никогда не проверял. По классу прошелестел шепоток. Она быстро его погасила, подняв для ответа нашу круглую отличницу Нинку Милютину. И поплыл над головами чёткий, уверенный голосок:

– Эфиопия находится в Восточной Африке, в основном на Эфиопском нагорье. Столица – город Аддис-Абеба.

"Сдалась нам эта Аддис-Абеба, – уныло думал я, – Эфиопия находится в Африке, а где теперь нахожусь я? С этими двумя моими единицами?" Я не знал, что будет дальше, но уже понял: отвечать я и в следующий раз не буду» (А. Малиновский. Планета любви).

10. Прочитайте литературный фрагмент. Можно ли сказать, что учитель смогла успешно сориентироваться в сложившейся на уроке ситуации: учла специфику речевой ситуации, смогла справиться с раздражением, контролировала своё психологическое состояние и т.д.? Предложите свои методические рекомендации, позволяющие учителю адекватно среагировать на мнение учащегося.

«Урок назывался "Чтение". На единственной картинке похожий на татарина муравей беседовал со стрекозой, смахивающей на обиженную девочку. Людмила Васильевна неслышно скользила между партами и говорила стихи о встрече этих двух существ. В руках она баюкала указку, иногда оглядывалась на картинку. Словно наблюдая, правильно ли ведут себя герои знаменитой басни.

– Ты всё пела? Это дело:

Так поди же, попляши! -

назидательно сказала она и, холодно взглянув на стрекозу, подошла к окну открыть форточку.

В класс проник запах иссушенных кленовых листьев и грачиные вскрики. Там, где кричали над лесом птицы, по шелестящей тропинке суетливо бегал мужичок-муравей, уже закутанный в полушубок. Иногда он останавливался, шевелил усиками, прислушивался: не катит ли зима? И ему навстречу тащила свои звенящие слюдяные крылья попрыгунья стрекоза. Уже сейчас ей было знобко ступать в лёгких балерининых тапочках по сырой земле.

– Она насмерть замёрзнет? – взволновался вдруг Мишка.

Людмила Васильевна, сохранив строгость на лице, досадливо ответила:

– Ты не понимаешь смысла басни, Гаечкин!

– А если не пустит, то какая-нибудь птица унесёт её в тёплые страны.

– Какая птица? Какие страны? – Людмила Васильевна сама, как птица, взмахнула крыльями и уронила указку. – У тебя кавардак в голове, Гаечкин...»
(В. Оноралова. Стрекоза и муравей).

11. Прочитайте литературный фрагмент. Оцените речеповедение завуча и учителя. Чья позиция вам близка? Представьте себя на месте В.С. Служкина: как бы вы поступили, что бы сказали в данных обстоятельствах?

«– Как у вас прошел урок в девятом "вэ"?

Роза Борисовна медленно оглядела кабинет: сдвинутые парты, стоящие в полном беспорядке стулья, мятые бумажки на полу.

– Отвратительно, – мрачно признался Служкин.

– А в чём дело? – ненатурально удивилась Роза Борисовна.

– Никакой дисциплины, – пояснил Служкин.

– Учителя говорили мне, что у вас весь урок в кабинете был какой-то шум. Отчего же у вас нет дисциплины? Вы учитель новый, дети к вам не привыкли, должны робеть и сидеть смирно.

– Что-то вот не заробели...

– Видимо, Виктор Сергеевич, вы сами в этом виноваты. Дисциплина на уроке всегда зависит от педагога. А педагог – это человек, который не только знает свой предмет, но умеет и других заставить его знать. Это умение приобретается лишь в специальном высшем учебном заведении – педагогическом институте.

– У меня создалось впечатление, что девятый "вэ" просто невозможно удержать, – заявил Служкин. – Это какая-то зондер-команда...

– Это ваше сугубо личное впечатление. У других педагогов вопросов с дисциплиной в девятом "вэ" не возникает. Дети как дети.

– Я старался... – начал оправдываться Служкин. – Сперва увещевал, потом орал... Не хотелось ставить двойки в первый же урок...

– Двойки надо ставить за отсутствие знания у ученика, а не за отсутствие неподготовки у учителя. А орать, как вы выразились, нельзя ни в коем случае. Дети и дома испытывают достаточно стрессов. Школа должна корректировать недочёты родительского воспитания, а не повторять их и тем более не усугублять.

– Школа не воспитательный дом, я учитель, а не нянька, – возразил Служкин. – Когда в классе тридцать человек и все стоят на ушах, то нельзя скорректировать чьё-то воспитание. Проще этих нескорректированных изгнать, чтобы остальных не перекорректировали.

– Вы сказали, что здесь не воспитательный дом, а школа? – разозлилась Роза Борисовна. – И вы, Виктор Сергеевич, считаете, что лучший способ обучения ребёнка в школе – это выгнать его из класса? Странные у вас взгляды. Дети приходят в школу учиться, как вы заметили, а ваша задача – научить их. Как вам их учить – это дело вашего опыта и профессиональной подготовки, и ребёнок не виноват, если вы таковых не имеете. В конце концов, вам за ваше умение государство платит деньги, а вы, если говорить объективно, просто прикарманиваете их, когда выгоняете ребёнка за дверь. Я как завуч запрещаю вам подобные методы работы.

– Я понял, Роза Борисовна, – покорился Служкин. – А что, другие девятые классы такие же, как этот?

– Абсолютно.

– Что ж... – попробовал пойти на мировую Служкин. – Как говорится, первый блин комом...

– Нет, Виктор Сергеевич, – с ледяным торжеством осадил его Роза Борисовна. – Для школы такая установка неприемлема. Мы не можем себе позволить ни одного блина комом, тем более – первого» (А. Иванов. Географ глобус пропил).

12. Прочитайте литературный фрагмент. Оцените речевое поведение учителя с точки зрения соблюдения следующих правил педагогического общения: уважения, этики, речевого этикета и т.п. Предложите свои методические рекомендации, позволяющие скорректировать речь учителя.

«Была задана тема – новое название для улицы или посёлка. <..,>

– Каким названием порадует нас Елхов?

– Улица Радости, – сделал подарок народу мой близкий друг Винт.

– Тепло, – сказала Лина Романовна. – Улица Радости – это уже что-то...

Есть у нас Плохотнюк...

– Собачьей Радости, – говорит он, – хе-хе...

Я тоже закатился, даже не так весело было, а из принципа. Все засмеялись тоже.

– Встань, Плохотнюк, – сказала Лина, – не зря твоя фамилия от слова "плохо". Выйди из класса, ученик Плохо.

Ученик Плохо вышел, она за меня принялась.

– Кухтин, – сказала она, – ты смеёшься потому, что придумал хорошее название?

– Нет, – отвечаю я, – я смеюсь, что придумал название для деревни Кресты.

– Послушаем.

– Перекрёсток.

В классе засмеялись, учительница усмехнулась:

– Можно назвать эту улицу Стол или Стул с таким же успехом.

Класс закатился.

– Стол или Стул не подходят, – говорю. – Деревня Кресты названа не из-за кладбища, а из-за того, что Кресты означают перекрёсток. Так что никакого нового названия придумывать не надо...

– Откуда у тебя такие сведения?

– Бабушка сказала...

Не надо было про бабушку. Липе только и надо – клоуна из меня сделать. Весь класс, все смеются.

– Бабушка, как известно, говорит надвое, – сказала она.

Ученику никогда не победить учительницу» (В. Приёмыхов. Князь Удача Андреевич).

13. Прочитайте литературный фрагмент. Охарактеризуйте манеру общения директора с обучающимися. Одобряете ли вы такое речеповедение?

«Директор... так и спрашивал провинившегося, что бы он ни творил, – разбил окно, подрался или курил в уборной: "Что тебя побудило заниматься этим грязным делом?" Он расхаживал перед линейкой, закинув руки за спину, вынося вперед в такт широким шагам плечи, так что казалось, будто наглухо застёгнутый, оттопыривающийся тёмный френч двигается самостоятельно чуть поперед директора, и подгонял: "Отвечай, отвечай. Мы ждём. Смотри, вся школа ждёт, что ты нам скажешь". Ученик начинал в своё оправдание что-нибудь бормотать, но директор обрывал его: "Ты мне на вопрос отвечай, на вопрос. Как был задан вопрос?" – "Что меня побудило?" - "Вот именно: что побудило? Слушаем тебя". Дело обычно заканчивалось слезами, лишь после этого директор успокаивался, и мы расходились на занятия» (В. Распутин. Уроки французского).

14. Прочитайте литературный фрагмент. Эффективна ли беседа матери с ребёнком: способна ли она убедить его в том, что вежливость (соблюдение правил речевого этикета) действительно эффективны в речевом общении? Подготовьте беседу (разговор) с обучающимися о вежливости и её значении в речевом общении.

«Мама заботится, чтобы Серёжа говорил "пожалуйста", а это слово даже и не значит ничего.

– Оно обозначает просьбу, – сказала мама. – Ты у меня просишь карандаш, и в знак того, что это просьба, ты добавляешь: пожалуйста.

– А ты не поняла, – спросил Серёжа, – что я у тебя попросил карандаш?

– Поняла, но без "пожалуйста" – это невежливо, невоспитанно. На что это похоже – "дай карандаш"! А если ты скажешь: "Дай карандаш, пожалуйста", – это вежливо, и я с удовольствием дам.

– А если не скажу – без удовольствия дашь?

– Совсем не дам! – сказала мама.

Хорошо, пожалуйста. Серёжа говорит им [взрослым] "пожалуйста" – при всех своих странностях они сильны и властвуют над детьми, они могут дать или не дать Серёже карандаш, как им вздумается» (В. Панова. Серёжа).

15. Прочитайте и проанализируйте фрагменты литературных произведений. Выявите проявления речевой агрессии в учебном и семейном воспитательных дискурсах.

«Когда все расселись и в классе наступило временное затишье, Зинка Фокина закричала:

– Ой, ребята! Это просто какое-то несчастье! Новый учебный год ещё не успел начаться, а Баранкин и Малинин уже успели получить две двойки!..

В классе снова поднялся ужасный шум, но отдельные выкрики, конечно, можно было разобрать.

– В таких условиях я отказываюсь быть главным редактором стенгазеты! (Это сказала Эрка Кузякина.)

А ещё слово давали, что исправятся! (Мишка Яковлев.)

– Трутни несчастные! В прошлом году с ними нянчились, и опять всё сначала! (Алик Новиков.)

– Вызвать родителей! (Нина Семёнова.)

– Только класс наш позорят! (Ирка Пухова.)

– Решили все заниматься на «хорошо» и «отлично», и вот вам, пожалуйста! (Элла Синицина.)

– Позор Баранкину и Малинину!! (Нинка и Ирка вместе.)

– Да выгнать их из нашей школы, и всё!!! (Эрка Кузякина.)

– Ладно, Эрка, я тебе припомню эту фразу.

После этих слов все заорали в один голос, да так громко, что нам с Костей уже совершенно было невозможно разобрать, кто и что о нас думает, хотя из отдельных слов можно было уловить, что мы с Костей Малининым – оболтусы, туняядцы, трутни! Ещё раз трутни, оболтусы, лоботрясы, эгоисты! И так далее! И тому подобное! Меня и Костю больше всего разозлило, что громче всех орал Венька Смирнов. Уж чья бы корова, как говорится, мычала, а его бы молчала. У этого Веньки успеваемость в прошлом году была ещё хуже, чем у нас с Костей. Поэтому я не выдержал и тоже закричал.

– Рыжий, – закричал я на Веньку Смирнова, – а ты-то чего орёшь громче всех? Если бы первым вызвали тебя к доске, ты бы не двойку, а единицу схлопотал! Так что молчи в тряпочку.

– Эх ты, Баранкин, – заорал на меня Венька Смирнов, – я же не против тебя, я за тебя ору! Я что хочу сказать, ребята!.. Я говорю: нельзя после каникул так сразу вызывать к доске. Надо, чтобы мы сначала пришли в себя после каникул...» (В. Медведев. Баранкин, будь человеком!).

2. «Серёже прабабушка ужасно не понравилась. Она сказала:

– Он зальёт скатерть.

Он действительно пролил на скатерть немного... Она сказала:

– Ну, конечно.

И высыпала на мокрое место соль из солонки, недовольно сопя. И потом всё время следила за Серёжей...

Ему дали пирог, он стал есть и раскрошил. Прабабушка сказала:

– Как ты ешь!

Сидеть было неудобно, он заёрзал на стуле. Она сказала:

– Как ты сидишь!

А ему стало горячо в середине и захотелось петь. Он запел. Она сказала:

– Веди себя как следует...

Но Серёжа крикнул ей храбро:

– Пошла вон! Я тебя не боюсь!

– Какой ужас! – сказала мама...» (В. Панова. Серёжа).

3. «– Госпожа Драчуникова, извольте садиться. Тут не полагается колясок, которые отвезли бы вас на ваше место! – кричала она [обращение ученицы к однокласснице].

– Ивина, не забывайте, что вы в классе, – прозвучал резкий голос классной дамы.

– Не забуду, мадемуазель! – самым невинным тоном произнесла шалунья и потом добавила как ни в чём не бывало:

– Это неправда ведь, мадемуазель, что вы японка и приехали к нам сюда прямо из Токио?

– Что? Что такое? – так и подскочила на месте тощая барышня. – Как ты смеешь говорить так?

– Нет, нет, вы не беспокойтесь, мадемуазель, я также знаю, что неправда. Мне сегодня до урока старшая воспитанница Окунева говорит: "Знаешь, Ивушка, ведь ваша Зоя Ильинишна – японская шпионка, я это знаю наверное... и..."

– Ивина, не дерзи!

– Ей-богу же, это не я сказала, мадемуазель, а Окунева из первого класса. Вы её и браните. Она говорила ещё, что вас сюда прислали, чтобы...

– Ивина! Ещё одно слово – и ты будешь наказана! – окончательно вышла из себя классная дама.

– Да ведь я повторяю только то, что Окунева говорила. Я молчала и слушала...

– Ивина, становись к доске! Сию же минуту! Я тебя наказываю.

– Тогда и Окуневу тоже накажите. Она говорила, а я слушала. Нельзя же наказывать за то только, что человеку даны уши... Господи, какие мы несчастные, право, то есть те, которые слышат, – не унималась шалунья, в то время как остальные девочки фыркали от смеха» (Л. Чарская. Записки маленькой гимназистки).

Для самостоятельной подготовки мы предлагаем следующие задания, которые, на наш взгляд, способствуют осознанию важности соблюдения коммуникативных требований, предъявляемых к профессии педагога – профессии «повышенной речевой ответственности» (А.К. Михальская). Такого рода задания тоже носят продуктивный характер.

1. Практикующие психологи считают, что речевая агрессия, в том числе и в педагогическом общении, представляет опасность психологическому здоровью человека. Приведите примеры пословиц и поговорок, в которых заключена данная идея. Пример: *«Недоброе слово что огонь жжёт»*.

2. Какая психологическая и вербальная опасности отражены в следующих русских фразеологических оборотах: *убить словом, словесный выпад, бить по нервам*. Приведите примеры коммуникативных ситуаций, демонстрирующих такие опасности.

Итак, в ходе анализа речевых ситуаций и проведения дискуссий у студентов (в том числе в форме деловых (ролевых) игр), формируются такие дискурсивные умения, как:

- 1) умение аргументированно выстраивать высказывания (тексты) в устной и письменной формах;
- 2) умение рефлексировать и импровизировать;
- 3) умение прогнозировать (предвосхищать);
- 4) умение эффективно слушать;
- 5) умение проявлять эмпатию и толерантность в общении в аспекте владения основами профессиональной этики и речевой культуры;
- 6) умение противостоять речевой агрессии.

Глава 2. Методика обучения орфографии младших школьников: основные аспекты работы будущего учителя начальных классов

Грамотное письмо – не просто движение пишущей руки, а особая речевая деятельность. Русский язык считается одним из самых трудных школьных предметов. С одной стороны, знание родного языка дается ребенку с детства, он овладевает им также естественно, как дышит и растет. С другой стороны, это сложная дисциплина, требующая большого труда. Обучение русскому языку должно держаться на трех китах: языкознании, психологии, методике.

Особое внимание педагога должно быть сосредоточено на формировании орфографической и пунктуационной грамотности учащихся и их речевом развитии, а также на прочном усвоении тех знаний, которые являются основой для применения правил правописания и овладения речевыми нормами.

Одной из важнейших целей, стоящих перед начальной школой, является изучение родного языка. В свою очередь, формирование орфографической грамотности – главнейшая задача обучения русскому языку младших школьников. Орфографическая грамотность является одной из составных частей общей языковой культуры, обеспечивая точность выражения мыслей и взаимопонимания в письменном общении. Орфографическая грамотность – это составная часть общей языковой культуры, залог точности выражения мысли и взаимопонимания. Ее основы закладываются в начальных классах. Здесь, на самых ранних ступенях обучения есть своя специфика, которая определяется, во-первых, возрастом детей, а во-вторых, почти полным отсутствием у них теоретических знаний по языку. Одним из условий формирования орфографических навыков является формирование орфографической зрелости.

Орфографическая зоркость – это способность обнаруживать в словах, предназначенных для записи орфограммы, а также определять их типы. Отсутствие орфографической зоркости или слабая ее сформированность является одной из главных причин допускаемых школьниками ошибок.

Поэтому достижение высокого качества орфографической зоркости было и остается одной из наиболее сложных задач начального обучения.

Особой разновидностью речевого навыка является орфографический навык. Орфографический навык – это навык письменной речи. Когда человек пишет письмо или книгу, он задумывается над содержанием того, о чём пишет, а не над орфографией каждого слова. Актуально осознает то, что находится в светлой точке сознания, то есть является целью деятельности.

Несформированность орфографической зоркости, т.е. неумение «видеть» орфограммы является одной из важных причин недостаточно высокого уровня орфографической грамотности младших школьников.

Под орфографической зоркостью понимается «способность быстро находить в тексте орфограммы и определять их типы, находить свои и чужие ошибки» [Голохвостова, 2016:111]. Слабо сформированная орфографическая зоркость или ее отсутствие является причиной ошибок.

Большое количество научных исследований, существующих в методике обучения правописанию, не дают возможность научить младших школьников орфографии. Причиной тому является большое количество орфографических правил и исключений, что вызывает немалые затруднения у обучающихся, так как они не вникают в логику правописания и понимают орфографию как набор не связанных между собой способ написания слов. Задача педагога в данной ситуации – помочь ребенку усвоить закономерности и целесообразности правописания.

Впервые понятие орфографической зоркости ввел В.П. Шереметевский, который под орфографической зоркостью понимал пристальное внимание при чтении и списывании к орфографической стороне слова, умение замечать те места в слове, которые могут затруднить пишущего. Т.М. Воителева определяет орфографическую зоркость как «умение позиционно оценивать каждый звук в слове, различая, какой из них в сильной позиции, а какой – в слабой и, значит, какой звук однозначно указывает на букву, а какой

может быть обозначен разными буквами при одинаковом звучании» [Воителева, 2006: 125].

Другими словами, орфографическая зоркость – это выработанная способность находить такие места в словах, где письменный знак не совпадает с произношением. Таким образом, орфографическая зоркость – это умение распознавать те случаи письма, где существует различный выбор написания при одном возможном варианте произношения.

Для того чтобы младший школьник мог безошибочно узнавать орфограммы, необходимо два условия:

- 1) усвоить само понятие «орфограмма»;
- 2) разобраться в общих признаках орфограмм.

Говоря о психологической природе орфографической зоркости, Т.Я. Фролова делает акцент «на способности младших школьников на начальном этапе обучения в опознавательном процессе выделить и квалифицировать орфограммы в результате выявления их признаков на основе последовательной фиксации отдельных признаков» [Фролова, 2014:30].

Согласно М.С. Соловейчик, успешному формированию орфографической зоркости способствуют следующие факторы.

1. Необходимо обеспечить разграничение детьми понятий «звук» и «буква» на самых ранних этапах обучения, а также достаточное развитие у них полного комплекса фонетических умений.

2. Познакомить младших школьников с признаками наиболее часто встречающихся орфограмм.

3. Предлагать школьникам тренировочные упражнения в нахождении орфограмм. Орфограммы слабых позиций составляют подавляющее число орфограмм почти любого текста (до 90%) и самыми часто встречающимися среди них являются безударные гласные в корне слова и парные по глухости-звонкости согласные в определенных позициях» [Соловейчик, 1997: 126].

Следовательно, опознавательные признаки именно вышеперечисленных орфограмм должны быть усвоены школьниками в первую очередь.

Для гласных – это положение без ударения, для согласных же в первую очередь, парность по глухости-звонкости, а также нахождение на конце слов и перед всеми другими согласными, за исключением непарных звонких.

Н.М. Бетенькова утверждает, что «формирование умения обнаруживать должно начинаться как можно раньше, то есть в период обучения грамоте» [Бетенькова2012: 67].

К началу знакомства с признаками «опасных мест» для гласных учащиеся первого класса уже способны решать некоторые орфографические задачи, которые не связаны с обозначением звуков буквами: умеют определять границы предложений, пишут слова отдельно друг от друга, в именах собственных употребляют заглавную букву, а также знакомы с понятием ударных и безударных гласных и способны обозначить ударный звук общепринятым знаком, а безударный – точкой под значком гласного в схеме или под соответствующей буквой.

Овладение любым умением, в том числе и умением видеть орфограммы, предполагает систематическую тренировку в осуществлении необходимых действий. Их выполнение предусматривают специальные упражнения по развитию орфографической зоркости.

Особого внимания (по причине довольно частого использования и высокого обучающего эффекта) заслуживают два упражнения: письмо под диктовку и списывание, проводимые по особой технологии.

Обучение освоению письма под диктовку начинается в период обучения грамоте – младшие школьники учатся «записывать» предложение схематически, отмечая в качестве «опасных мест» только его начало и конец.

Первоклассники выполняют два задания: слушают предложение, чтобы понять его и постараться запомнить, после чего «записывают» предложение черточкой, показывая его границы и подчеркивая «опасные места». На следующем этапе предложения, воспринятые на слух, фиксируются с помощью

более детальных схем, демонстрирующих количество слов и содержащих отметку на новые «опасные места» – пробел междусловами.

Когда первоклассники знакомятся с понятием «слог» и учатся определять количество слогов в слове, их действия при письме под диктовку пополняются ещё одним заданием: «записью» слов, используя слоговые дуги. После знакомства с ударением отрабатывается умение обозначать в схеме ударные слоги и показывать безударные гласные звуки. Затем, научившись писать буквы гласных, первоклассники начинают «записывать» предложения под диктовку, обозначая ударные гласные буквами.

Следовательно, основная цель обучения правописания в русском языке правописанию – формирование орфографической зоркости уже на первом году школьного обучения.

Е.Ю. Голохвастова указывает, что на формирование орфографической зоркости оказывают влияние следующие психические процессы:

- «а) активное слуховое и зрительное восприятие;
- б) произвольное и произвольное внимание, которое обеспечивает действие самоконтроля и самопроверки;
- в) зрительная память, включающая зрительное воспроизведение образов орфограмм;
- г) логические операции – сравнение, конкретизация, систематизация, классификация» [Голохвастова, 2016: 113].

Развитие орфографических навыков у младших школьников опирается на различные лингвистические и орфографические понятия, поэтому для педагога очень важно свободно владеть теоретическими знаниями из этих областей.

В основу изучения орфографии и формирования орфографических навыков положена работа над орфограммами. Школьники должны понять и усвоить сущность разных типов орфограмм, научиться находить их по опознавательным признакам и в соответствии с этим применять то или иное орфографическое правило. По мнению Д.Н. Богоявленского, орфографический

навык – «это сложный навык. Он создаётся в процессе длительных упражнений и опирается на более простые навыки и умения, таких как навык письма; умение анализировать слово с фонетической стороны; умение устанавливать его морфемный состав и вычленять из слова орфограмму, требующую проверки; умение подвести орфограмму под соответствующее ей правило» [Богоявленский, 1966: 78].

Таким образом, условия, необходимые для формирования орфографических навыков, таковы: высокий научный уровень преподавания орфографии; связь между формированием орфографических навыков и развитием речи; знание орфографических правил; знание схемы применения правил (схемы орфографического разбора) и умение производить орфографический разбор, способствующий применению правил; упражнения, отрабатывающие умения применять орфографическое правило.

Решая проблему формирования орфографического навыка, педагог должен прежде всего учитывать психологическую природу младших школьников и соблюдать определённые условия.

Программа по русскому языку в начальных классах предусматривает формирование орфографической грамотности учащихся по следующим направлениям:

- 1) звукобуквенные написания;
- 2) слитно-раздельное написание;
- 3) прописные, строчные написания.

Например:

1) для проверки буквы *у* в слове *чужой* достаточно сочетания *чу*, т.е. минимальное орфографическое поле – две буквы *чу*, которые являются традиционным написанием;

2) при проверке безударного гласного в корне слова *весна* минимальное пространство, необходимое для проверки (орфографическое поле), – это корень *-весн-* в слове *весна* и проверочном *вёсны*.

При обучении правописанию большое значение имеют опознавательные признаки орфограмм, для каждого вида – свои.

Общими опознавательными признаками орфограмм являются:

- 1) расхождение между звуком и буквой, между произношением и написанием;
- 2) «опасные» звуки и звукосочетания (буквы и буквосочетания), их запоминание и постоянное внимание к ним;
- 3) морфемы, их выделение, прогнозирование в них орфограмм и проверка.

Орфографическая зоркость младшего школьника, то есть «умение обнаруживать орфограммы, считается базовым языковым умением при обучении правописанию, залогом грамотного письма. Неумение выделять орфограммы при письме – одна из главных причин, тормозящих развитие орфографического навыка. Сложность орфографического навыка определяется тем, что он связан с развитием и формированием письменной речи» [Трубайчук, 2014: 81].

Грамотное, безошибочное письмо возможно лишь при условии, если младший школьник хорошо усвоил графическое написание букв, умеет перекодировать звучащую речь, то есть устную в письменную. Поскольку звучащее слово часто не совпадает с графическим образом, учащимся необходимо усвоить определённые орфографические правила написания слов: правописание букв безударных гласных в корне, в окончании, суффиксе, приставке; правописание букв парных согласных по глухости–звонкости в корне слов и др. Сумев обнаружить орфограмму, младший школьник сможет решить вопрос о конкретном выборе орфографического правила для грамотного написания слова.

Главным в обучении правописанию является орфографическое правило, его применение, т.е. решение орфографической задачи. Умение обнаруживать орфограммы, именуемой орфографической зоркостью, выступает базовым

орфографическим умением, первейшим этапом при обучении правописанию, залогом грамотного письма.

Существует множество методических приемов, позволяющих предупредить ошибки, развивающих орфографическую зоркость, навык звукобуквенного анализа, самоконтроль. Все мы знаем роль зрительных, слуховых, рукодвигательных и артикулярных факторов. Рассмотрим данные факторы.

«1. Зрительный фактор срабатывает при запоминании непроверяемых написаний. Их в русском языке очень много. Ученые-психологи доказали, что стоит ребенку один раз неправильно написать слово, как он запомнит его и зрительно, и рука зафиксирует неверный графический образ слова. Отложится в памяти так крепко, что затем надо будет раз сто написать это слово, чтобы ликвидировать ошибку. Можно проводить так называемый «диктант с обоснованием». Учитель диктует слова, например, с безударной гласной в корне, проверяемой ударением. Дети должны сначала записать проверочное слово, а затем только то, что диктует учитель, так как должны обосновать орфограмму. Это будет приучать их «слышать» орфограмму, обосновывать свой выбор ее написания; хорошую обратную связь дает работа с сигнальными карточками.

2. Слуховой фактор. Пишущий человек, как известно, всегда отправляется от слышимого. Поэтому он должен хорошо слушать и слышать то, что говорит учитель или, что он сам себе проговаривает. Поэтому учитель должен развивать фонематический слух.

3. Рукодвигательный фактор. Любого орфографического навыка можно достичь только при помощи упражнений, т.е. при ритмичном движении пишущей руки. Вот почему на уроке необходимо как можно больше писать. Сама рука, двигаясь по строке, создает графический образ того или иного слова, «запоминает» и затем пишет его уже автоматически.

4. Проговаривание. Большую роль в формировании орфографического навыка играет, так называемое, орфографическое проговаривание.

Проговаривание так как надо писать. Этот прием дает неплохие результаты. Работа речевого аппарата в процессе проговаривания создает своеобразный запоминающийся образ слова, многократное повторение которого вслух и про себя способствует более прочному запоминанию его написания.

Это своего рода «наговор». Чаще всего это касается запоминания трудных слов. Такое многократное проговаривание прокручивается на уроке несколько раз, повторяется на последующих уроках и в конце концов прочно запоминается.

Общепризнанным является положение о том, что наибольший эффект для выработки орфографической зоркости и запоминание, которые возможны в процессе комментированного письма, звукобуквенного и орфографического разбора. Упражнения отбираются в соответствии со структурой орфографической зоркости.

Мотивации орфографического действия способствует анализ задания и текста упражнения, взаимоконтроль в процессе его выполнения, использования сигнальных карточек. Отработка способов обнаружения орфограмм осуществляю в ходе зрительного, предупредительного, выборочного диктантов, привыделении орфограмм, в ходе звукобуквенного анализа и разбора слов по составу. Самоконтроль формируется на основе само – и взаимопроверки написанного, в ходе комментированного письма. Комментирование – это вид упражнения, включающий в себе объясняющее рассуждение в процессе записи слов, предложений. При комментировании достигается высокий уровень самоконтроля, так как ученик не просто фиксирует, а объясняет правописание. Написание слова поясняется не полной формулировкой правила, как оно дается в учебнике русского языка, а отдельными словами -комментариями, т.е. так, как естественно протекает мысль ученика во внутренней речи, когда он хорошо усвоил и формулировку правила. Кроме того комментированное письмо выступает одни из приемов работы по предупреждению ошибок, приучает учеников к сознательному применению, способствует выработке грамотного письма, устраняя разрыв между теорией и практикой. Комментированное

письмо развивает мышление, память, внимание, речь учащихся: они приучаются говорить четко, лаконично, обоснованно, у детей вырабатывается хорошая дикция. Комментированное письмо позволяет осуществлять систематическое повторение материала, дает возможность мне выявить знание учеников и проверять их орфографические навыки. В ходе орфографического разбора, чтобы зрительное восприятие сделать целенаправленным и более активным, используются условные обозначения и графические средства для выделения самой орфограммы и условий, от которых зависит ее написание. В этом случае орфограмма подчеркивается одной чертой, а предшествующая или последующая буквы, от которых зависит написание данной орфограммы, подчеркиваются двумя чертами. При подчеркивании орфограммы (съел, в море) ученик фиксирует свое умение обнаруживать ее, при графическом обозначении орфограммы определить ее тип, отмечая опознавательные признаки орфограммы, доказательство ее правописания, способ проверки.

Такую работу нужно проводить систематически, особенно при выполнении домашнего задания, что усиливает внимание учащихся в ходе его проверки, когда учитель просит детей назвать встретившиеся орфограммы.

Под орфографической деятельностью понимается «активное взаимодействие ученика с орфографическим явлением с целью обучения грамотному письму» [Фролова, 2014: 28].

В современной начальной школе деятельность учеников, в том числе орфографическая, организуется так, чтобы осуществлялось личностное развитие младших школьников и формировались универсальные учебные действия. Методическими условиями успешного обучения правописанию младших школьников, как отмечает Л.А. Фролова, можно считать:

- 1) организацию работы с орфограммами при выполнении каждого упражнения;
- 2) взаимосвязь всех видов разбора с орфографическим;
- 3) отражение в Памятке для списывания трех этапов работы с орфограммой;

4) использование моделирования орфографических правил и применение «Орфографического справочного бюро»;

5) организацию работы с учебно-научным текстом орфографического правила; 6) расширение количества творческих заданий при изучении орфографии [Фролова, 2014: 28 – 29].

Главным в обучении правописанию является решение орфографических задач. Однако их решение возможно при условии, если ученик видит объект применения правила – орфограмму. Только сумев обнаружить орфограмму, ученик сможет решить следующий вопрос – о ее конкретном написании. Следовательно, работа с орфограммами выступает залогом грамотного письма, поэтому важно при выполнении каждого упражнения организовать деятельность учащихся с орфограммами (нахождение, подчеркивание, выделение орфограмм, определение их типа, объяснение, сравнение, классификация, группировка, подсчет орфограмм).

Фонетический, словообразовательный, грамматический разбор имеет место на уроках, но в школьной практике каждый из них проводится, к сожалению, сам по себе, вне связи с орфографической работой, поэтому фонетические, орфографические, словообразовательные, грамматические знания никак не «стыкуются» в сознании учащихся, языковая сущность правил оказывается нераскрытой, что приводит к формализму в усвоении орфографической теории. Звукобуквенный разбор заставляет ученика сравнить произношение и написание слова, учит видеть расхождение между ними, вызывает необходимость объяснять орфограммы.

Списывание, особым образом «организованное», является механизмом, обеспечивающим совмещение смысловой и орфографической ориентировки в тексте. Алгоритм проведения такого списывания включает в качестве обязательных операций нахождение орфограмм при чтении, выделение их в процессе письма и сверку их с исходным текстом после записи. Троекратное обращение к орфограммам при списывании формирует особое смысловое чтение, включающее в себя активную ориентировку в орфографической

форме текста и обеспечивающее тем самым интенсивное накопление в памяти орфографических образов единиц языка (слов, словоформ, словосочетаний)» [Фролова 2014: 28 – 29].

Использование моделирования орфографических правил. В процессе моделирования учащиеся «овладевают умениями обобщать орфографические факты, фиксировать опознавательные признаки орфограмм и каждый этап орфографического действия в графической, знаковой или буквенной форме; умениями преобразовывать графический способ изложения в вербальный, сопоставлять имеющийся комплекс признаков с эталонным, соотносить обобщенное представление об орфограмме с ее конкретной реализацией в слове. Применение моделей преодолевает вербализм обучения делает лингвистические абстракции наглядными, обеспечивает возможность предметно-практических действий ученика со словом. Модель-памятка представляет собой краткое описание способа выполнения орфографического действия с помощью условных обозначений. По форме она очень близка графическому описанию правила и образцам рассуждения при мотивировке написаний. В работе с моделями учащиеся вначале овладевают развернутыми образцами устного и письменного обоснования орфограмм, а затем, в процессе автоматизации умственных действий, переходят на свернутые способы рассуждения.

По составленной под руководством учителя или самостоятельно модели орфографического правила учащиеся воспроизводят его и сравнивают с формулировкой правила в учебнике, находят сходство и различие, приводят свои примеры

Таким образом, необходимым методическим условием формирования полноценного и прочного орфографического навыка является развитие орфографической зоркости, которая заключается в умении обнаруживать, видеть, замечать орфограммы и квалифицировать их на основе опознавательных признаков.

Для успешного развития орфографической зоркости младших школьников необходимы следующие условия: моделирование орфографических понятий, и действий как средство усвоения познавательных признаков орфограмм; целенаправленное и систематическое применение специальных упражнений, развивающих умение находить орфограммы и определять их тип.

Курс русского языка начинается с обучения грамоте. Обучение грамоте направлено на формирование навыка чтения и основ элементарного графического навыка, развитие речевых умений, обогащение и активизацию словаря, совершенствование фонематического слуха, осуществление грамматико-орфографической пропедевтики. Задачи обучения грамоте решаются на уроках обучения чтению и на уроках обучения письму. Обучение письму идёт параллельно с обучением чтению с учетом принципа координации устной и письменной речи.

Содержание обучения грамоте обеспечивает решение основных задач трех его периодов: добукварного (подготовительного), букварного (основного) и после букварного (заключительного).

Систематический курс русского языка представлен в программе следующими содержательными линиями:

- система языка (основы лингвистических знаний): лексика, фонетика и орфоэпия, графика, состав слова (морфемика), грамматика (морфология и синтаксис);

- орфография и пунктуация;

- развитие речи.

Программа предусматривает изучение орфографии и пунктуации на основе формирования универсальных учебных действий. Сформированность умений различать части речи и значимые части слова, обнаруживать орфограмму, различать её тип, соотносить орфограмму с определённым правилом, выполнять действие по правилу, осуществлять орфографический самоконтроль является основой грамотного, безошибочного письма.

Результаты освоения учебного предмета включают в себя личностные, метапредметные и предметные результаты. Овладение первоначальными представлениями о нормах русского языка орфоэпических, лексических, грамматических, пунктуационных, в том числе и орфографических, обеспечивается предметными результатами.

Одной из важнейших целей, стоящих перед начальной школой, является изучение родного языка. В свою очередь, формирование орфографической грамотности – главная задача обучения русскому языку младших школьников. Орфографическая грамотность является одной из составных частей общей языковой культуры, обеспечивая точность выражения мыслей и взаимопонимания в письменном общении.

Современное письмо состоит из трех частей: алфавита, графики и орфографии. В начальных классах необходимо обучать детей письму во всех элементах, в их взаимосвязи. Выбор написания из числа вариантов, допускаемых графикой, – это уже область орфографии.

Правила орфографии определяют выбор написаний в следующих пяти областях письма, в соответствии с которыми различаются пять разделов орфографии:

- 1) при обозначении звуков буквами в словах;
- 2) при выборе слитного или раздельного написания слов, а также так называемого дефисного написания;
- 3) при употреблении прописных и строчных букв в начале предложения и в именах собственных;
- 4) при переносе слов, их частей содной строки на другую;
- 5) при аббревиатуре.

Современное русское правописание опирается на определенные принципы. В теории русской орфографии указываются морфологический, фонетический, традиционный принципы, а также дифференцирующие написания. Морфологический принцип является основным принципом русской орфографии. Суть его заключается в том, что все значимые части слова,

повторяющиеся в разных словах и формах, пишутся всегда одинаково, независимо от того, как они произносятся в том или ином положении.

Таким образом, на морфологическом принципе основано:

- 1) написание проверяемых безударных гласных и звонких конечных согласных в корнях слов;
- 2) правописание приставок, исключая приставки на *з*;
- 3) правописание безударных окончаний существительных;
- 4) правописание суффикса *-ок*;
- 5) правописание слов с непроизносимыми согласными;
- 6) правописание ассимилированных согласных;
- 7) написание *и* после приставок на твердый согласный и первого корня, начинающегося с *и* в сложносокращенном слове.

Единство орфографического облика морфем достигается тем, что на письме обозначается не произношение в том или ином случае, а фонемный состав морфемы, образуемый сильными фонемами. Поэтому основной принцип русской орфографии можно назвать и фонетическим, понимая под этим принцип передачи на письме фонемного состава морфемы.

Отступлениями от основного принципа русской орфографии являются фонетический и традиционно-исторический принципы. Фонетический принцип русской орфографии заключается в том, что в словах пишутся звуки так, как слышатся, то есть написание передает звучание слова.

На фонетическом принципе основано:

- 1) написание приставок на *з*;
- 2) написание ударяемых гласных;
- 3) правописание гласных в приставках *раз-*, *рас-*, *роз-*, *рос-*;
- 4) написание *Ы* вместоначального *И* в корне после приставок на твердый согласный;
- 5) написание под ударением *О* и в безударном положении *Е* в окончаниях существительных, прилагательных и наречиях после шипящих;

б) написание под ударением *-ой*, в безударном положении *-ый* в окончаниях прилагательных, причастий и порядковых числительных;

7) написание *Ы* после *Ц*;

8) написание *Ь* после мягкого *Л*.

В системе орфографических правил есть и такие, которые опираются на фонетический принцип и находятся в резком противоречии с ведущим, морфологическим принципом.

Есть и другие принципы орфографии, которые не противоречат, а, наоборот, поддерживают морфологический принцип русской орфографии.

Таков третий принцип – традиционный (исторический). Согласно этому принципу многие слова пишутся по традиции, без проверки правилами. По преимуществу это заимствованные из других языков слова. На традиционно-историческом принципе основано:

1) написание *Г* в род.п., ед.ч. прилагательных, причастий, неличных местоимений, порядковых числительных мужского и среднего рода;

2) буква *И* после шипящих *Ж* и *Ш*;

3) *Ь* в окончаниях глаголов настоящего и будущего времени во 2 л., ед.ч.,

4) написание слов с непроверяемыми безударными гласными;

5) суффиксы *-еньк*, *-тель*, *-очк*, *-ечк*, *-енн*, *-оват*, *-еват*.

Как педагогическая наука, так и школьная практика в последние годы значительно продвинулась в вопросе определения рациональных способов формирования у школьников учебных навыков. Данные исследований, проведенных психологами и методистами, подтверждают, что только система упражнений обеспечивает овладение учащимися навыками грамотного письма.

При использовании упражнений в определенной системе необходимо учитывать специфические условия работы с той или иной группой учащихся, а именно: степень подготовленности учащихся, состояние их знаний и навыков в области орфографии, уровень речевой культуры, условия языковой среды окружающей детей.

Успешному обучению правописания способствует:

- а) тщательный отбор дидактического материала;
- б) разнообразие упражнений, опирающихся на правила и различные виды памяти;
- в) постепенное усложнение орфографических знаний;
- г) усиление роли самостоятельности учащихся в выполнении орфографических заданий.

На уроках обучения грамоте с целью развития фонематического слуха можно использовать следующие игры.

Упражнение 1. «Внимательные покупатели».

Учитель раскладывает на своём столе различные предметы. Среди них те, названия которых начинаются на один и тот же звук, например: кукла, кубик, кошка; маска, мишка, мяч, миска и т. п.

– Вы пришли в магазин. Ваши родители заплатили за игрушки, названия которых начинаются на звук [к] или [м]. Эти игрушки вы можете взять. Будьте внимательны, не берите игрушку, за которую не платили!

Сложность задания в том, чтобы вместо игрушки, название которой начинается, допустим, на звук [м] (матрёшка, мышка), не взять игрушку, название которой начинается на мягкий звук [м] (мяч, мишка).

Упражнение 2. Лото «Читаем сами».

I вариант. Детям раздаются карты, на каждой из которых написаны 6 слов. Ведущий показывает картинку и спрашивает: «У кого из ребят написано название картинки? (У кого слово?)». Выигрывает тот, кто первый заполнит карту без ошибок.

II вариант. Детям раздаются карты. Ведущий показывает звуковую схему слова, учащиеся соотносят ее со словом у себя на карте. Выигрывает тот, кто безошибочно заполнит свою карту схемами слов.

Упражнение 3. «Волк, собака охотник».

Предварительно дети находят в слове первый звук. – Сейчас в лесу идёт большая охота: волки охотятся за зайцами, а охотники с собаками – за волками. Пусть волком будет звук [р], собакой – [л], остальные звуки – зайцами, а вы –

охотниками. Теперь будьте внимательны. Как только услышите [p] в словах, которые я произношу, «стреляйте» – хлопайте в ладоши! Только не задевайте зайца или свою охотничью собаку. Внимание! Начинаем охоту!

Упражнение 4. «Звери заблудились».

–Заблудились, потерялись в лесу осёл, петух, лошадь, мышка, кошка, собака, свинья, курица, корова. будет звать зверей, а Коля пусть слушает внимательно и рисует на доске слоговую схему каждого слова. Он должен показывать, какой слог тянулся, когда Катя звала зверей. Если они верно выполняют работу, звери снова соберутся вместе.

Упражнение 5. «Математическая грамматика».

Ученик должен выполнить действия на карточке («+», «-») и при помощи сложения и вычитания букв, слогов, слов найти искомое слово. Например: с + том – м + лиса – са + ца? (столица).

Упражнение 6. Игра «Один звук, марш!».

1. Из каждого слова «выньте» по одному звуку. Сделайте это так, чтобы из оставшихся звуков получилось новое слово с другим лексическим значением. Например: горсть – гость. (Власть, краска, склон, полк, тепло, беда, экран.)

2. Теперь, наоборот, добавьте один звук, чтобы получилось совершенно новое слово. Например: роза – гроза. (Стол, лапа, шар, рубка, клад, укус, усы, дар.)

3. В словах замените один согласный звук. Например: корж – морж. (Ногти, булка, лапка, зубы, киска, песок, галка, орёл, клин, норка, тоска, свет, полено, рамочка).

Упражнение 7. «Собери цветок».

На столе лежит «серединка» цветка. На ней написана буква (например, с). Рядом выкладываются «цветочные лепестки», на которых нарисованы картинки со звуками [с], [з], [ц], [ш]. Ученик должен среди этих «лепестков» с картинками выбрать те, где есть звук [с].

Использование перечисленных выше игр позволяет первоклассникам овладеть следующими умениями:

1) называть звуки, из которых состоит слово; 2) не смешивать понятия «звук» и «буква»; 3) определять роль гласных букв, стоящих после букв, обозначающих согласные звуки, парные по мягкости; 4) определять количество букв и звуков в слове и т.д.

Появлению у учащихся орфографической зоркости способствуют упражнения, требующие от них внимательной работы со звукобуквенным составом слова и развивающие фонематический слух.

Упражнение 8. «Зоркий Глаз помогает Чуткому Уху»

Орфографический диктант. Учитель диктует слова, а ученики записывают только орфограммы, которые встречаются в них.

Например: машина - ши, часы - ча, Глеб - Г, б и т.д.

Учитель показывает предметные картинки и предлагает запомнить только те, в названии которых есть изучаемая орфограмма. Например: предметные картинки: лыжи, стул, карандаши, часы, шишка, ваза, щука. Учащиеся получают задание запомнить только те названия картинок, в которых есть сочетания гласных с шипящими, а затем записать эти названия.

Учитель предлагает прослушать слова. Затем просит запомнить и записать те слова, в которых есть безударная гласная, *о* или *е*.

Взаимопроверка. Учащиеся обмениваются тетрадями и проверяют диктант, исправляя ошибки товарища карандашом.

Дифференциация звучания и написания слов. Учитель читает слово. Затем даёт задание ученику: «Произнеси слово так, как услышал; произнеси слово так, как напишешь; объясни почему (выдели орфограмму); запиши слово, а буквы, которые пишутся по правилу, напиши другим цветом.

Упражнение 9. «Сосчитай сколько слов».

Упражнение можно использовать на уроке чтения. Учитель читает небольшой текст. Задание: сосчитать, сколько слов в нём начинается или заканчивается на определённый звук. Затем предлагается пересказать

услышанное . Главное, чтобы ребёнок натренировался быстро улавливать основной смысл , мог его словесно выразить, не допуская грамматических ошибок.

Упражнение 10. «Где же спрятались слова?».

Упражнение можно использовать на уроках русского языка, чтения. Предлагаются слова с недописанными элементами . Надо прочитать слова и правильно их написать . Упражнение способствует усилению концентрации и устойчивости внимания.

Упражнение 11. «Игра на рояле».

Упражнение можно использовать на уроке русского языка. Учитель называет слово. Ученики определяют количество звуков в слове, выполняя упражнение «Игра на рояле» (кончики пальцев рук последовательно касаются стола). Упражнение способствует развитию мелкой моторики и фонематического анализа.

Игры, направленные на формирование орфографической зоркости:

1. «Подскажи словечко»

На жарком солнышке подсох,
И рвется из стручков ... (горох)
Прошу вас все слова называть,
Где –оро - надо написать.

2. Шуточные вопросы и загадки

а) В каких словах спрятались ноты?

(помидор, ребята, дорога)

б) В каких словах ель «растет»?

(понедельник, учитель)

3. Выписывание из словаря слов на разные темы: «Школа», «Домашние животные», «Дикие животные», «Птицы» и т.д.

4. Выписывание слов на определенную букву: П, С, К, Н, Т, Д

5. Выписывание слов с Ь в середине, в конце.

6. Выписывание слов с определенной гласной буквой: О, Е, А.

7. Слог потерялся: ... *радь*, ... *нал*, ... *хар*

8. Собери слоги: *-де*, *-ки*, *-ный*, *-ва*, *-лен*, *-жур*.

9. Угадай слово: *мо...*, *са...*, *во...*

10. Из каких слов «выпали» гласные? *М.. ш...н...*, *з...в...д*, *л...с...ц...*

11. Комментированное письмо или выборочный диктант (можно использовать и стихи и пословицы)

Дама сдавала в багаж:

Картину, корзину, картонку...

И маленькую собачонку.

Корми корову сытнее, молоко будет жирнее.

Москва – всем городам мать.

12. Дописать пропущенные слова:

Береги нос в большой... (мороз)

.... год начинается, а ... заканчивает.

13. Подобрать к данным словам однокоренные слова: *дорога* – ..., *желтый* – ..., *завтрак* – ...

14. Описать свою квартиру, используя слова: *ванна*, *комната*, *коридор*, *телевизор*, *диван*, *кровать*.

Таким образом, применение разнообразных приемов и упражнений – обязательное условие успешной работы по орфографии. При определении того, какой именно приём или какого рода упражнение нужно применить в каждом конкретном случае, необходимо учитывать разнообразные особенности каждого из них.

Целесообразность применения упражнения с методической точки зрения определяется такими условиями, как степень соответствия изучаемому в данный момент материалу; подготовленность учащихся к усвоению данного учебного материала; доступность приёма с точки зрения тех навыков самостоятельной работы, которыми уже владеют учащиеся; последовательность в применении определенных приёмов.

Глава 3. Возможности проектной методики в процессе формирования кросс-культурной компетенции будущего учителя иностранного языка

В связи с глобализацией образования и участием России в Болонской конвенции в российской системе образования идет активный поиск и внедрение новых подходов к обучению различным дисциплинам, которые призваны наиболее полно отвечать насущным потребностям как реформируемого российского общества, так и каждого индивида.

«Инновации в образовании должны обеспечить качественный рост эффективности образовательного процесса и его результатов, которые выражаются, прежде всего, в новых личностных качествах и характеристиках обучающегося, а именно: инновационном мышлении, готовности к инновационному созиданию... Образовательные инновации должны проявляться в целях, содержании и технологии обучения» [Тарева, Гальскова, 2013 : 2].

Эти нововведения нацелены на качественные изменения в системе подготовки студентов и переориентации её в направлении от традиционных объяснительно-иллюстративных и репродуктивных к творческо-поисковым активным методам, позволяющим развить познавательные, творческие, профессиональные способности выпускников вузов.

Под активными методами обучения подразумевают такие, которые побуждают учащихся к активной мыслительной и практической деятельности в процессе овладения учебным материалом, помогают уходить от сложившихся стереотипов, искать самостоятельные, оригинальные варианты ответов и пути решения учебных задач; вносят элементы имитационного моделирования, поиска, сравнения различных факторов, позиций, выводов с тем, чтобы яснее выбрать свою точку зрения, отработать индивидуальный стиль деятельности и диалогического общения.

Одним из широко используемых в практике обучения иностранным языкам активных методов является метод проектов (или проектная методика).

Цель данного исследования – установление возможностей проектной методики для формирования кросс-культурной компетенции будущих учителей иностранного языка. При этом проблема формирования кросс-культурной компетенции признана общей проблемой, выявление возможностей проектной методики носит частный характер.

В современном мировом поликультурном пространстве острые вопросы межнациональных контактов, межкультурных отношений, развитие которых стимулируется политическими, экономическими факторами, а также постоянно расширяющейся сетью Интернет, требуют от людей выработки общего видения проблем и умения жить вместе. Для того чтобы быть готовыми к подобным изменениям, представителям различных культур необходимо вести эффективный диалог друг с другом. Отсюда – решающая роль кросс-культурной коммуникации по всему спектру возможных контактов.

Кросс-культурность – это «комплексная область научного знания о языке, формировании языковой парадигмы личности в условиях поликультурного мира и взаимосвязи и взаимовлиянии языка и культуры» [Верещагин, Костомаров, 1990 : 5–6]. Действительно, идея взаимосвязи и взаимовлияния языка и культуры в последнее время стала общепризнанной и не вызывает сомнений как в научной среде, так и в профессиональном педагогическом сообществе. Исследования в лингвистике, методике обучения иностранным языкам, культурологии показали, что в современном мире поликультурного существования закономерно возник новый тип коммуникаций, который трактуется как «кросс-культурные коммуникации», представляющие собой «процесс взаимодействия субъектов (индивидов, групп, организаций), принадлежащих различным культурам, в целях обмена ценностно-значимой, опосредованной нормами и традициями информации с помощью принятых в культуре знаковых систем, правил и техник» [Циборева, 2011 : 9]. Сегодня учеными высказывается мнение о том, что в «условиях глобализации кросс-

культурная коммуникация представляет собой механизм по созданию общих ценностей и формированию единого социокультурного пространства, в котором возможно полноценное существование и развитие представителей различных культур» [Циборева, 2011 : 9]. Отметим, что в данном утверждении язык упоминается косвенно как знаковая система, что еще раз подтверждает первичность социокультурных структур перед языковыми. Еще В. фон Гумбольдт в свое время подчеркивал, что «изучение языков мира – это также всемирная история мыслей и чувств человечества. Она должна описывать людей всех стран и всех степеней культурного развития; в нее должно входить все, что касается человека» [Гумбольдт, 1985 : 349]. Следовательно, для современного человека владение лишь иностранным языком без владения широким социокультурным контекстом неактуально и несовременно.

В такой ситуации речь идет о необходимости более глубокого и тщательного изучения мира носителей языка, их культуры в широком этнографическом смысле слова, их образа жизни, национального характера, менталитета и т. п., потому что реальное употребление слов в речи, реальное речевоспроизводство в значительной степени определяется знанием социальной и культурной жизни говорящего на данном языке речевого коллектива.

Как отмечалось выше, взаимосвязь языков и культур, необходимость их соизучения не вызывают сомнения. Однако здесь необходимо сделать важное методологическое замечание. Дело в том, что существенные особенности языка и тем более культуры вскрываются при сопоставлении, при сравнительном изучении языков и культур. Если языковой барьер абсолютно очевиден, то барьер культур становится явным только при столкновении (или сопоставлении) родной культуры с чужими, которые могут показаться странными, неприятными и даже шокирующими.

В рамках собственной культуры создается прочная иллюзия своего видения мира, образа жизни, менталитета и т.п. как единственно возможного и приемлемого. Только выйдя за рамки своей культуры, то есть столкнувшись с

иным мировоззрением, мироощущением и т.п., можно понять специфику своего общественного сознания. М. М. Бахтин в связи с этим отмечал: «Чужая культура только в глазах другой культуры раскрывает себя полнее и глубже. Один смысл раскрывает свои глубины, встретившись и соприкоснувшись с другим, чужим смыслом: между ними начинается как бы диалог, который преодолевает замкнутость и односторонность этих смыслов, этих культур. Мы ставим чужой культуре новые вопросы, каких она себе не ставила, мы ищем в ней ответы на наши вопросы, и чужая культура отвечает нам, открывая перед нами новые свои стороны, смысловые глубины... при такой диалогической встрече двух культур они не сливаются и не смешиваются, каждая сохраняет свое единство и открытую целостность, но они взаимообогащаются» (Бахтин 1986 : 354). М. М. Бахтин также убедительно показал, что диалог может происходить не только между разными субъектами, но он идет и внутри каждого субъекта. Этот внутренний диалог, диалог с самим собой, является исходной точкой всего диалогического мышления. Таким образом, общение в культуре предполагает общение с другим, иным, как с самим собой, и общение с самим собой, как общение с другим.

Следовательно, преподавателю необходимо вести обучение иноязычному общению, ориентируясь на диалог культур, создавая для этого дидактико-методические условия с целью сопоставительного гуманистически ориентированного соизучения иноязычной и родной культур. Соизучение становится здесь ведущей категорией, а педагогической и методической доминантами должно стать формирование интегративных коммуникативных умений кросс-культурного общения, где ориентация на формирование личности обучаемых как участников и как будущих субъектов диалога культур оказывается ведущей. В этом случае основной путь усвоения иностранного языка отображается в формуле, которую предложил Е. И. Пассов: культура через язык и язык через культуру, то есть усвоение фактов культуры в процессе использования языка как средства общения и овладение языком как средством

общения на основе усвоения фактов культуры. Это взаимодействие с фактами культуры и есть общение с ними в диалоге культур – иностранной и родной.

В данном контексте функция учителя иностранного языка существенно отличается от той, которую он выполнял несколько десятилетий назад. Он все более предстает перед нами в качестве посредника между культурами, оставаясь при этом носителем родного языка и родной культуры. Закономерно, что среди общекультурных компетенций, которыми должен обладать выпускник, освоивший программу бакалавриата по направлению «Педагогическое образование», обозначена «способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК–4) и способность работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия» (ОК–5) [Приказ ..., 2015].

Обратимся к разработанным в отечественной методике условиям эффективности достижения цели: становления личности субъектом диалога культур. Сторонники коммуникативного метода обучения иностранным языкам (Е. И. Пассов и др.) считают, что «подлинный диалог культур может состояться только в том случае, если учащийся прошел через специальный процесс овладения культурой, обеспечивающий три условия.

Во-первых, необходимо знать чужую культуру. Но «знать» не в смысле примитивно «запомнить и уметь воспроизвести». Чтобы знать, надо воспринять, проанализировать, сопоставить со своим, оценить, включить в систему своих знаний, действовать соответственно новому желанию.

Во-вторых, в явлении «знать культуру» включен и опыт эмоционально-чувственного отношения к фактам чужой культуры. Человек может отнестись к ним: настороженно, терпимо, нейтрально, принять к сведению, выразить любопытство, проявить интерес, эмоционально пережить и т.д. И в зависимости от уровня ценности той или иной эмоции для учащихся факт чужой культуры переживается либо как факт личной жизни, либо как нечто стороннее. Это также не может не влиять на вхождение в чужой менталитет, а,

следовательно, и на взаимопонимание, то есть на диалог культур, когда чужой менталитет становится не чуждым. Все это не приходит само собой, а требует образовательных усилий.

В-третьих, человек должен быть способным, готовым:

- интерпретировать (объяснять) различные культурные ценности;
- преодолевать чуждое; видеть в чужом не только и не столько то, что отличает нас друг от друга, сколько то, что нас сближает и объединяет;
- смотреть на события и их участников не со своей точки зрения, а с позиций другой / чужой культуры;
- соотносить существующие стереотипы / представления с собственным опытом и делать адекватные выводы, то есть осмысливать чужую реальность;
- сопереживать, как бы «вбирая в себя» переживания, эмоции носителей чужой культуры, откликаться на события реальности, чувствовать радость и гордость, сострадание и желание помочь;
- радоваться тому, что познал что-то новое в чужой культуре, ощутил взаимодействие понятого и оставшегося непостижимым" [Пассов, 2003 : 28-29].

Для решения столь сложных задач, на наш взгляд, необходима психологическая опора, которой для студентов – носителей русского языка и культуры может стать родная культура и родной язык. Общение в контексте диалога культур может происходить только на осознанной национально-культурной базе родного языка, при условии осознания учащимися своей собственной национальной культуры и соответственно своего родного языка. В данном случае собственная национальная культура служит базой для более точного, глубокого и всестороннего понимания чужой культуры и в дальнейшем для ее принятия.

Ноша культурных ценностей, писал академик Д. С. Лихачев, «ноша особого рода. Она не утяжеляет наш шаг вперед, а облегчает. Чем большими ценностями мы овладеваем, тем более изощренным и острым становится наше восприятие иных культур – культур, удаленных от нас во времени и в пространстве древних и других стран.

Каждая из культур прошлого или иной страны становится для интеллигентного человека «своей культурой», своей глубоко личной и своей в национальном аспекте, ибо познание своего сопряжено с познанием чужого» [Лихачев, 1989 : 231].

Мысль Д. С. Лихачева может в какой-то степени определить ориентиры в процессе формирования кросс-культурной компетенции, поскольку этот процесс предполагает двусторонность, где тот, кто овладевает чужой культурой, и собственно носитель культуры должны быть ориентированы на постижение чужой и своей культур. К сожалению, мы должны признать (и это объективно), что в системе отечественного иноязычного образования этот процесс носит односторонний характер. Поэтому в нашей работе мы делаем акцент на «пересечении» культур в сознании будущих учителей иностранного языка – носителей русской культуры и русского языка.

В контексте вышеизложенного мы следующим образом формулируем сущность кросс-культурной компетенции для будущих учителей иностранного языка. Данную категорию мы трактуем как определенный уровень сформированности знаний своей и «чужой» культур, а также мотивации к их постижению и общению с членами новой культурной группы с целью построения диалога культур на основе соответствующих умений [Ростова и др., 2014].

На индивидуальном уровне кросс-культурная компетенция включает в себя знание правил и норм общения, осведомленность о влиянии различных аспектов культуры на особенности поведения, знания культурных норм и ценностей определенной страны, лингвистические знания и речевые навыки, а также социальные навыки адекватного поведения в новой культурной среде, позитивное отношение к членам другой культуры и другим культурам в целом, умение проводить сопоставительный анализ родной и иноязычной культуры.

Кросс-культурная компетенция складывается из знаний культурных особенностей и норм поведения, характерных не только для своей страны, но и для страны изучаемого языка, предполагающих умение их сопоставить; из

навыков безошибочного выбора правильной линии поведения с учетом особенностей менталитета носителей языка (в нашем случае английского).

Следовательно, можно выделить три стадии формирования кросс-культурной компетенции: 1) осознание ценностей и норм поведения в родной культуре; 2) введение основных понятий и специфики кросс-культурной коммуникации в целом, лишь затем – 3) знакомство с особенностями культурных традиций и норм поведения определенной страны, поскольку если начать процесс обучения со знакомства с зачастую непривычными обычаями новой для учащегося страны, это может привести к излишней стереотипизации и неприятию незнакомых культурных норм.

Таким образом, на основе наших изысканий структуру кросс-культурной компетенции можно представить в следующем виде:

1) общекультурная компетенция, в состав которой входят социальная, эстетическая, политическая, социокультурная, гуманитарная и межличностная компетенции;

2) коммуникативная компетенция, включающая лингвистическую, социолингвистическую, социокультурную, дискурсивную, стратегическую и социальную компетенции;

3) тематическая компетенция, в состав которой входят страноведческие знания и владение экстралингвистической информацией;

4) учебная компетенция, которая подразумевает умение работать с книгой, кодировать, перекодировать информацию и т.д.

При этом тематическая компетенция понимается как владение широким кругом информации по самым разным темам как в родном, так и в иностранном языке. Страноведческая составляющая тематической компетенции не только выступает в расширенных знаниях о стране изучаемого языка, но и учитывает навыки и умения аналитического подхода к изучению зарубежной культуры в сопоставлении с родной. Социокультурная информация включает правила и социальные нормы поведения носителей языка (например, этикет), традиции, историю, культуру и общественную систему страны изучаемого языка. Только

обладая этими знаниями, можно правильно интерпретировать речевое и неречевое поведение носителей языка.

Учебная компетенция, без нее невозможно дальнейшее совершенствование любого из перечисленных компонентов. Она понимается в методической литературе как умение учиться и включает умение начального уровня: умение работать с книгой, кодировать, перекодировать, декодировать информацию, использовать справочную литературу, ориентироваться в дополнительных источниках информации и т.д. Умение продвинутого уровня включает владение методикой и технологией работы с культурологическим текстом с учетом творческого подхода и степени самостоятельности выполнения учебных действий.

Все перечисленные компоненты кросс-культурной компетенции являются взаимозависимыми и взаимообусловленными, следовательно, их развитие может осуществляться только в тесной взаимосвязи.

Обозначенная нами кросс-культурная компетенция должна стать одним из системообразующих компонентов профессиональной компетентности будущего учителя иностранных языков. Профессиональную компетентность учителя иностранного языка мы рассматриваем как интегративное свойство личности, выражающееся в совокупности компетенций в психолого-педагогической и предметной областях и готовности к профессиональной деятельности, проявляющейся в ее результатах и качестве.

Формирование кросс-культурной компетенции – это сложный многогранный процесс. Педагогическим условиям в данном процессе принадлежит важная роль. Под педагогическими условиями формирования кросс-культурной компетенции мы понимаем совокупность мер, направленных на моделирование и эффективное функционирование процесса формирования определенного уровня кросс-культурной компетенции.

Мы полагаем, что совокупность мер должна представлять собой комплекс, поскольку случайные условия не способствуют эффективному решению этой задачи.

Эффективность процесса формирования кросс-культурной компетенции у студентов на занятиях по английскому языку определяется комплексом условий:

а) процесс обучения моделируется в контексте диалога культур (о котором речь шла выше);

б) используется личностно-ориентированный и компетентностный подходы как современная методология иноязычного образования;

в) используется метод проектов как один из способов их реализации.

Как известно, современные Федеральные государственные образовательные стандарты общего школьного и высшего образования России имеют компетентностный формат. В практике обучения иностранному языку и культуре, по мнению Е. В. Таревой и Н. Д. Гальсковой, в настоящее время также созданы все условия для полноценной реализации компетентностного подхода. Сейчас с уверенностью можно говорить о наличии виртуальной среды, потенциально значимой для процесса обучения иностранному языку; в этой среде можно использовать видео-, аудиоматериалы, актуальнейшие новостные данные, энциклопедические, справочные источники. Кроме этого, появилась возможность по-новому оценить потенциал традиционных технологий обучения иностранному языку, сквозь призму:

- «своей и иной культуры, когда обучающийся оказывается на пересечении культур: родной и иной и, познавая иное, переоценивает и переосмысливает свое, воспринимая его глазами партнера по межкультурной коммуникации;

- развития качеств, необходимых языковой личности, овладевающей иностранным языком как инструментом коммуникации: коммуникативной мобильности, автономности, коммуникабельности, терпимости к фактам несовпадения с привычным образом коммуникативного поведения, индивидуального стиля иноязычного общения и пр.;

- усиления проблемности, ситуативности и «контекстности» в обучении иностранному языку...;

- создания образовательной среды, инновационной и креативной по своему характеру, позволяющей обучающимся проявлять инициативную позицию в учебном процессе» [Тарева, Гальскова, 2013 : 7]. Все вышеперечисленные аспекты в полной мере учитываются нами в учебном процессе и способствуют формированию кросс-культурной компетенции.

Наряду с компетентным подходом в нашей практике мы опираемся и на основные положения личностно-ориентированного подхода. Основным принципом этого направления: в центре обучения должен находиться ученик, а не учитель, деятельность познания, а не преподавания; при этом учитываются потребности, возможности и склонности учащегося, он сам выступает наряду с преподавателем в качестве активного субъекта деятельности учения.

Личностно-ориентированный подход предполагает особый акцент на социокультурной составляющей иноязычной коммуникативной компетенции. Это обеспечивает культуроведческую направленность обучения, приобщение учащихся к культуре страны/стран изучаемого языка, лучшее осознание культуры своей собственной страны, умение ее представить средствами иностранного языка, включение учащихся в диалог культур.

Личностно-ориентированный подход предполагает гибкость в определении целей, учитывает личностные интересы учащихся, их индивидуальные особенности и создает предпосылки для большей результативности обучения.

«Применительно к содержанию обучения личностно-ориентированный подход проявляется в следующих основных направлениях:

1. При определении компонентного состава содержания обучения акценты в интересах развития свободной активной личности падают на деятельностьную компоненту, на развитие опыта творческой деятельности и ценностной ориентации. Это предполагает практическую направленность знаний, их активное применение, например, в проектной деятельности (что для нас актуально).

2. При отборе иноязычного содержания обучения учитываются интересы и волнующие современных учащихся проблемы.

3. Отбор материала предполагает некоторую избыточность и выделение двух уровней: уровня предъявления и уровня спроса, который несколько ниже уровня предъявления, так как учитываются возможности и потребности учащихся. Это позволяет осуществлять дифференцированный и даже индивидуальный подход к учащимся, ставит их в ситуацию выбора, побуждает к большей самостоятельности и активности.

4. Последнее достигается и благодаря проблемной подаче материала, в побуждении учащихся к размышлению, самостоятельному поиску информации, самостоятельным выводам, обобщениям.

5. При отборе содержания важно предусмотреть такие материалы, которые апеллируют к личному опыту учащихся, к их чувствам и эмоциям, побуждают к выражению собственного мнения, оценки, что стимулирует формирование ценностных ориентаций» [Бим, 2002 : 12].

В особой степени реализации личностно-ориентированного подхода способствует использование проектной методики.

Анализ методической литературы показал рост внимания научной общественности к использованию проектного обучения в преподавании иностранных языков (И. А. Зимняя, Г. Л. Ильина, В. В. Копылова, С. П. Микитченко, О.М. Моисеева, Г. М Нуриахметов., Е. С. Полат, Е. Д Пахмутова, Т.Е. Сахарова, Я.К. Тараскина, В.В. Черных и др.)

В современной дидактике проектное обучение рассматривается как основа авторизованного образования (Н. Н. Халаджан), контекстного обучения (А. А. Вербицкий), эвристики (В. Г. Табачковский, А. В. Хуторской). Отечественные исследователи В. В. Гузеев, М. В. Кларин, Д. Г. Левитес, Е. С. Полат, И. Д. Чечель рассматривают проектное обучение как целостную технологию обучения, способствующую овладению учащимися методологическими знаниями, умениями и навыками самообразования; как

средство развития способностей учащихся, исследовательских умений, социальных навыков и т.д.

Однако описание процесса реализации проектной методики в высшей школе носит обобщенный характер. В частности, не проводились специальные исследования, посвященные рассмотрению вопроса о влиянии проектной методики на комплексное формирование кросс-культурной компетенции будущих учителей английского языка. На данный момент не существует типологии проектов, учитывающей специфику вузовского, профессионального образования, а также не разработана технология формирования кросс-культурной компетенции с помощью различных типов проекта.

Метод проектов не является принципиально новым в мировой педагогике. Он возник в 1920-е годы прошлого столетия в США и успешно развивался благодаря педагогическим идеям американского педагога и психолога Дж. Дьюи, а также его учеников и последователей В. Х. Килпатрика, Э. У. Коллинга. Ключевой идеей философско-педагогической концепции Дж. Дьюи служило утверждение о том, что формирование мышления школьника, выступающее главным результатом обучения, должно основываться на его личном опыте. Проектное обучение было направлено на то, чтобы найти способы, пути развития активного самостоятельного мышления ребенка, чтобы научить его не только запоминать и воспроизводить знания, которые дает школа, но и уметь их применять на практике. Общий принцип, таким образом, на котором базировался метод проектов, заключался в установлении непосредственной связи учебного материала с жизненным опытом учащихся, в их активной познавательной и творческой совместной деятельности в практических заданиях (проектах) при решении одной общей проблемы.

В России идеи проектного обучения возникли практически параллельно с разработками американских педагогов. Под руководством С. Т. Шацкого была организована небольшая группа сотрудников, пытавшаяся активно использовать проектные методы в практике преподавания.

Позднее, уже при советской власти, эти идеи стали довольно широко, но недостаточно продуманно и последовательно внедряться в школу, и постановлением ЦК ВКП(б) в 1932 году метод проектов был осужден. До середины 1990-х годов в России не предпринималось сколько-нибудь серьезных попыток возродить этот метод в школьной практике.

Основной тезис современного понимания проектной методики сводится к следующему: «Всё, что я познаю, я знаю, для чего это мне надо и где и как я могу эти знания применить». Эта концептуальная идея и в настоящее время привлекает многие образовательные системы, стремящиеся найти разумный баланс между академическими знаниями и прагматическими умениями.

Следует отметить, что до сих пор так и не выработан подход к определению понятия «метод проектов». В частности, проектная методика рассматривается как направление в методике преподавания иностранного языка и соответственно предлагается назвать данное направление проектным обучением (О. М. Моисеева). Некоторые исследователи трактуют проектную методику как метод обучения (Н. Д. Гальскова). Использование термина «проектная технология» некоторые авторы аргументируют следующим образом: понятие «технология» является категорией процессуальной, так как связано непосредственно с процессом осуществления обучения (В. Гузеев, Ю.Л. Хотунцев). В ряде работ находим определение проекта, которое трактуется как самостоятельно планируемая и реализуемая обучающимися работа, в которой речевое общение вплетено в интеллектуально-эмоциональный контекст другой деятельности (И.А. Зимняя, Т. Е. Сахарова). Также проект определяется как совместная творческая, учебно-познавательная деятельность педагога и учащихся, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности и направлена на достижение общего результата деятельности (М. Ю. Бухаркина).

Известный исследователь в области современных технологий обучения учащихся Е. С. Полат определяет метод проектов как «определённым образом организованную поисковую, исследовательскую деятельность учащихся,

индивидуальную или групповую, которая предусматривает не просто достижение того или иного результата, оформленного в виде конкретного практического выхода, но организацию процесса достижения этого результата» [Полат, 2005: 82].

В нашем исследовании мы будем придерживаться мнения В. В. Копыловой, которая определяет метод проектов как «целенаправленную, в целом самостоятельную деятельность обучающихся, осуществляемую под гибким руководством преподавателя, ориентированную на решение исследовательской или социально значимой прагматической проблемы и на получение конкретного результата в виде материального и/или идеального продукта» [Копылова, 2006 : 50].

По мнению Е. С. Полат, метод проектов при наличии определенных условий может быть использован на любом этапе обучения, если он соответствует следующим требованиям:

1. Наличие значимой в исследовательском либо творческом плане проблемы или задачи, требующей интегрированного знания, исследовательского поиска для её решения.

2. Практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов.

3. Самостоятельная деятельность учащихся: индивидуально, в паре, в группе на уроке и вне его.

4. Структурирование содержательной части проекта, с указанием поэтапных результатов и распределением ролей.

5. Использование исследовательских методов: определение проблемы, вытекающих из нее задач исследования, выдвижение гипотезы решения, обсуждение методов исследования, оформление конечных результатов, анализ полученных данных, подведение итогов, корректировка, выводы [Полат, 2005 : 50].

В трудах автора дается наиболее проработанная типология проектов в соответствии с их признаками:

1. Доминирующий в проекте метод: исследовательский, творческий, ролево-игровой, ознакомительно-ориентировочный.

2. Предметно-содержательная область: монопроект (в рамках одной области знаний) или межпредметный проект.

3. Характер координации проекта: непосредственный (жесткий, гибкий), скрытый (неявный, имитирующий участника проекта).

4. Характер контактов (среди участников одной школы, класса, города, региона, страны, разных стран мира).

5. Количество участников проекта.

6. Продолжительность проекта (краткосрочный, долгосрочный).

Заметим, что на практике чаще всего приходится иметь дело со смешанными типами проектов.

При выполнении любого проекта деятельность преподавателя и учащихся подчинена определенной логике, которая реализуется в последовательности определенных этапов и стадий. Что касается структурирования проекта, то при обучении иностранным языкам сохраняются общие подходы, разработанные в дидактике:

1. Целеполагание (определение темы, проблемы, гипотез, целей проекта).

2. Планирование (определение методов исследования, источников информации, критериев оценки).

3. Исследование (сбор информации, решение промежуточных задач).

4. Презентация (защита и оппонирование) и оценка результатов (качественная оценка проделанной работы).

Важно подчеркнуть, что проектная методика «имеет большую практическую направленность (направленность на создание реального речевого и часто неречевого/материального продукта); позволяет сочетать самостоятельную индивидуальную работу с групповой и коллективной работой; обеспечивает выход речевой деятельности в другие виды деятельности: трудовую, эстетическую, стимулирует самостоятельный поиск учащимися нужной информации; требует развития творческой фантазии для

того, чтобы выигрышно организовать найденную информацию и представить ее другим. Метод проектов активизирует все стороны личности учащегося: его интеллектуальную сферу, его типологические особенности и черты характера: целеустремленность, настойчивость, трудолюбие, толерантность, коммуникативные умения» [Бим, 2012: 13].

Поэтому в нашей практической деятельности мы достаточно часто используем метод проектов, стараясь учитывать все вышеуказанные теоретические положения.

Основная идея использования метода проектов при обучении иностранному языку заключается в том, чтобы перенести акцент с различного вида упражнений на активную мыслительную деятельность учащихся, требующую для своего оформления владения определенными языковыми средствами. Поэтому на практических занятиях по английскому языку в ходе изучения определенной темы мы планируем презентацию и защиту проектов. Предлагаемые нами темы проектов не только предполагают, на наш взгляд, решение социально и личностно значимых проблем, что, в свою очередь, вызывает интерес учащихся к их решению, но и способствуют формированию кросс-культурной компетенции.

Кросс-культурная компетенция складывается из знаний культурных особенностей и норм поведения, характерных не только для своей страны, но и для страны изучаемого языка, предполагающих умение их сопоставить; из навыков безошибочного выбора правильной линии поведения с учетом особенностей менталитета носителей языка. Следовательно, темы / проблемы проектов подбираются таким образом, чтобы в ходе их выполнения учащиеся провели сравнение, сопоставление различных явлений, установили сходства и различия.

Выполнение подобных проектов мы предлагаем на практических занятиях по английскому языку студентам, обучающимся по профилю «Иностранный язык». Особенностью применения проектной методики в высшем учебном заведении является то, что она позволяет в большей степени

исходить из интересов студентов, их потребностей, и поэтому темы будущих проектов формулируются самими обучающимися. Таким образом, на первый план выходят содержательные аспекты обучения предмету, а не языковые. Более того, ориентация на сферы интересов студентов будет влиять на их мотивационную сферу.

Работа над каждым проектом, как отмечалось ранее, осуществляется в несколько этапов: подготовительный (целеполагание и планирование), основной (исследование), презентация и оценивание. На первом, подготовительном этапе, помимо выбора темы, в ходе обсуждения студенты формулируют цель, задачи, содержание и характер проекта. Если над проектом работает группа, то ребята распределяют между собой те аспекты, над которыми они будут работать.

На основном этапе студенты непосредственно занимаются выполнением проекта. Сначала они анализируют литературу по теме проекта, собирая нужную информацию. Далее идет практическое исследование. Для этого проводятся различные опросы, анкетирование. При этом студенты выходят на различные форумы, социальные сети и общаются с представителями англоязычных стран или же обращаются за ответами к своим друзьям и знакомым, которые проживают за рубежом. А это, в свою очередь, создает условия для использования изучаемого языка в ситуациях реального межкультурного общения, при этом обучающиеся могут на практике проверить степень сформированности коммуникативных умений. Следует отметить гораздо большую, по сравнению со школьниками, самостоятельность студентов при выполнении исследования, и это, на наш взгляд, еще одна отличительная черта использования метода проектов в вузе. Немаловажным является и тот факт, что участники проекта работают в различных режимах, в парах, в группах. Каждый в равной мере несёт ответственность за выполнение исследования и должен представлять результаты своей работы.

Студенты с большой заинтересованностью подошли к выполнению следующих проектов:

«Ценности американского образа жизни глазами россиян»,

«Помогает (или мешает) язык жестов понять друг друга представителям различных культур?»),

«Американцы, англичане и русские шутят и смеются по-разному и над разным?»),

«Стереотипные представления об американцах (англичанах) у студентов (школьников) малого сибирского города»,

«Стереотипные представления о россиянах у американской молодежи»,

«“Home” и “House” и подобные им: почему они сбивают с толку русскоязычного человека?»),

«Международные браки в контексте различия и сходства культур»,

«Приветствие и прощание в англоязычной и русской культурах»,

«Реклама как отражение сходства и различия культур» и другие [Ростова, 2012].

Полученные результаты вызвали неподдельный интерес во время презентации проекта. В группе возникло много вопросов, что позволило провести дискуссию после защиты проекта и дать качественную оценку проделанной работе.

Таким образом, построение учебного процесса обучения иностранному языку по принципам проектной методики:

- ведет к созданию реального речевого и (или) материального продукта (коллажа, страноведческого альбома, фотовыставки и т.п.);

- включает учащегося в процесс целеполагания, в поиск проблемы, в планирование своей речевой и неречевой деятельности;

- позволяет сочетать самостоятельную индивидуальную работу с групповой и коллективной работой, «обучение в сотрудничестве»;

- обеспечивает выход иноязычной речевой деятельности в другие виды деятельности;

- стимулирует самостоятельный поиск учащимися нужной информации, требует развития творческой фантазии, чтобы выигрышно организовать найденную информацию и представить ее другим.

В конечном итоге, содержание и принципы построения работы по формированию кросс-культурной компетенции позволяют решать определенный круг общеобразовательных и воспитательных задач, среди которых можно обозначить следующие:

- обогащение студентов знаниями об историко-культурном развитии англоговорящих стран, исторической памяти и культурном наследии их народов, образе и стилях жизни людей, говорящих на английском языке;

- развитие у обучающихся умения проводить сопоставления между родной и изучаемой культурами на иностранном языке, билингвальные умения представлять свою страну в англоязычной среде с учетом особенностей культуры последней;

- продолжение развития у студентов представлений о современном поликультурном мире и способствование развитию у них культурной непредвзятости, культуроведческой и речевой наблюдательности;

- обогащение представления студентов об этике общения в англоязычной среде с носителями и неносителями языка;

- развитие умения использовать английский язык как средство культуроведческого образования и самообразования при изучении других культур и, таким образом, формирование у будущих учителей иностранного языка определенного уровня кросс-культурной компетенции.

Таким образом, проведенная работа убедила нас в том, что полученные в ходе такого построения учебного процесса знания, умения, навыки сохранятся прочнее, чем те, что получены в ходе обычной аудиторной работы, так как выполнение проекта соответствует реальным интересам и возможностям учащихся, их потребностям, являются личностно-значимым для них и создают условия для проявления творческой активности и самостоятельности. Как известно, опыт самостоятельного применения знаний составляет неотъемлемую

часть любой компетенции. А выбранная тематика проектов нацелена, в частности, на формирование кросс-культурной компетенции.

С психологической точки зрения процесс выполнения проекта – это череда последовательно рождающихся потребностей и поиск соответствующих способов их удовлетворения, синхронизированных с этапами проекта. Каждая новая потребность вызывает интерес обучаемого, поддерживая общий мотивационный фон обучения на достаточно высоком уровне. В итоге наблюдается повышенная активность студентов.

Более того, метод проектов активизирует индивидуальные особенности учащихся, черты характера: целеустремленность, настойчивость, любознательность, трудолюбие, толерантность, коммуникабельность; между преподавателем и студентом создаются особые доверительные, партнерские отношения.

Глава 4. Организация самостоятельной работы студентов педагогического вуза по дисциплинам лингвистического цикла

Современные образовательные стандарты высшего образования определяют организацию учебной деятельности как в форме контактной работы студентов с педагогическими работниками, так и в форме самостоятельной работы обучающихся.

В практике подготовки педагогических кадров в последние десятилетия наметилась тенденция роста доли самостоятельной работы студентов в общем объеме изучения учебной дисциплины и смещение акцента с преподавания на учение. В этой связи становится очевидным, что с переходом на компетентностный подход в образовании необходимо формировать систему умений и навыков самостоятельной работы, воспитывать культуру самостоятельной деятельности студентов.

В определении сути понятия «самостоятельная работа» трудно найти единство мнений, о чем свидетельствует изучение научно-методической литературы. Так, понятие «самостоятельная работа» трактуется как самостоятельный поиск необходимой информации, приобретение знаний, их использование для решения учебных, научных и профессиональных задач; как деятельность, складывающаяся из многих элементов: творческого восприятия и осмысления учебного материала в ходе лекции, подготовки к занятиям, экзаменам, зачетам, выполнения курсовых и дипломных работ; как разнообразные виды индивидуальной, групповой познавательной деятельности студентов на занятиях или во внеаудиторное время без непосредственного руководства, но под наблюдением преподавателя. Организация самостоятельной работы в высшей школе рассматривается в качестве системы мер по воспитанию активности и самостоятельности как черт личности, по выработке умений и навыков рационально приобрести полезную информацию. Данное явление понимается также рядом авторов как система организации педагогических условий, которые обеспечивают управление учебной деятельностью, протекающей в отсутствие преподавателя. Иногда самостоятельная работа отождествляется с самообразованием. Как видно из приведенных выше дефиниций и толкований, самостоятельная работа рассматривается, с одной стороны, как вид деятельности, стимулирующий активность, самостоятельность, познавательный интерес, и как основа самообразования, толчок к дальнейшему повышению квалификации, а с другой – в качестве системы мероприятий или педагогических условий, обеспечивающих руководство самостоятельной деятельностью студентов.

Можно привести и другие примеры, демонстрирующие неоднозначность толкования термина «самостоятельная работа студентов» и различные подходы к пониманию способов ее организации. П.И. Пидкасистый характеризует самостоятельную работу как специфическое педагогическое средство организации и управления самостоятельной деятельностью в учебном процессе. Автор считает такую работу учебным заданием, т. е. объектом деятельности

студента, предлагаемым преподавателем или программированным пособием, а также формой проявления определенного способа деятельности по выполнению соответствующего учебного задания, именно способом деятельности человека либо к получению совершенно нового, ранее ему неизвестного, знания, либо к упорядочиванию, углублению уже имеющихся знаний. Самостоятельная работа рассматривается как выполнение различных заданий учебного, исследовательского и самообразовательного характера, выступающих как средство усвоения системы профессиональных знаний, способов познавательной и профессиональной деятельности, формирования навыков и умений творческой деятельности и профессионального мастерства [Пидкасистый 2013].

Таким образом, самостоятельная работа в современном образовательном процессе определяется как форма организации обучения, которая способна обеспечивать самостоятельный поиск необходимой информации, творческое восприятие и осмысление учебного материала в ходе аудиторных занятий, разнообразные формы познавательной деятельности студентов на занятиях и во внеаудиторное время, развитие аналитических способностей, навыков контроля и планирования учебного времени, выработку умений и навыков рациональной организации учебного труда. Самостоятельная работа – форма организации образовательного процесса, стимулирующая активность, самостоятельность, познавательный интерес студентов.

К задачам самостоятельной работы в рамках образовательного процесса в вузе возможно отнести следующее:

- закрепление и расширение знаний, умений, полученных студентами во время аудиторных и внеаудиторных занятий, превращение их в навыки;
- приобретение дополнительных знаний и навыков по дисциплинам учебного плана;
- формирование и развитие знаний и умений, связанных с ведением научно-исследовательской деятельности;

- развитие ориентации и установки на качественное освоение образовательной программы;

- развитие навыков самоорганизации и самообразования;

- формирование самостоятельности и критичности мышления;

- развитие способности к самосовершенствованию и самореализации.

Для реализации задач самостоятельной работы студентов и ее осуществления необходим ряд условий, которые обеспечивает высшее учебное заведение:

- наличие материально-технической базы (доступ к библиотечным и электронным ресурсам; наличие помещений для выполнения конкретных заданий и т.п.);

- обоснованность содержания заданий, входящих в самостоятельную работу студентов;

- сопровождение преподавателями всех этапов выполнения самостоятельной работы студентов, текущий и конечный контроль ее результатов.

Специфическими принципами организации самостоятельной работы в рамках современного образовательного процесса являются:

- принцип интерактивности обучения (обеспечение интерактивного диалога и обратной связи, которая позволяет осуществлять контроль и коррекцию действий студента);

- принцип развития интеллектуального потенциала студента (формирование алгоритмического, наглядно-образного, теоретического стилей мышления, умений принимать оптимальные или вариативные решения в сложной ситуации, умений обрабатывать информацию);

- принцип обеспечения целостности и непрерывности дидактического цикла обучения (предоставление возможности выполнения всех звеньев дидактического цикла в пределах темы, раздела, модуля).

Самостоятельная работа в вузе включает в себя следующие виды работ:

- подготовка ко всем видам аудиторных занятий;

- работа над отдельными темами учебного предмета в соответствии с рабочей программой дисциплины;

- подготовка к разным типам практик (учебной, производственной и др.);
- работа в предметных кружках;
- участие в работе факультативов, научных семинаров;
- участие в работе конференций.

Практика организации самостоятельной работы по лингвистическим дисциплинам студентов разных курсов и направлений педагогического вуза позволила выявить наиболее продуктивные типы заданий, которые условно можно объединить в следующие группы:

- задания репродуктивного характера;
- задания, направленные на анализ языковых единиц разного уровня;
- задания, направленные на работу с текстами разных стилей и жанров;
- задания, направленные на поиск информации и материала
- задания, направленные на создание вторичных текстов;
- творческие задания;
- задания, направленные на презентацию итогов самостоятельной работы.

Далее представлены разные виды заданий, апробированных в ходе изучения таких лингвистических дисциплин, как: «Речевой имидж спортивного комментатора», «Введение в языкознание», «Педагогическая риторика», «Языковая личность в гендерном аспекте». Предложенная классификация заданий для самостоятельной работы носит несколько условный характер, поскольку многие задания можно отнести одновременно к разным типам. Дадим общую характеристику каждой группе заданий.

Задания репродуктивного характера используются для формирования умений и навыков у студентов, способствуют воспроизведению знаний и их применений по образцу или в несколько измененных, но опознаваемых ситуациях. Преподаватель с помощью системы заданий организует самостоятельную работу студентов по неоднократному воспроизведению ими

знаний или показанных способов деятельности. Задания подобного типа предполагают организационную, мотивирующую деятельность педагога.

Задание. Изучите теоретический материал по теме практического занятия. Укажите, черты каких коммуникативных типов спортивных комментаторов можно выделить в тексте спортивного репортажа (знаки препинания не используются).

Представим ход первых и вторых 45 минут/ и вообще/ всех 93 минут этого матча// Хорошая/ веселая игра// Кубань встретила лидера/ как полагается/ без боязни// Разумно выстроены планы на игру/ хорошая дисциплина// Да/ были ошибки/ но вы знаете/ во-первых не было бы ошибок/ не было бы футбола/ а во-вторых их же еще надо реализовать// Я бы отметил сегодня кубанцев/ практически всех футболистов/ и Романа Бугаева/ которого поначалу ругал/ но/ я думаю/ вы понимаете/ что за дело// а потом он разыгрался/ и потом через него «Кубань» провела очередь интересных атак// Я бы хотел сказать добрые слова об Алексее Козлове// Эвелин Попов/ было видно/ как ему тяжело// Он работал в поте лица своего и вообще/ не только игру не испортил/ а как обычно игру вел// Я могу сказать/ что у «Спартака» сегодня очень понравился Денис Глушаков/ который здорово помогал своим партнерам// и вообще/ креативно действовал здесь//.

Задание. Обработайте лекционный материал. Заполните пустые ячейки таблицы.

?	Виды речевой деятельности	Разновидности видов речевой деятельности
Продуктивные виды речевой деятельности	?	- спонтанное - частично-спонтанное - подготовленное
	письмо	?
		?
?	слушание	?
	?	- ознакомительное - изучающее

Задание. Найдите неверные утверждения:

А. Язык абстрактен, формален, тогда как речь материальна, в ней конкретизируется всё, что есть в языке, она состоит из артикулируемых звуков, воспринимаемых слухом.

Б. Речь стабильна, пассивна и статична, она устойчива и долговечна, язык же активен и динамичен, для него характерна высокая вариативность.

В. Язык является достоянием общества, в нем отражается «картина мира» говорящего на нем народа, тогда как речь индивидуальна, она отражает лишь опыт индивида, который не может ни создать, ни изменить язык, ибо язык как социальный продукт усваивается им уже в готовом виде, т.е. язык социален, а речь индивидуальна.

Г. Для языка характерна линейная организация.

Д. Речь независима от ситуации и обстановки общения, лишь единицы языка могут приобретать ситуативные значения.

Е. Язык отличается от речи как существенное от побочного и случайного: существенны нормативные факты языка, закрепленные языковой практикой и отраженные в словарях, справочниках, грамматиках и т.д., побочными являются различные отклонения и колебания, которые встречаются в речи индивида.

Задание. Найдите неологизмы. Определите, какие из них являются языковыми, а какие – авторскими.

1. *Обычно хедлайнеры выступают в самом конце фестиваля, так сказать, последними по счету, но не по значению (из газеты).*

2. *Отшельничаю, берложу, отлеживаюсь в берёзах, весь лужаичный, можжевельничный (Вознесенский).*

3. *Опрозрачила ткань паутиная твой призывно откинутый стан (Мей).*

4. *Глайд – вид декоративной косметики для губ, гибрид лаковой помады, тинта и средства для ухода за губами, это что-то невероятно крутое и совмещающее в себе все фишки этих средств (из журнала).*

5. *Борхес нужен мне постоянно, я все время его перечитываю и таскаю за собой по всем странам и континентам, чтобы море человеческой глупости, прагматичности, сиюминутности, кое-какности и спустярукаважности не захлестнуло меня* (Т. Толстая).

6. *Вебинары могут быть совместными и включать в себя сеансы голосований и опросов, что обеспечивает полное взаимодействие между аудиторией и ведущим* (с сайта).

7. *Деревья уже начали желтеть, господа. И багроветь, милостивые государи. И законьячиваться в глубине роц* (В. Аксенов).

Данные задания могут быть использованы как на этапе самопроверки при подготовке к аудиторным занятиям, так и на практических занятиях на этапе контроля за самостоятельной работой студентов.

Задания, направленные на анализ языковых единиц разного уровня

Основная задача – дисциплин лингвистического цикла выработка умения рассматривать языковые единицы с точки зрения их функционирования, образования, структуры. Для студентов-филологов навык анализа языковых единиц является одним из основных и способствует пониманию сущности языка как системы. Особенности языковой единицы с точки зрения синтагматики и парадигматики проявляются прежде всего в тексте. Поэтому педагогу следует обращать внимание на те контексты, которые предусматривают анализ конкретной языковой единицы на разных уровнях.

Задание. Можно ли считать знаками следующие предметы:

а) денежные купюры; б) номерок за сдаваемую в гардероб верхнюю одежду; в) кольцо на пальце; г) авторучку в нагрудном кармане пиджака; д) цветок на окне? Проиллюстрируйте данными примерами основные свойства знака.

Задание. Решите парадигматические пропорции: *широкий : узкий = высокий: ? = ? : молодой; лик : лицо : морда = ? : глаза: ?*

Задание. Определите синтагматические отношения. Вставьте на место пропусков единицы языка, мотивируйте свой выбор.

Въехавший во двор грузовик едва не задел ... привезенных накануне досок.

Петр был очень музыкален. Его совершенный ..., позволявший ему улавливать тончайшие нюансы звука, поражал всех.

Задание. Приведите примеры слов, с которыми вступают в парадигматические и синтагматические отношения русские слова "дом", "книга", "линия".

Задание Определите, по каким причинам – внутриязыковым или внеязыковым – появились в современном русском языке следующие слова: *плейер, слайд, автоответчик, подписант, СНГ, СПИД, тусовка.*

Задание. Распределите приведенные ниже слова по двум группам – слова литературного языка и слова, принадлежащие нелитературным формам языка.

Круиз, лексикон, получка, индустрия, стихоплет, фонд, ящик (телевизор), отчизна, дармоед, прецедент, ажно, плестись, хвост (долг), бесспорный, вариант, канать, лепетать, воздвигнуть, функция, халупа, стереотип, фонарь (синяк), листва, клево.

Задание. Определите, какие функции языка реализуются в следующих высказываниях:

Боровое (вывеска на железнодорожной станции).

Переучет (табличка на дверях магазина).

Здравствуйте, меня зовут Сергей Александрович.

Равносторонний прямоугольник называется квадратом.

Я в среду не приду на тренировку, не смогу. - Надо, Федя, надо.

По-русски это тоже называется "принтер".

Чтоб ты провалился, пьянчуга проклятый.

Я изучил науку расставанья

В простоволосых жалобах ночных (О. Мандельштам).

Задание. Найдите в текстах случаи неправильного употребления паронима. Отредактируйте предложения.

1. *Но мы не сломались, не поддались, о главное оберегли людей.*

2. *Журналист до сих пор в заключении. Его духовное состояние вызывает тревогу.*

3. *Решимость поступков президента перестала шокировать общественность.*

4. *Эти лидеры хотят играть заглавную роль во всем без исключения.*

5. *Система углубляется тем, что строить точные прогнозы, связанные с последствиями тех или иных аварий, довольно трудно.*

6. *Глина – это очень пластичский материал, который позволяет быстро и емко выражать свои идеи, мысли, образность.*

7. *Я вообще люблю такие старые патриотичные песни.*

Задание. Прочитайте предложения. Найдите ошибки, ведущие к нарушению лексической нормы, предложите вариант редакции. Задание необходимо оформить в виде таблицы.

Образец выполнения задания.

Китай категорически заинтересован в дружеских отношениях с нами.

<u>Ошибочное словосочетание</u>	<u>Тип ошибки</u>	<u>Отредактированный вариант</u> <u>всего</u> <u>предложения</u>
<i>Категорически заинтересован</i>	<i>Лексическая несочетаемость</i>	<i>Китай заинтересован в дружеских отношениях с нами</i>

1. *Самое лучшее для таких больных – это укол смертельной инъекции.*

2. *В чем же разгадка проблем, которые происходят в России и Украине?* 3.

Первое боевое крещение дедушка принял на Западном, а затем на Юго-Западном фронте, который непосредственно участвовал в обороне Москвы и освобождении важных коммуникаций западнее столицы. 4. *Оля отпор поворот дает.* 5. *Новый дебютный альбом Юлии Савичевой «Высоко...».* 6.

Зарплата у служащих должна быть небедной. 7. *Самая большая глобальная*

печаль – это то, что ни в одной коллекции не выдержана цветовая гамма. 8.

Он изо всех сил старается произвести на Софью внимание. 9. *Персональное*

собеседование с каждым сотрудником один на один. 10. *Начальник порта*

Байкал В.Л. Васильковский солидарен с моими словами. 11. Физическая подготовка игроков играла важное значение в прошедшем матче. 12. На зимней олимпиаде спортсменка снова завоевала победу. 13. Сегодня одного молодого человека в рыбном магазине посетил шок. 14. Свои преступления он исполнял одинаково. 15. По нашему мнению, это тупиковый выход. 16. С тех пор его рейтинг практически никогда не уменьшался.

Задание. В приведенных ниже примерах представлены попытки авторов журнала “GAME.EXE”, посвященного компьютерным играм, ввести непереуведенную (и даже нетранслитерированную) английскую терминологию в русские предложения. Разделите примеры на три группы: а) те, где английское слово морфологически оформлено как существительное; б) те, где, поставив в соответствии с семантикой, английское слово в синтаксическую позицию существительного, автор не придал ему субстантивного падежно-числового морфологического оформления; в) где английское слово стоит в синтаксической позиции, позволяющей предположить, что это не существительное. Приведите аргументы в пользу сделанного вами деления.

1. Броня и огневая мощь всех боевых единиц в игре подлежат upgrade'у в специальных научных центрах. Уровней upgrade'а всего два. 2. Военные действия в EN в самом деле заставляют вспомнить, что игра сделана в real-time. 3. Capture the flag – очень странная игра, предназначенная для осмысленного teamplay. 4. Бегите в кладовку за старым spellbook'ом и перечитывайте дедушку Толкиена! 5. Взгляните в screen-shot'ы: нет, это вам не кажется, что игра очень красива, она на самом деле красива. 6. День – самая крупная временная единица в игре, некоторое подобие хода в turn-based игрушках. 7. Enchantments остаются в игре до тех пор, пока не будут целенаправленно уничтожены. 8. Кроме стандартных миссий в полной версии будет пять режимов multiplayer'а. 9. Лишь цель общая – всех уложить, найти секреты и включить новый уровень сложности, тем самым готовя себя к deathmatch. 10. Все Battleground'ы – это классические походовые “хексообразные” wargame. 11. Абсолютно аналогичным образом

совершенствуются обычные немагические skill'ы. 12. Ее создатели скрупулезно придерживаются всех существующих правил role playing-жанра. 13. Правда, аксакалы говорят, что игра эта ровно на один раз, то есть обладает нулевой "replayability". 14. На вопрос о мультиплеере Jaeger гордо ответил, что "приключение – это для одного игрока", и нечего deathmatch'и разводить. 15. "Команч" практически идеален для режима multiplayer. 16. Есть ли в игре multiplayer-режим, ставший уже одним из правил хорошего тона? 17. Вообще говоря, у нас неоднозначное отношение к multiplayer'у. 18. Игра предстоит интересная, с высоким <...> replayability, авторов ждут большие проблемы с Greenpeace'ом. 19. Именно эксплоринг огромных территорий (особенно на начальной стадии игры) является частью gameplay. 20. В играх этого поджанра, то есть в стратегиях, идущих в реальном времени с видом на карту "сверху-вниз", принято использовать point&click интерфейс.

Задание. Продолжите ряд определений, характеризующих тон голоса: крикливый, пронзительный, резкий...

Задание. Сгруппируйте глаголы, прилагательные, наречия, учитывая, на какие особенности звучащей речи они указывают. Дополните каждую группу новыми словами.

Чеканить слова, рубить слова, мямлить, канючить, захлебываться словами, рапортовать, растягивать слова, завораживать словами, усыплять своим разговором, сюсюкать; одностонная речь, прерывистая речь, взволнованная, крикливая, размеренная, невнятная, отчетливая, затрудненная, спокойная, плавная, певучая, мягкая, странная, теплая, пламенная, захватывающая, тихая, громкая, сухая, высокопарная; говорить тихо, громко, быстро, медленно, спокойно, вежливо, грубо, решительно, с жаром, с трудом, с увлечением, с гордостью, любезно, откровенно, охотно, задушевно, приветливо, пламенно, эмоционально, живо, восторженно, гневно, зло, вызывающе, миролюбиво.

Задание. Дайте толкование каждому фразеологизму. В каких ситуациях они могут быть использованы?

Вытаращить глаза, глаза на лоб лезут, делать большие глаза, прятать глаза, пялить глаза, хлопать глазами, строить глазки; нахмурит брови, и бровью не шевельнуть; поджать губы, скривить губы; лоб наморщить; раскрыть рот, разинуть рот; вешать голову, опустить голову, вертеть головой, поднять голову, покачать головой; развести руками, опустить руки, махнуть рукой, положив руку на сердце, протянуть руку; погрозить пальцем; показать нос.

Задание. Напишите, на какое чувство, на какое состояние указывают сочетания.

Бить себя в грудь, глаза на лоб лезут, стукнуть кулаком по столу, ударить (хлопнуть) себя по лбу, повернуться спиной, пожать плечами, развести руками, сжать губы, надуть губы, указать на дверь.

Объясните, что имеет в виду говорящий, когда произносит следующие фразы:

- Будь мужчиной!

- Ты же мужчина!

- Не будь бабой!

Задание. Соотнесите слова с их значениями. Установите типы устаревших слов.

Лексические единицы: дефилей, деять, забайбачиться, забрить, злец, казусник, камердине, карла и карло, китаизм, кладезь, кучиться, кутафья, куралеска и куролеска, кроаты, коллекта, канун, фактор, фейерверкер, халатность, фурман, удовлетить, рутина, позор, отписка.

Значения: домашний слуга барина, лакей; сдать в солдаты; усиленно просить о чем-либо, докучать кому-либо; исполнить чье-либо желание; безобразно одетая, неуклюжая женщина; узкий, тесный проход на труднодоступной местности (между лесами, болотами, горами и т.п.); хозяин постоялого, заезжего двора; острова, шутка, меткое слово, сказанное неожиданно и к месту; приют для престарелых и инвалидов (обычно из низшего сословия); здание этого учреждения; злой, сердитый человек;

выразить неудовольствие; 1) невысокий ящик, обтянутый сверху и снизу холстом, предназначенный для содержания только что пойманного соловья, 2) (перен.) о месте заключения, тюрьме; посредник при купле или продаже; сбор денег (обычно в чью-либо пользу); лень, косность, бездеятельность; установившийся порядок, обычай; донесение, письмо с каким-либо сообщением; воинский чин в артиллерии, равный унтер-офицеру; лицо, имевшее такой чин; мастер по стрельбе из орудий; южнославянский народ, хорваты; 1) специальный столик в церкви, на который ставили поминальную еду, питьё и у которого служили панихиду по умершим, 2) обрядовое песнопение; совершать что-либо, делать; вид, зрелище; владелец или возчик фуры; 1) колодец, 2) сокровищница, неиссякаемый источник.

Задание. Найдите третье слово, которое объединяло бы два заданных:

А. Заголовок – звание; супружество – изъян; скамья – магазин; гримаса – снаряд; собака – кожа; отмель – посудина.

Б. Змея – ртуть; близнецы – кошка; вес – князь; отличник – сирота; завивка – революция; вздох – уважение; час – омут.

Задание. Прочитайте предложения, укажите значения выделенных языковых единиц.

1. Земля движется вокруг Солнца. После многих дней плавания вахтенный матрос увидел наконец землю. Тщательная обработка земли обеспечивает высокие урожаи. При посадке некоторых пород плодовых деревьев землю смешивают с песком и глиной. С детства он мечтал о путешествиях, хотел посмотреть чужие земли.

2. Носильщик с трудом поднял тяжёлый чемодан. После смерти родителей на долю старшего брата выпала тяжёлая обязанность воспитывать маленькую сестрёнку. Сзади нас слышались чьи-то тяжёлые шаги. Трудно сладить с человеком, у которого тяжёлый характер. За тяжёлое преступление полагается и тяжёлое наказание

3. Последний рейсовый автобус уже ушёл. Обычно в это время года лёд уже идёт по реке. Если урок сделал, можешь идти гулять. Мы уверенно идём

к намеченной цели. Не всегда можно идти против воли большинства. Письма, отправленные авиапочтой, идут очень быстро. После починки мои часы идут хорошо.

Задания подобного типа целесообразно применять в работе факультативов, научных семинаров, так как эти формы организации учебного процесса предполагают углубленное изучение тех или иных дисциплин. В отличие от традиционных аудиторных занятий кружки и семинары предусматривают обсуждение проблем общелингвистического характера, выходящих за рамки того или иного языкового раздела. Например, при анализе языкового знака на уровне морфологии необходимо учитывать его фонетические, лексические и синтаксические свойства.

Задания, направленные на работу с текстами разных стилей и жанров. В отличие от заданий, предполагающих анализ языковых единиц разного уровня, текстовые упражнения способствуют развитию коммуникативных навыков, фокусируют внимание на речевых и композиционных особенностях текстов, формируют умения создавать тексты, редактировать, оценивать их с точки зрения уместности, ясности, логичности, правильности, эстетичности, определять культурологическую составляющую текста.

Задание. Многие речевые и неречевые стереотипы зафиксированы в пословицах и поговорках. Проанализируйте предложенные ниже паремии. Определите, какие стереотипы женского речевого поведения в них отражены.

Бабий кадык не заткнешь ни рукавом, ни рукавицей. Бабий язык – чертово помело. Бабий язык куда не завалишь – достанет. Бабы бранятся, так платки с голов валяются. Бабье вранье и на свинье не объедешь. Бьет языком баба, что шерстобой струной жильной. Где баба – там рынок, где две бабы – там базар. Женское слово, что клей пристаёт. Женское слово, что стрела. Знала б наседка, узнает и соседка. Иван был в орде, а у Марьи вести. Кто бабе поверит и трех дней не проживет. Меж бабьим "да" и "нет" не проденешь иголки. Мели, Агаши, изба то наша. Мели, Емеля, твоя неделя. О чем две бабы

говорят – вся деревня знает. Приехала баба из города, привезла вестей с три короба. Три бабы – базар, а семь – ярмарка. У бабы волос долог, а ум – короток. У бабы волос долог, а язык длинней. У бабы семь пятниц на неделе.

Задание. Прочитайте фрагмент из Темплтоновской лекции А.И. Солженицына. Выделите тропы и фигуры, определите их роль в тексте.

Больше полувека назад, ещё ребёнком, я слышал от разных пожилых людей в объяснение великих сотрясений, постигших Россию: “Люди забыли Бога, оттого и всё.”

С тех пор, потрудясь над историей нашей революции немногим менее полувека, прочтя сотни книг, собрав сотни личных свидетельств и сам уже написав в расчистку того обвала 8 томов, – я сегодня на просьбу как можно короче назвать главную причину той истребительной революции, сгложавшей у нас до 60 миллионов людей, не смогу выразить точнее, чем повторить: “Люди забыли Бога, оттого и всё.”

Но и более, события русской революции только и могут быть поняты лишь сейчас, в конце века, – на фоне того, что произошло с тех пор в остальном мире. Тут проясняется процесс всеобщий. Если бы от меня потребовали назвать кратко главную черту всего XX века, то и тут я не найду ничего точнее и содержательнее, чем: “Люди – забыли – Бога.”

Сегодня всё шире нам видится так, что при самых изощрённых политических лавировках – петля на человечестве с каждым десятилетием затягивается всё туже и безнадежней, и выхода нет никому никуда – ни ядерного, ни политического, ни экономического, ни экологического. Да, очень на то похоже.

И перед горами, перед хребтами таких мировых событий кажется несоответственным, неуместным напоминать, что главный ключ нашего бытия или небытия – в каждом отдельном человеческом сердце, в его предпочтении реального Добра или Зла. Но это и сегодня остаётся так: это самый верный ключ. Обещательные социальные теории – обанкротились, покинув нас в тупике. Свободные западные люди могли бы естественно

понимать, что вокруг них немало и свободно вскормленной лжи, и не дать так легко себе её навязать. Бесплодны попытки искать выход из сегодняшнего мирового положения, не возвратя наше сознание раскаянно к Создателю всего: нам не осветится никакой выход, мы его не найдём: слишком бедны те средства, которые мы себе оставили. Надо прежде увидеть весь ужас, сотворённый не кем-то извне, не классовыми или национальными врагами, а внутри каждого из нас, и внутри каждого общества, и даже в свободном и высокоразвитом – особенно, ибо тут-то особенно мы всё это сделали сами, свободною волей. Сами же мы повседневным легкомысленным эгоизмом эту петлю затягиваем.

Спросим себя: не ложны ли идеалы нашего века? И наша уверенная модная терминология? И от неё – поверхностные рецепты, как исправить положение? На каждом поприще их надо, пока не поздно, пересмотреть незамутнённым взглядом. Решение кризиса не лежит на пути усвоенных ежедневных представлений. Наша жизнь – не в поиске материального успеха, а в поиске достойного духовного роста.

Задание. Прочитайте тексты-описания. Как здесь отражены принципы риторики описания? Что объединяет и разнит эти тексты?

Текст 1

Макс был настоящим чадом, порождением, исчадием земли. Раскрылась земля и породила: такого совсем готового, огромного гнома, дремучего великана, немножко быка, немножко гнома, на коренастых, точеных как кегли, как сталь упругих, как столбы устойчивых ногах, с аквамарином вместо глаз, с дремучим лесом вместо волос, со всеми морскими и земными солями в крови, со всем, что внутри земли кипело и остыло, кипело и не остыло. Нутро Макса, чувствовалось, было именно нутром земли. По-настоящему сказать о Максе мог бы только геолог.

Одно из жизненных призваний Макса было сводить людей. Творить встречи и судьбы. Бескорыстно, ибо случалось, что двое, им сведенные, скоро и надолго забывали его. К его собственному определению себя как

коробейника идей могу прибавить и коробейника друзей. Убедившись сейчас, за жизнь, как люди на друзей скупы (почти как на деньги: убудет! мне меньше останется!). Насколько все и всех хотят для себя, ничего для другого, насколько страх потерять в людях сильнее радости дать, не могу не настаивать на этом рожденном максимумом свойстве: щедрости на самое дорогое, прямо обратное ревности... Да, ревности в нем не было никакой – никогда, кроме рвения к богатству ближнего – бывшего всегда. Он также давал, как другие берут. С жадностью. Давал, как отдавал.

Зато море, степь и горы – три коктебельские стихии и собирательную четвертую – пространство, он ощущал так своими, как никакой кламарский рантье свой «навильон». Польша он произносил как: моя. А Карадаг (название горы) просто как: я. Но одна физическая собственность, то есть собственность признания и физически, у него была: книги. Здесь он был лют. И здесь, и единственно здесь – капризен, давал, что хотел, а не то, что хотел ты. Давал голубчик, но со вздохом, вздохом, который был слышен еще на последней ступеньке лестницы. Давал – все, давал – всем. Но сколько выпущенных из рук книг – столько побед над этой единственной из страстей собственничества, для меня священной – страстью к собственной книге. Святая жадность.

Не сказитель, а слагатель. Отношение его к людям было сплошное мифотворчество, то есть извлечение из человека основы и выведения ее на свет. Острый глаз Макса на человека был собирательным стеклом, собирательным – значит зажигаемым. Все, что было своего, то есть творческого в человеке разгоралось и разрасталось в посильный костер и сад. Он ненасытностью на настоящее заставлял человека быть самим собой.

Этого человека чудесно хватило на все, все самое обратное, все взаимоисключающее, как: отшельничество – общение, радость жизни – подвижничество. Скажу образно: он был тот самый святой, к которому на скалу, которая была им же, прибегал полечить лапу больной кентавр,

который был им же, под солнцем, которое было им же (М.И. Цветаева. Живое о живом).

Текст 2

Море гудело под ними грозно, выделяясь из всех шумов этой тревожной и сонной ночи. Огромное, теряющееся в пространстве, оно лежало глубоко внизу, далеко белея сквозь сумрак бегущими к земле гривами пены. Страшен был и беспорядочен гул старых тополей за оградой сада, мрачным островом выроставшего на скалистом побережье. Чувствовалось, что в этом безлюдном месте властно царит теперь ночь поздней осени, и старый большой сад, забитый на зиму дом и раскрытые беседки по углам ограды были жутки своей заброшенностью. Одно море гудело ровно, победно и, казалось, все величавее в сознании своей силы. Влажный ветер валил с ног на обрыве, и мы долго не в состоянии были насытиться его мягкой, до глубины души проникающей свежестью. Потом, скользя по мокрым глинистым тропинкам и остаткам деревянных лестниц, мы стали спускаться вниз, к сверкающему пеной прибою. Ступив на гравий, мы тотчас же отскочили в сторону от волны, разбивающейся о камни. Высились и гудели черные тополи, а под ними как бы в ответ им, жадным и бешеным прибоем играло море. Высокие, долетающие до нас волны с грохотом пушечных выстрелов рушились на берег, крутились и сверкали целыми водопадами снежной пены, рыли песок и камни и, убегая назад, увлекали спутанные водоросли, ил и гравий, который гремел и скрежетал в их влажном шуме. И весь воздух был полон тонкой, прохладной пылью, все вокруг дышало вольной свежестью моря. Темнота бледнела, и море уже ясно видно было на далеком пространстве (И.А. Бунин. Осенью. 1901).

Текст 3

Это кольцо с смарагдом ты носи постоянно, возлюбленная, потому что смарагд – любимый камень Соломона, царя израильского. Он зелен, чист, весел и нежен, как трава весенняя, и когда смотришь на него долго,

то светлеет сердце; если поглядеть на него с утра, то весь день для тебя будет легким. У тебя над ночным ложем я повешу смарагд, прекрасная моя: пусть он отгоняет от тебя дурные сны, утешает биение сердца и отводит черные мысли. Кто носит смарагд, к тому не приближаются змеи и скорпионы; если же держать смарагд перед глазами змеи, то польется из них вода и будет литься до тех пор, пока она не ослепнет. Толченный смарагд дают отравленному ядом человеку вместе с горячим верблюжьим молоком, чтобы вышел яд испариной; смешанный с розовым маслом, смарагд врачует укусы ядовитых гадов, а растертый с шафраном и приложенный к больным глазам, исцеляет куриную слепоту. Помогает он еще при черном кашле, который неизлечим никакими средствами человеческими (А.И. Куприн. Суламифь. 1908).

Текст 4

Второй этаж, третий. Нажимаю на кнопку звонка. Еще мгновение, и я увижу своего лучшего друга. Слышу знакомое «кто там?», контрольное перед открытием двери (хотя он прекрасно меня видит). Я отвечаю серьезным голосом «Вам повестка из военкомата» или «Вас беспокоят из Нобелевского комитета».

Дверь открывается, и передо мной по-детски добродушная, улыбающаяся физиономия двадцатилетнего парня. Неподдельная радость в его глазах обнаруживается по их характерному блеску, который усиливается большими очками с толстыми линзами. Он их носит с пятого класса. Рассматривая фотографии тех лет, невольно улыбнешься, видя на них маленького мальчика в больших-больших очках. Эти очки носил его отец, погибший вместе с матерью в автомобильной катастрофе, когда сыну было только 9 лет. С тех пор он с ними не расстаётся. Смерть родителей кардинально изменила его характер и образ жизни. Он прочитал много умных книг, серьезно занимался и занимается математикой, программированием и физикой.

Но в последнее время этого длинноволосого возмужалого «ребенка» все чаще и чаще можно застать за чтением «Гарри Потера» или за просмотром мультфильмов. Я думаю, что таким образом он восполняет пробелы детских впечатлений, которых он лишил себя сам. Он не любит выходить из дома, отчего его живот все более и более становится похож на рюкзак, по которому его хозяин в минуты безделья или радости стучит как по барабану. Пару раз я был свидетелем этого ритуала, который вызывал у меня приступ смеха.

Обязательно он подсовывает мне какую-нибудь математическую игру или задание на логику. Я намеренно занижаю свои умственные способности, чтобы он с рвением начал наводить меня на правильный ответ.

В последнее время я редко бываю у него. Но каждый раз его искренность и желание помочь заставляют сказать самому себе: «Эй, парень, а ведь не все так плохо! У тебя есть друг! Настоящий друг, который никогда не предаст, всегда поможет словом и делом!» (Студенческая работа).

Задание. Изучите языковые и композиционные особенности описания в книге Михальской А.К. Русский язык. Риторика (Глава «Риторические традиции расположения содержания в описании: рекомендации старых риторик» С. 207-215), ответьте на вопросы:

- Какова функция описательных текстов?
- Что значит фактографическое описание? Назовите его основные признаки.
- Что представляет собой образное описание?
- Назовите структурные особенности описания. На что стоит обратить внимание в начале, середине и конце описания?

Задание. Найдите тезисы и аргументы в следующих рассуждениях. Корректны ли они? Почему?

1. Каждый человек в России хочет быть богатым. Все жители Америки также хотят быть богатыми. Хотят того же и жители Африки, Европы, Австралии. Значит, все люди на земле хотят быть богатыми.

2. Всякий, кому суждено умереть, – умрет. Всякий, кому суждено выжить, – выживет. И умрет, и выживет он независимо от того, будет он сидеть дома или ввязываться в приключения и авантюры. Поэтому нужно либо ничего не делать и плыть по течению, либо делать все, что захочется, и получать удовольствие от жизни.

Задание. Определите вид аргументации в примерах. Если аргументация некорректна, укажите почему.

- Поскольку риск, как говорится, благородное дело, и очевидно, что дача взятки должностному лицу, безусловно, представляет собой риск, отсюда с необходимостью по правилам логики следует, что дача взятки должностному лицу является благородным делом.

- Если бы я был богат, то купил бы автомобиль. Если бы я был бесчестен, то украл бы его. Однако я не куплю автомобиль и не украду его. Так что я не богат и не бесчестен.

- Вы, должно быть, согласны с моим вариантом прогноза, поскольку такой компетентный специалист, как вы, не может не предпочесть солидную работу шарлатанству и дешевке.

- Все студенты добродетельны, ведь они люди.

- Снег не может лежать на вершинах гор, так как чем ближе к солнцу, тем теплее. Известно, что снег всегда быстрее тает на высоких местах, а в низких держится дольше.

- Изучение уголовного кодекса полезно, так как его знание принесло мне немалую пользу пять лет назад.

Задание. На какие особенности звучащей речи указывают пословицы, поговорки, устойчивые выражения? Какие из них характеризуют темп речи?

Эка понесла: ни конному, ни крылатому не догнать. За твоим языком не поспеешь босиком. Горлом не возьмешь. Горлом изба не рубится. Замолола

безголова. Бормочет, как глухарь. Пищит, как цыпленок. Кричит, как выть. Говорит, словно в стену горохом сыплет. У него слово слову костыль подает. Слово за словом на тараканьих ножках ползет. Он речь сквозь зубы цедит. Говорит, что в цедилку цедит. Слово к слову приставляет, словно клетки городит. Слово за словом впереводку идет. Слово за слово цепляется. Говорит, что родит. Слово вымолвит, словно жвачку прожует, Говорит, как клещами на лошадь хомут тащит. Строчит, как из пулемета. Тысячу слов в минуту.

Задание. Прочитайте концовки нескольких речей. В чем их особенности?

I. Я заканчиваю. Не сетуйте, что я на такое долгое время остановился на личности В.П. Сербского, вам ведь совершенно чужого человека, которого большинство из вас не знает даже по имени. Перед вами прошли, хотя и кратко очерченные, его жизнь и деятельность, и на примере этой жизни и этой деятельности я попытался не абстрактно, не общими фразами и рассуждениями, а живым примером показать, чем может быть практическая психиатрия, чем может быть практическая жизнь русского психиатра (П.Б. Ганнушкин).

II. Я заканчиваю. Криун отсутствует. Вы должны простить ему это. С того момента, как его бесчувственного вытащили из воды с искалеченными ногами, и до сегодняшнего дня протекло четыре месяца: для него это была одна сплошная нравственная пытка. Его отсутствие во время прений избавило его, по крайней мере, от тех ударов, которые носили на себе все характерные черты ударов, которые наносятся лежащему. Я не прошу у вас ни милости, ни снисхождения для него. Я твердо верю, что русское общество своим чутким сердцем давно уже поняло, что в лице Криуна оно имеет дело с гораздо более несчастным нежели виновным человеком (Н.П. Карабчевский из речи в защиту капитана 2-го ранга К.К. Криуна).

III. Вне сомнения, вокруг этого стола находятся представители всяческих мнений, всяческих философских и религиозных верований. Но есть нечто незыблемое, всех нас объединяющее: свобода мысли и совести, то, чему мы обязаны цивилизацией. Для писателя эта свобода необходима особенно, –

она для него догмат, аксиома. Ваш же жест, господа члены Академии, еще раз доказал, что любовь к свободе есть настоящий национальный культ Швеции.

И еще несколько слов – для окончания этой небольшой речи. Я не с нынешнего дня высоко ценю ваш королевский дом, вашу страну, ваш народ, вашу литературу. Любовь к искусствам и к литературе всегда была традицией для шведского королевского дома, равно как и для всей благородной нации вашей. Основанная славным воином, шведская династия есть одна из самых славных в мире. Его величество король, король-рыцарь народа-рыцаря, да соизволит разрешить чужеземному, свободному писателю, удостоенному вниманием Шведской академии, выразить ему свои почтительнейшие и сердечнейшие чувства (Из Нобелевской речи И.А. Бунина).

Задание. Прочитайте статьи Анеты Банашек-Шаповаловой «Мужчина и женщина в русских и польских брачных анкетах в Интернете: параметры описания в цифрах» // www.owl.ru/win/womplus/2003/01_06.htm и А. Кирилиной «Гендерные стереотипы по данным языка» // Женщина плюс, 2003. № 1. Подготовьтесь к обсуждению темы «Гендерные стереотипы в различных типах дискурса» (выпишите основные положения указанных работ, смоделируйте образы и мужчины, и женщины, представленные в статьях, дайте сравнительный анализ).

Задание. Прочитайте фрагмент из произведения А.И. Герцена «Былое и думы». На какую черту женского речевого поведения обращает внимание один из персонажей?

«Верите ли вы в магнетизм? – спросила его при мне одна дама, довольно умная и образованная.

– Да что вы понимаете под магнетизмом? – Дама ему сказала какой-то общий вздор.

– Вам ни копейки не стоит знать, - отвечал он, - верю я магнетизму или нет, а хотите, я вам расскажу, что я видал по этой части?

– Пожалуйста.

– Только слушайте внимательно. - После этого он передал очень живо, умно и интересно опыт какого-то харьковского доктора, его знакомого.

Середь разговора человек принес на подносе закуску. Дама сказала ему, когда он выходил: - Ты забыл подать горчицы.

Чеботарев остановился. – Продолжайте, продолжайте, - сказала дама, несколько уж испуганная, - я слушаю.

– Соль-то принес ли он?

– Это вы уже и рассердились, - прибавила дама, краснея.

– Нисколько, будьте уверены; я знаю, что вы внимательно слушали, да и то знаю, что женщина, как бы ни была умна и о чем бы ни шла речь, не может никогда стать выше кухни, - за что же я лично на вас смел бы рассердиться».

Задание. Используя материал, представленный в книге "Русская разговорная речь". М., 1973, приведите примеры, подтверждающие или опровергающие следующие положения:

- женщины способны быстро переключаться с одной темы на другую в процессе коммуникации;

- мужчины сконцентрированы на одной теме;

- женская речь более эмоциональна, нежели мужская.

Задание. Прочитайте фрагменты из художественных текстов. Обратите внимание на характеристику голоса и тона персонажей. Определите, какие свойства проксемики типичны только для мужчин, а какие – для женщин.

Молодой сочный бас – она узнала Мячина – произнес... (В. Пелевин Желтая стрела).

Бас у него был редкий по красоте (Д. Гранин. Зубр).

Простите, Вера Сергеевна, мне, старику, можно это сказать, - проговорил старый штурман отеческим тоном, избегая, однако, глядеть на ослепительно свежее лицо пассажирки (К. Станюкович).

- А теперь ступай подбру-поздорову да, смотри ж, не шатайся, прибавил он вполголоса, отеческим тоном, - не то худо будет (Ф. Достоевский. Хозяйка).

Низкий, сочно-грудной голос показался ему знакомым, и вопросы она задавала точные, не раздражающие... (О. Новикова. Мне страшно, или Третий роман).

... У нее был глубокий грудной голос, переплетенный тугой ниточкой насмешки, и, может быть, если бы не удлинённый нежный овал лица <....> она могла бы показаться не по-женски чересчур резковатой (Ю. Бондарев. Берег).

Иногда я закрываю глаза и слышу ее нежный грудной голос (Ю. Казаков. Голубое и зеленое).

Среди моря рук, среди моря голосов поднялась исхудалая, длинная и сожженная солнцем и работой, горем, костлявая бабья рука, и замученный бабий голос заметался (А. Серафимович. Железный поток).

Высоко метнулся истерический бабий голос, но кричала не баба, а маленький солдатик с птичьим носом, голый до пояса, в огромных, не по нем сапогах (А. Серафимович. Железный поток).

- Вторая полурота, прямо! – услышал Ромашов высокий бабий голос Арчаковского. И другая линия штыков, уходя, заколебалась (А.И. Куприн. Поединок).

Задание. Прочитайте текстовые фрагменты. Обратите внимание на невербальные характеристики персонажей, дайте анализ жестам с точки зрения гендерных предпочтений.

Иван Дмитриевич с нарочитой сановной вальяжностью расстегнул пиджак, нахально скинул пальто-дульет на кровать и развалился в кресле (Л. Юзефович. Костюм Арлекина).

- М-да, - Семашко выразительно почесал затылок. – Разбойника с большой дороги рекомендуете? (Д. Гранин. Зубр).

- А ну перестань! – оборвал ее Нейман и стукнул кулаком по столу. – Дай сюда эту гадость. – Он вырвал пакет и отбросил его на тахту (Ю. Домбровский. Факультет ненужных вещей).

Она посидела еще, маятно откидываясь назад и оборачиваясь к окну, возле которого ночью высмотрела глаза до синяков под ними, и вдруг стукнула кулаком по столу, крикнула в никуда (В. Распутин. Дочь Ивана, мать Ивана).

Мужчина в польском кунтуше низко кланяется принцессе, помогает ей сойти с коня. И, встав на колени, целует руку (Э. Радзинский. Княжна Тараканова).

Гордей Лукич молча оглядел барскую одежду Ленки и довольно погладил бороду (В. Осеева. Динка).

Я остановился и снял шляпу перед ним, чтобы он почувствовал, что мы на равных, что я в нем вижу равного себе человека, а не нищего... (митрополит Антоний. О жизни Христианской).

Перед домом рабочие, невесело посмеиваясь, достраивали деревню. Василий Васильевич вежливо снял шляпу: Позвольте узнать, это что за потемкинские деревни? (И. Грекова. Первый налет).

Вода в радиаторе тихо переливалась. Дрожащими руками Надя поправила волосы. Он дрожащими руками закурил (А. Солженицын. В круге первом).

- Вынула из волос приколку, прихватила ее губами, поправила волосы (В. Шукшин. Ленка).

По привычке Аксинья заглянула в зеркало, и хоть в темноте и не видела своего отражения, все же поправила волосы, разгладила на груди сборки муслиновой кофточки, потом прошла к окну и устало опустилась на лавку (М. Шолохов. Тихий Дон).

Володя снял каску, поправил волосы, расстегнул обвязку, повесил ее на стул, сел (Ю. Визбор. Альтернатива вершины).

Перед самым представлением «Мелисерты» разъяренная до предельной степени не то развязным поведением Барона, не то тем обстоятельством, что она в «Мелисерте» отходила на второй план, получив небольшую роль пастушки Эроксены, Арманда дала пощечину Барону (М. Булгаков. Жизнь господина де Мольера).

Он не договорил, жена вскочила с бешенством, быстро подбежала к нему, дала пощечину и, спокойно севши, сказала (В. Нарезный. Российский жилбраз, или Похождения князя Гаврилы Симоновича Чистякова).

Все же я первый дал пощечину: моя инициатива; а по законам чести – это все; он уже заклеямен и никакими побоями уж не смоет с себя пощечины, кроме как дуэлью (Ф. Достоевский. Записки из подполья).

Безрылов сидел на лавке, расставив широко ноги и пощелкивая пальцем одной руки по другой (В. Короленко. Убивец).

- А, здорово! – сказал Бова и размашисто пожал руку Даренскому. – Хорошо, а? – и он показал стены (В. Гроссман. Жизнь и судьба).

- Вставай, Дмитрий Анатольевич, - дружелюбно хлопнул по плечу Кореньков (М. Веллер. Хочу в Париж).

Задание. Прочитайте стихотворение Афанасия Фета. С помощью каких невербальных средств девушка передает сообщение любимому? Что такое «апельсинные цветы» и что они означают? Определите символику цветов по данному тексту.

Хоть нельзя говорить, хоть и взор мой поник, -

У дыханья цветов есть понятный язык:

Если ночь унесла много грез, много слез,

Окружусь я тогда горькой сладостью роз!

Если тихо у нас и не веет грозой,

Я безмолвно о том намекну резедой;

Если нежно ко мне приласкалася мать,

Я с утра уже буду фиалкой дышать;

Если ж скажет отец: не грусти, - я готов, -

С благовоньем войду апельсинных цветов.

Текстоориентированные упражнения и задания универсальны и могут быть рекомендованы для самостоятельной работы при подготовке ко всем видам аудиторных занятий. Подбор текстов должен быть не случайным, они

должны обладать не только лингвистической, но и культурологической, социальной, эстетической ценностью.

Задания, направленные на поиск информации и материала

Одним из требований, предъявляемым к современным обучающимся, по праву является умение ориентироваться в современном информационном пространстве, выбирать релевантные средства поиска информации, опираться на авторитетные источники. Формируя задания подобного типа, необходимо ориентировать обучающихся на критичное восприятие той или иной точки зрения, нацеливать на умение соотносить теоретические положения с реальными жизненными ситуациями, делать самостоятельные выводы, обобщая уже имеющийся в литературе теоретический и методический опыт.

Задание. Дополните примерами таблицу «Гендерные стереотипы», опираясь на свой жизненный опыт.

<i>№</i>	<i>Группа стереотипов</i>	<i>Мужские стереотипы</i>	<i>Женские стереотипы</i>
1	<i>Психические и поведенческие свойства</i>	<i>Агрессивность</i>	<i>Эмоциональность</i>
2	<i>Профессиональные роли</i>	<i>Водитель</i>	<i>Швея</i>
3	<i>Семейные роли</i>

Задание. Проведите анкетирование среди своих друзей и знакомых. Предложите им пословицы, характеризующие женское речевое поведение. Информанты должны либо согласиться, либо не согласиться с утверждениями, отраженными в этих паремиях. Проведите статистический анализ результатов опроса, сделайте вывод.

Задание. Прослушайте выступления комиков-пародистов, изображающих женщин. Какие фонетические особенности женской речи используют мужчины-пародисты в качестве характерологического средства?

Задание. Приведите фрагменты из художественной литературы, которые характеризовали бы ту или иную просодическую особенность женской речи.

Задание. Изучите генеалогическую классификацию языков и решите следующие лингвистические задачи. Какие источники информации будут вам необходимы для выполнения задания?

1. Русские туристы, не знающие иностранных языков, побывали сначала в Праге, а затем в Будапеште. В каком из этих городов туристы имели меньше проблем при общении с местными жителями? Почему?

2. Русские туристы, не знающие иностранных языков, побывали сначала в Кишиневе, а затем в Бухаресте. В каком из этих городов туристы имели меньше проблем при общении с местными жителями? Почему?

3. Турист из Гааги, не знающий иностранных языков, побывал сначала в Колчестере, а затем в Киркенесе. В каком из этих городов турист имел меньше проблем при общении с местными жителями? Почему?

Задание. Решите предложенные задачи. Какие словари вам необходимы для выполнения задания?

1. Что общего между рыбкой дорадо и овощем помидором с точки зрения лингвистики? Возможно, Вам помогут надписи на бирках в ювелирном магазине: *esmeralda, oro, plata, platino, diamante*.

2. У каждого в детстве были свои любимые игрушки. У каждого есть свои интересы. Это иностранное слово буквально означает «лошадка-игрушка на карусели»

3. В средневековой Италии на шею провалившемуся актеру или певцу в знак позора вешали бутылку. В честь этой бутылки и появилось данное слово. В современном словоупотреблении оно сохранилось в говорах и используется в разговорном стиле.

Задание. Прочитайте выдержки из первой русской грамматики для на родном языке “О Грамматике вообще”, написанной В.Е. Адодуровым – первым русским адъюнктом Академии наук (1738 г.) - и ответьте на вопросы.

- Как понимает автор сущность и предназначение Грамматики?

- Из каких частей должна, по его мнению, состоять Грамматика?

- Как называет В.Е. Адодуров область грамматики, соответствующую современной морфологии? Каково происхождение этого термина? Для обозначения какой части науки о языке применяется этот термин сейчас?

- Какой аспект грамматической науки - описательный, нормативный, объяснительный - особо выделяет автор?

«Грамматика есть такая наука, которая обыкновенную человеческую речь переводит в обыкновенные правила. <...> Но понеже человеческая речь состоит из разных слов, которыми друг другу мысли свои излагают, а всякое слово содержит в себе один или несколько слогов, так как и слоги из одной или многих литер составляются, то надлежит в Грамматике перво рассуждать о литерах, их разделении и употреблении, потом о словах, особливо о их главных свойствах, о различии между собою, после о словах соединенных, то есть о целой речи, а напоследок, как всякое в речи положенное слово правильно выговаривать. <...> От сего произошло разделение Грамматики на разные ея части, а имянно на Орфографию, Этимологию, Синтаксис и Просодию. <...>

Что до слова Грамматика касается, то оное есть Греческое и происходит от слова γράμμα, которое значит на нашем языке письмо или литера, начало свое восприяла она от усматривания того, что в употреблении языка казалось прилично или неприлично, после такие примечания были собраны и приведены в порядок; чтоб всяк знал, чему надлежит последовать и чего оберегаться: от сего явно есть, что сия наука во всем долженствует последовать доброму употреблению».

Принцип и логика предложенных выше заданий могут быть применены для моделирования самостоятельной работы при подготовке выступлений на научно-практических конференциях, практических занятиях, научных кружках. Выполняя задания подобного типа, студент приобретает умения поиска, отбора источников необходимой информации, критического осмысления теоретических положений, поиска аргументов для обоснования собственной позиции.

Задания, направленные на создание вторичных текстов (схематизация материала, алгоритмы и т.д.)

Обработка первичных текстов достаточно важный этап в процессе самостоятельной работы, поскольку от него зависит эффективность и

прочность усвоения материала. Результатом «сжатия» первоначального варианта текста должен явиться текст-опора, качество которого определяется возможностью создания на его основе развернутого ответа с сохранением ключевых положений темы. Этот вторичный текст помогает «развернуть» обучающемуся обработанную информацию, качественно усвоить ее. Создание вторичных текстов развивает умения выделять главное, видеть причинно-следственные связи, переводить информацию в различные знаковые системы.

Задание. Прочитайте статью и представьте материал в виде конспекта-плана или конспекта-схемы:

Дронсейка Р.П. Языковая личность // rusnauka.com/13_NPT_2008/Philologia/31792.doc.htm

Задание. Прочитайте высказывания известных ученых и скажите, какое понимание соотношения языка и мышления отражено в каждом из них. Представьте свои размышления в виде эссе.

Мысли умирают в ту минуту, когда воплощаются в слова (А. Шопенгауэр).

Категории языка и логики... так же мало могут соотноситься друг с другом, как понятия круга и красного (Г. Штейнталь).

Каждый язык описывает круг вокруг народа, которому он принадлежит, круг, из которого можно выйти, только если вступить в другой круг (В. Гумбольдт).

Язык – лист бумаги, мысль – его лицевая сторона, а звук – оборотная. Нельзя разрезать лицевую сторону, не разрезав оборотную (Ф. де Соссюр).

Реальность мысли проявляется в языке (К. Маркс).

Мысль не выражается, но совершается в слове (Л.С. Выготский).

Задание. Изучите научную, учебную, методическую литературу по теме «Слова категории состояния как часть речи». Изложите информацию на листе сжатия. Лист сжатия – это вторичный текст, представленный в формате А5 в виде схем, таблиц, алгоритмов с использованием любых графических символов

с обязательным отображением причинно-следственных связей между выделенными элементами.

Задание. Изучите литературу по теме «Происхождение языка». Представьте изученные в виде схемы «Фишбоун». Схема включает в себя основные четыре блока, данные в виде головы, хвоста, верхних и нижних косточек. Связующим звеном выступает основная кость или хребет рыбы. Голова – проблема, вопрос или тема, которые подлежат анализу. Верхние косточки расположены справа при вертикальной форме схемы или под углом 45 градусов сверху при горизонтальной, на них фиксируются основные понятия темы, причины, которые привели к проблеме. Нижние косточки (изображаются напротив) – факты, подтверждающие наличие сформулированных причин, или суть понятий, указанных на схеме. Хвост – ответ на поставленный вопрос, выводы, обобщения. Прием Фишбоун предполагает ранжирование понятий, поэтому наиболее важные из них для решения основной проблемы располагают ближе к голове. Все записи должны быть краткими, точными, лаконичными и отображать лишь суть понятий.

Задание. Изучите материал по теме «Спряжение глагола». Составьте алгоритм определения типа спряжения глагола. Алгоритм – это точно установленное предписание о выполнении в определённом порядке некоторой последовательности операций, ведущих к решению той или иной конкретной задачи.

Упражнения на создание вторичных текстов являются действенным приемом, поскольку развивают критическое мышление студента, дают возможность визуализировать взаимосвязи между причинами и следствиями, позволяют ранжировать факторы и факты по степени их значимости. Применяя указанные выше задания, преподаватель имеет возможность организовать самостоятельную работу студентов в парах или группах, что способствует развитию коммуникативных навыков.

Творческие задания

Творческие задания – это такая форма организации учебной информации, где наряду с заданными условиями и неизвестными данными содержится указание студентам для самостоятельной творческой деятельности, направленной на реализацию их личностного потенциала и получение требуемого образовательного продукта.

Задание. Как можно объяснить тот факт, что носители русского языка дни недели распределяют на мужские и женские ("женские" дни: среда, пятница, суббота, считается, что именно эти дни более благоприятны для посадки)?

Задание. Попробуйте описать свой речевой портрет как индивидуальной языковой личности.

Задание. Проанализируйте фрагмент рассказа Н.А. Тэффи. Какие топы использованы для создания этого текста?

Курорт

«Знаете ли вы, господа, что такое курорт?»

Курорт состоит из следующих элементов:

- а) воды,*
- б) доктора,*
- в) больного,*
- г) музыки.*

Вода течет из крана в стакан или ванну.

Доктор получает деньги и делает знающее лицо.

Больной поддерживает докторское существование.

Музыка допекает больного, чтобы он не так скоро оправился.

Все, взятое вместе в определенных дозах, образует гармоничное целое, называемое – курорт.

Вода

Курортная вода прежде всего должна быть скверна на вкус. Если она при этом имеет и вид отталкивающий, то ценится вдвое дороже и

экспортируется в чужие страны как драгоценная. Если же она обладает противным запахом, то ей цены нет!....»

Далее следуют описания каждого элемента курорта.

По образцу Н. Тэффи составьте описание на тему (по выбору студента): «Моя жизнь», «Институт», «Детство», «Студенческое общежитие», «Школа» и др.

Задание. Мы просто заменили в пословицах некоторые слова на их иностранные аналоги. Узнаете? Что инновация, то и кривизна. Не буди формажор, пока он тих. Всяк правду гуглит, да не всяк её креативит. Попробуйте и вы создать образцы языковой игры, заменяя некоторые слова в предложенных пословицах их иностранными аналогами. За основу можете взять и другие паремии.

В Тулу со своим самоваром не ездят. Отрезанный ломоть к хлебу не приставишь. Своя рубашка ближе к телу. Сам кашу заварил, сам и расхлебывай.

Применение творческих заданий вызывает определенную трудность как на этапе выполнения, так и на этапе проверки. Преподавателю стоит продумать способы представления обучающимися итогов и критерии оценивания результатов творческой деятельности студентов.

Задания, направленные на презентацию итогов самостоятельной работы

Студентов педагогических вузов в силу специфики будущей профессии необходимо ориентировать на развитие умения публичного представления результатов своей деятельности с учетом просодических особенностей речи, вербальных и невербальных средств. Предложенные ниже задания направлены на формирование именно этих риторических навыков.

Задание. Произнесите предложения со всеми возможными интонациями.

1. Мы поедем завтра в зоопарк. 2. Я не люблю, когда жарко. 3. Ты хочешь знать мое мнение. 4. Как хороши, как свежи были розы. 5. И что ты по этому поводу думаешь. 6. Все давно ушли.

Задание. Прочтите фразу с интонацией, которая выражает точный смысл, вложенный в них писателями. Следуйте комментариям писателей.

1. *«Николенька, полно сердиться! Извини меня, если я тебя обидел...»* – сказал он мне простым, кающимся голосом (Л. Толстой). 2. *«Я ни в чем не виновата! Уверю вас!»* – сказала она тихо, но решительно (Л. Чарская). 3. *«И она еще спрашивает? И она еще осмеливается спрашивать?! Неисправимая притворищица!»* – кричала или даже взвизгивала Мачеха, размахивая руками, как ветряная мельница своими крыльями (Ш. Перро). 4. *«Имей в виду: я на тебя нисколько не сержусь! Клянусь!»* - сказал он таким веселым голосом, что у меня словно камень с души упал (В. Драгунский). 5. *«Ну, я вижу – с тобой каши не сварить!..»* – с сожалением протянул Мишка (В. Драгунский).

Задание. Произнесите фразы с разными интонациями.

1. *Здравствуйте!* (официальность, радость, угроза, упрек, доброжелательность, равнодушие, гнев, восторг.) 2. *Умница! Молодец!* (благодарность, восторг, ирония, огорчение, гнев.. 3. *Я этого никогда не забуду!* (признательность, обида, восхищение, гнев.) 4. *Спасибо, как это вы догадались!* (искренность, восхищение, гнев.). 5. *Ничем не могу вам помочь!* (искренность, сочувствие, демонстрация бестактности просьбы.) 6. *Вы поняли меня?* (доброжелательность, учтивость, официальность, угроза.) 7. *До встречи!* (теплота, нежность, холодность, решительность, резкость, безразличие.). 8. *Это я!* (радость, торжество, виноватость, угроза, задумчивость, таинственность.) 9. *Я не могу здесь оставаться* (сожаление, значительность, обида, неуверенность, решительность.)

Задание. Прочитайте каждое предложение быстро, а затем, отделяя однородные члены предложения, с выразительными паузами. Как влияют паузы на выразительность текста? Какой смысл подчеркивают паузы?

1. *В нашей истории было много замечательных полководцев: Александр Невский, Дмитрий Донской, Суворов, Кутузов, Жуков...* 2. *Как медленно тянулись эти месяцы ожидания возвращения домой: март, апрель, май, июнь и*

наконец - июль! 3. Все-таки как богата Россия на талантливых артистов! Ведь именно на русской сцене зрители могли видеть Комиссаржевскую, Качалова, Раневскую, Яншина, Ефремова, Евстигнеева, Леонова...

Задание. Произнесите фразу, придавая ей прямой и противоположный смысл при помощи интонации.

1. Рад вас видеть. 2. Спасибо за работу. 3. Я в восторге. 4. Спасибо, мне было приятно ваше внимание. 5. Приятно было с вами поговорить. 6. Спасибо за комплимент. 7. Очень вам признателен. 8. С удовольствием. 9. Мне это очень нравится.

Задание. Прочтите с заданной интонацией.

1. Прочтите эту фразу как серьезный жизненный совет и как ироническую шутку. Как правильнее?

Трудов напрасно не губя,

Любите самого себя,

Достопочтенный мой читатель!

2. Произнесите фразу: "Опять он звонил, передавая интонацией разные смыслы:

- вы делитесь с собеседником радостью;

- вы с гордостью сообщаете, что он вам звонил;

- вы сообщаете о звонке с теплотой, это ваш товарищ, который о вас заботится;

- вы сообщаете об этом с тоской, он вам ужасно надоел своими просьбами;

- вы возмущены, говорите об этом с гневом - вы ему запретили звонить по этому вопросу, а он опять звонил;

- вы сообщаете об этом с тревогой - вас очень встревожил его звонок, вы опасаетесь плохих известий;

- вы демонстрируете свое безразличие к звонящему - его звонок вас совершенно не интересует, а сам он вам безразличен.

Задание. Прочитайте выразительно вслух несколько раз, изменяя темп и силу голоса, текст З.В. Совковой «Скакалка»:

*Со скакалкой я скачу,
Научиться я хочу
Так владеть дыханьем, чтобы
Звук держать оно могло бы,
Глубоко, ритмично было
И меня не подводило.
Я скачу без передышки
И не чувствую одышки.
Голос звучен, льется ровно,
И не прыгаю я словно.
Раз-два!
Раз-два!
Раз-два!
Раз!
Можно
прыгать
целый час!*

Задание. Прочитайте выразительно вслух отрывки из «Полтавы» Пушкина и «Гренады» Светлова. Скажите, чем отличается интонация при чтении этих текстов?

*1. Швед, русский - колет, рубит, режет.
Бой барабанный, клики, скрежет,
Гром пушек, топот, ржанье, стон,
И смерть, и ад со всех сторон.
2. Мы ехали шагом,
Мы мчались в боях
И «Яблочко» песню
Держали в зубах.*

Ах, песенку эту

Доныне хранит

Трава молодая.

Степной малахит.

Задание. Какие чувства выражают: 1) поднятые брови, широко раскрытые глаза, опущенные вниз кончики губ, приоткрытый рот; 2) нахмуренные брови, изогнутые на лбу морщины, прищуренные глаза, сомкнутые губы, сжатые зубы; 3) сведенные к переносице брови, потухшие глаза, слегка опущенные уголки губ; 4) сияющие глаза, приподнятые уголки губ, широкая улыбка.

Задание. Определите, что означают жесты и какими словами, восклицаниями, возгласами они обычно сопровождаются.

Большой палец правой руки указывает за правое плечо; большой палец указывает под ноги; большой палец правой руки поднят вверх; пальцы правой руки указывают в середину груди, одновременно следует кивок головы.

Задание. Определите, какие жесты могут быть использованы при произнесении фраз.

1. Все это не для меня. 2. Стучат, стучат и вверху и внизу. 3. Пришли и те и другие. 4. Пусть это останется между нами. 5. Мы-то с тобой пойдем друг друга. 6. Пускай, пускай, оставь его. 7. Да что там, ну пусть. 8. Избавьте меня от этого, я этого не хочу. 9. Нет-нет, ни за что! 10. Так все напутано, такая неразбериха. 11. Никто ничего не поймет, полная сумятица. 12. Все это не совсем так. 13. Тут как-то все, знаете, эдак.

Задание. Определите, какие ошибки допущены в следующих ситуациях начала общения.

«Я хочу рассказать вам сегодня о...».

«Может, я скажу не совсем удачно, но...».

«Дорогие друзья! Позвольте рассказать вам...».

«Я еще только начинаю свою деятельность. Но попробую объяснить вам...».

«Вы, конечно, уже знаете, что я сегодня имею честь сообщить».

«Все вы помните, что Петербург был основан в 1703 году».

«Я постараюсь решить ваши проблемы: все вы хотите делать это лучше?».

«Не буду долго утомлять вас и скажу коротко, если позволите...».

«Я очень волнуюсь, поэтому прошу простить мне некоторую сумбурность...».

«Вы, вероятно, подумаете, что я плохо знаю предмет...».

«Я всегда заинтересован в том же, в чем заинтересованы вы...»

Риторическое мастерство студента необходимо при прохождении различных видов производственных практик, в процессе выступления на различного рода научных конференциях и семинарах.

Таким образом, самостоятельная работа формирует у обучающихся на каждом этапе их движения от незнания к знанию необходимые объем и уровень знаний, навыки и умения для решения познавательных задач; создает у студента психологическую установку на систематическое пополнение своих знаний и выработку умений ориентироваться в потоке научной информации; становится важнейшим условием самоорганизации обучающегося в овладении методами профессиональной деятельности, познания и поведения.

Глава 5. Образовательный ресурс ономастики

Переход на новые образовательные стандарты стал импульсом для пересмотра и обновления процесса преподавания дисциплин гуманитарной направленности. Изменения коснулись рабочих программ, их содержательного компонента, произошло общее сокращение учебных часов, увеличилась доля самостоятельной работы. В этой ситуации перед вузовским преподавателем-гуманитарием стоит важная задача: внимательно подойти к отбору изучаемого материала, максимально четко расставить акценты, избегая перегруженности обучающихся. Во многом эта проблема может быть решена за счет использования междисциплинарных связей. В данной работе делается попытка

рассмотреть опыт использования ономастического материала на учебных занятиях исторического цикла.

Ономастика (от греч.ὄνομαστική – искусство давать имена) – раздел лингвистики, изучающий собственные имена, историю их возникновения и преобразования в результате длительного употребления в языке-источнике или в связи с заимствованием у других языков общения. В более узком смысле ономастика – собственные имена различных типов (ономастическая лексика) [Подольская, 1978 : 87]. Актуализируя изучение ономастики, авторы одного из учебников отмечают, что «имена собственные участвуют во всех сферах жизни человека, поэтому грамотное владение ономастическими знаниями способствует успешному использованию языка, адекватному участию в межкультурной коммуникации, владению техникой перевода, раскрытию содержания произведения, пониманию смысла текста и др.» [Мадиева, Супрун, 2011 :6].

Основное назначение онимов – называть определенные объекты внутри известных классов вещей. Разделы ономастики связаны с разными категориями собственных имен: топонимы (географические названия), этнонимы (названия народов), антропонимы (личные имена), теонимы (имена божеств), зоонимы (клички животных) и др. Последнее десятилетие дало начало исследованию таких категорий имен собственных как экклезионимы (названия культовых сооружений), годонимы (вид урбанонима, обозначающий наименование любого линейного географического объекта в городе: улицы, переулка, шоссе, проспекта, бульвара), эргонимы (название определённого объединения людей: организации, партии, учреждения) и др. [Лукина, 2014; Голикова, 2014; Амирова, 2012] Таким образом, можно подчеркнуть важную особенность современной языковой ситуации: высокая скорость увеличения ономастического пространства, которая напрямую связана с процессами происходящими в обществе.

Одно из первых занятий по предмету «История» посвящено теоретическим аспектам дисциплины, в том числе историческим источникам.

Только на базе аналитической работы с ними историк создает свою версию прошлого. Круг исторических источников, методы работы с ними непрерывно расширяются вместе с прогрессом исторических знаний и во многом определяют интерпретации прошлого. Перспективным в этой связи рассмотреть антропониимику как исторический источник. Предваряя формулировку заданий, необходимо познакомить студентов с основными этапами формирования русского имени и фамилии, используя работы известных ономастов [Бондалетов, 1983; Горбаневский, 1999 и др.].

В системе современных русских имен можно выделить несколько пластов.

1. Дохристианские имена (старорусские и славянские).

2. Старые христианские имена, пришедшие на Русь с принятием христианства, канонизированные церковью. Это имена разные по происхождению: латинские, греческие, древнееврейские, арабские. Они составляют основу современных русских имен.

3. Новые имена, появившиеся после революции 1917 г., и имена, заимствованные из европейских языков.

В период Древней Руси функцию личного имени человека могло выполнять практически любое древнерусское слово. Имя несло характеристику человека, оно было приметой, которая выделяла данного человека среди членов семьи или рода. Имена- прозвища давались: по очередности рождения: Первак, Перша, Вторак, Третьяк, Четвертуня, Пятак, Шесток, Семак, Осьмак, Девятко; по цвету волос и кожи, внешнему виду: Черняй, Черныш, Беляй, Толстой, Малюта, Губан, Лобан; по характеру: Бессон, Булгак (беспокойный), Забава, Неулыба, Мичура (угрюмый), Несмеян; по желанности рождения: Богдан, Бажен (желанный), Ждан, Неждан, Нечай, Чаян; по времени рождения: Вешняк, Ярец, Зима, Мороз, Неделя (воскресенье), Постник, Замятня (метель).

Существовали имена, защищающие ребенка: Некрас, Немил, Хвороша, Дурак. Оберегом могло служить имя, указывающее на принадлежность другому народу, семье – Козарин (хазарин), Чудин (чудь), Карел, Татарин. Чтобы

придать достоверность подобным именам, родители шли на одну хитрость. Отец, крадучись, под полой выносил младенца из дому, потом с шумом забегал и уверял, что нашел подкидыша. Домашние выражали удивление, ругали тех, кто подбросил. Ребенка называли Найдой, Ненашем, Краден. Иногда младенцу устраивали ложное рождение: протаскивали под брюхом лошади, коровы, козы, овцы, потом обносили вокруг животного и давали имя Баран, Козел, Конь, Телятя. После этого можно было надеяться, что черт не заберет «чужого ребенка». Таким образом, сердитые и обидные имена были словесными талисманами.

Имена демонстрировали связь с животным и растительным миром. Называя ребенка по какому-либо животному или растению, родители хотели, чтобы к нему перешли те полезные качества, которыми наделен избранный представитель природы: быстрота, сила, ловкость, осторожность, хитрость, живучесть, твердость и т.д. Современные фамилии говорят, что когда-то у наших предков были имена Волк, Медведь, Заяц, Лось, Кабан, Коршун, Соловей, Щука, Окунь, Жук, Береза, Дуб.

По мере удаления людей от природы, изменения общественного устройства менялся соответственно и именовослов. Распространились имена, в которых отражались пожелания богатства, могущества, власти, славы, доброты, смелости, силы, людской признательности: Житомир, Всеволод, Бронислав, Владислав, Изяслав, Доброслав. Ярополк, Забава, Прелеста, Милица.

Прежние имена от нынешних обычных отличала прежде всего их объяснимость. Именовослов был неограниченным. Постепенно из множества используемых в качестве имен слов выделялся разряд имен. Об этом можно судить по частоте фамилий, образованных от нецерковных имен.

Второй ряд имен – календарные, которые пришли вместе с христианством и стали составной частью русского языка, частью истории русского народа. Календарными они называются потому, что в прошлом их включали в календари церковные (святцы, месяцесловы, минеи) и гражданские. Личные имена, помещавшиеся в церковных календарях, были собраны

христианской церковью еще в начале нашей эры. Они являются ничем иным, как именами людей различных древних народов, погибших мученической смертью за христианскую религию и причисленных христианской церковью к лику святых.

История русских календарных имен отражает взаимодействие русского народного языка и церковнославянского, официального языка церкви. Это проявилось в многочисленных орфографических преобразованиях личных имен, в борьбе за существование древнерусских языческих имен, в приспособлении христианских имен к условиям русской языковой среды.

Христианство, как ислам и иудаизм, создавало определенные направления для имятворчества и восприятия имен. Например, использование для именования людей эпитетов древнегреческих и древнеримских богов (Зевс – Василий (царственный), Георгий (земледелец), Ириной (мирный); Марс – Август (священный), Виктор (победитель), Валерий (сильный), Роман (римский).

Принятие новых имен русским населением шло весьма медленно. Большинство русских людей и после обряда крещения продолжало вплоть до XVII века именовать детей по-своему, по обычаю. Крещеное имя давали священники по святцам, в соответствии с тем, какое имя приходилось на день рождения или крещения ребенка по календарю. Родителям, чаще всего, не предоставлялась возможность выбора.

Древние русские имена церковь не признавала, заклеив их как языческие. Именно поэтому великому князю киевскому Владимиру Святославовичу при крещении было дано имя Василий. Таким же образом была переименована киевская княгиня Ольга, ездившая в Византию для заключения договора и одной из первых принявшая христианство. При крещении ей дано было имя Елена.

С XII по XIV вв. шел процесс ассимиляции иноязычных имен. Постепенно они стали привычными, своими для русских людей. В период объединения русских земель и сложения централизованного государства

возрастает влияние церкви на все сферы государственной и общественной жизни, и в том числе на именование людей. Вследствие этого русские князья не могли более зваться двумя именами. Им пришлось расстаться со своими языческими именами Святополк, Мстислав, Ярополк даже в домашнем быту.

У лиц низшего звания древние двухосновные имена сохранялись в течение XV-XVI вв. Об этом свидетельствуют современные фамилии типа Путилов, Радимов, Твердилов, образованные от сокращенных вариантов древних двухосновных имен Путислав, Твердимир, Радислав. Сохранились они и в берестяных грамотах XV-XVI вв.

В период церковных реформ патриарха Никона в XVII веке изменению подверглось также написание и произношение многих календарных имен. Они оказались приближенными к церковным традициям юго-западной Руси, а не к византийским источникам. Сосланные в Сибирь или на Север раскольники перенесли с собой на новые места не только старый русский уклад жизни, специфику прежнего быта, старинные обряды, но и старые формы русских имен. Эти нормы, сложившиеся еще в XIV веке, предусматривали отсутствие удвоенных гласных и согласных: Филип, Исак, Авраамий, Иван, Федор. Исправления XVII века утвердили формы Филипп, Исаак, Авраамий, Иоанн, Феодор.

В конце XIX века церковь предприняла пересмотр святцев. Необходимо было устранить разнобой в написании имен, который увеличился с появлением и развитием книгопечатания. В 1891 году в Санкт-Петербургской синодальной типографии был напечатан новый, выверенный месяцеслов, который синод разослал в приходы Российской империи. По сравнению с древними минеями, в которых число имен было относительно невелико (330 мужских и 64 женских), в месяцеслове 1891 г. насчитывалось около 900 мужских и 250 женских имен. Количественная несоразмерность между именами объясняется тем, что испокон веков мужчина участвовал в общественной жизни. Он выступал, как принято говорить, в качестве юридического лица: руководил хозяйством, вел торговые дела, участвовал в войнах, в управлении государством. Находясь в

общественной среде, он получал, как правило, дополнительные именованья, кроме своего основного имени, данного в семье. Женщина же оставалась в кругу семьи со своим внутрисемейным именем или именовалась по мужу. Исторические и бытовые документы сохранили поэтому, главным образом, мужские имена.

Церковные перечни конца XIX – нач. XX вв. включали общеизвестные имена, и сейчас бытующие у русских, но они содержали также значительное число имен, которые многим были совсем незнакомы. Это благозвучные Северин, Евлалия, Мелания, Вевея, и громоздкие Асклипиодот, Варипсав, Фрументий, Хуздазат, Христула. Многие имена образовали основы современных русских фамилий. Все старые календарные имена, независимо от времени своего появления в русском языке, являются традиционными русскими именами, требующими к себе бережного отношения как к части отечественной истории и культуры.

Отделение церкви от государства после революционных событий 1917 г. привело к «антропонимическому взрыву». Антропонимикон постоянно обновлялся за счет следующих направлений.

Первое было связано с имятворчеством. В имена превращались слова, отражавшие активное продвижение общества в экономической, политической, культурных областях. Появились младенцы с именами Авангард, Борец, Декабрист, Днепрогэс, Искра, Пятилетка, Шестеренка, с именами, указывающими на пролетарские праздники: Октябрина, Ноябрьрин, Мая, Маеслав. Смысл этих имен понятен. Больше выдумки было в именах, составленных из нескольких слов – Владлен (Владимир Ленин), Ревмира (Революция мира), Пятвчет (пятилетка в четыре года), Лагшмивара (лагерь Шмидта в Арктике), Донара (дочь народа), Икки (исполком Коминтерна), Красарма (Красная армия), Даздраперма (да здравствует Первое мая), Рабинт (рабочая интеллигенция). Одни родители пожелали сыну качеств революционера, борца и назвали его Роблен – рожден быть ленинцем; другие же решили, что их сын уже обладает этими качествами, и он стал Ролен –

рожден ленинцем. Были попытки составлять имена детей из имен родителей: Гейан- Сергей и Анна, Леванна – Лев и Анна, Миоль – Михаил и Ольга, Века- Владимир и Екатерина. Использовались названия цветов, камней, металлов – Роза, Лилия, Гортензия, Изумруд, Сталь, Радий, Титан, имена и фамилии известных людей – Разин, Пестель, Ньютон, Spartak, или образования от фамилий – Плехан, Луначар, Марксина, Тургения. Возникали образования на исконно русской основе: Красномир, Новомир, Зорислава, Славина. Особое место занимают образования от имени В. И. Ленин: Виль (Владимир Ильич), Вилия, Владлен, Вилор (В.И. Ленин – организатор революции), Нинель (обратное прочтение фамилии вождя). Почти бессознательно поиск шел по всем направлениям имятворчества. Многие из имен не выдержали испытания временем и остались в прошлом как примечательная страница истории.

Многие родители потребность в новизне удовлетворяли за счет ранее не употреблявшихся иностранных имен. Распространение чтения, включая переводную литературу, прокат иностранных фильмов, просветительская деятельность по ознакомлению населения с произведениями мировой культуры, расширение международных связей открывали перед людьми новые имена. Главным источником был западноевропейский именник, т.е. имена, употреблявшиеся в начале XX века в Западной Европе и Северной Америке: Альберт, Артур, Генрих, Леопольд, Людвиг, Роберт, Эдуард, Аделина, Виолетта, Луиза, Регина, Элла и т.д. Реже встречались имена из античной мифологии: Марс, Орфей, Аврора, Даная, Медея. Этимологическая таинственность, экзотичность этих имен сделала их популярными. Заимствованные имена составили самый мощный поток в размывании старого именованного.

Третьим направлением в обновлении именника стало возрождение забытых русских имен. Но они оказались в менее благоприятных условиях, чем иностранные имена. Многие связанные со стариной, обрядами, древними обычаями легкомысленно порицались. Наметившееся в начале столетия увлечение отечественной дохристианской древностью приостановилось. Новое

стало противопоставляться старому. Начавшееся в кругу интеллигенции еще до революции наречение малоизвестными русскими именами не вышло в советское время далеко за пределы этого круга. Таких имен было много: Богуслав, Бронислав, Володар, Злата, Купава, Лада, Людомир, Ростислав, Ярополк, но получивших их, было мало.

«Революционные» имена в целом ушли с эпохой. Не прижились без общественной поддержки разные способы имятворчества. Иностранные слова не выдержали испытания временем. Мы остались с тем, от чего хотели избавиться, - с церковным именованьем, но в очень сокращенном виде.

После ознакомления информацией студенты получают задание с установкой на обязательное оформление ссылки на справочную литературу.

1. Установите происхождение и значение своего имени.
2. Составьте рассказ о своем имени.

Для образца студентам может быть представлен следующий текст: «Георгий (Юрий, Егор). Эти три варианта одного русского имени считаются сегодня тремя разными именами, поскольку каждое из них может быть записано в паспорте. Имя Георгий сейчас употребляется довольно редко, чаще Юрий, бывшее особенно популярным после полета Юрия Гагарина в космос, и довольно часто Егор.

Благодаря почитанию святого Георгия Победоносца имя это распространилось по всему миру. Культ Георгия Победоносца возник в глубокой древности, в первые века нашей эры. Жития рассказывают нам о Георгии, современнике римского императора Диоклетиана (284 – 305), который родился в Малой Азии, принадлежал к знаменитому роду и дослужился до высокого военного чина. В те времена были гонения на христиан, его пытались с помощью истязаний заставить отказаться от веры и, в конце концов, отрубили ему голову. В Историческом музее Москвы есть икона, на которой изображен Георгий, стоящий на молитве с собственной отрубленной головой. Церковь ставит Георгия в один ряд с другими христианскими мучениками из военного сословия, а благодаря тому, что Георгий имел знатное

происхождение, он сделался образцом военной чести. В России Георгий Победоносец почитался особо, не случайно его изображение становится вначале эмблемой Москвы, затем входит в герб Москвы, а позже в состав государственного герба Российской империи. В 1769 г. в России был учрежден военный орден св. Великомученика и Победоносца Георгия четырех степеней, в 1913 г. – военный Георгиевский крест. Отсюда и выражение «полный георгиевский кавалер», т.е. человек, награжденный четырьмя Георгиевскими крестами.

Знатное происхождение св. Георгия не мешало его популярности в народной среде. С именем Георгия Победоносца древняя народная традиция связывает весенние земельные (Георгий происходит от греческого «земледелец») и скотоводческие обряды, а также образ богатыря, борющегося с драконом. В русском народном творчестве он носит имя Егория Храброго. Русский крестьянин называл Георгия «скотным богом». 23 апреля (6 мая по новому стилю) праздновали Егорьев день, Егорий вешний.

В.И. Даль приводит множество примет, суеверий, загадок, поговорок, связанных с этим днем: Промеж гор лежит бугор, пришел Егор, унес бугор (о снеге); Сена достанет: у дурня до Юрья, а у разумного до Николы; Егорий с водой, а Никола с травой; Кукушка до Егорья к неурожаю.

На Руси два Егория: один голодный (23 апреля), другой холодный (26 ноября). В старину в день св. Георгия (Егория) 23 апреля начинались сельскохозяйственные работы, а также заключались сделки на ближайшие полгода. Если работник ленился, плохо пахал землю, семья его оставалась без урожая, без продуктов питания. Таким образом, он сам себя «объегорил». Мог его «объегорить» и хозяин, предлагая при заключении договора заведомо низкую плату за работу. К холодному Егорию относится известная поговорка «Вот тебе, бабушка, и Юрьев день!» (за две недели до и через неделю после крестьяне имели право переходить от плохих хозяев к хорошим; этот срок вольного перехода крестьян был отменен в конце XVI в.). Память об этом обычае сохранилась надолго. «Объегорить», как мы видим, можно было и

весной, и осенью. Слово «объегорить» значит обмануть, не выполнить договора.

3. Подготовьте доклады на следующие темы: «Обряд имянаречения у славян», «Крещение и имянаречение», «Популярные имена нашего города», «Именослов русских пословиц», «Имя и судьба», «Традиции наречения в династии Романовых», «Традиции имянаречения в нашей семье».

Последняя тема особенно востребована студентами. Как правило, она позволяет не только проанализировать этапы развития имени, увидеть особенности именования в разных сословиях и традиции имянаречения в семье, но и дает импульс для составления генеалогии. Антропонимическая таблица ближайших родственников одной из обучающихся выглядела следующим образом.

Имя	Этимология	Имя	Этимология
Елена	из греч. Helene:	Марк	от гр. «маркус» в переводе молоток
Леонид	из греч. Leonidas: leon лев + eidos вид, подобие	Кирилл	греч. Kyrillos: kyrios повелитель, владыка, хозяин.
Анастасия	из греч. Anastasia: воскресшая, возроденная	Ким	нов. «коммунистический интернационал молодежи»
Екатерина	из греч. Naikaterine возможно из греч. Katharon: чистота, благопристойность.	Евдокия	от гр. «благоволение»
Вера	перевод греч. имени Pistis: вера	Надежда	перевод греч. имени Elpis: надежда
Анна	из др.-евр. hanna от корня h-n-n: милость	Лукелия	от гр. «сладкий»
Василий	из греч. Basilios: basileios- царский, царственный	Елизавета	из др.-евр. бог мой –клятва.
Деминтия	от гр. «обдумывать»	Ульяна	женский вариант им. Ульян (разг. вар-т им. Юлиан).
Улиния	от др.евр. «юность»	Леонид	из греч. Leonidas: leon лев +

			eidos вид, подобие
Прасковья	от гр. «пятница»	Агриппина	Римское фамильное имя Агриппа
Ликонида	от гр. «скорбная песнь»	Галина	из греч. Galene: Галена; имя одной из nereid, ср. galene штиль, тишина, безветрие.
Вера	перевод греч. имени Pistis: вера	Фетинья	от гр. «свет»
Марья	др.евр.-любимая, желанная.	Ефим	от гр. «эуфемос» в переводе благочестивый, благодушный
Григорий	из греч. Gregorios: бодрствующий	Алексей	из греч. Alexios: alexo защищать, отражать.
Артемий	из греч. Artemios: посвященный Артемиде, богине охоты	Василий	из греч. Basilios: basileios – царский, царственный
Сидор	от гр. «благодушный»	Степан	из греч. Stephanos: венок
Увиналий	от гр. «всемилолюбивый»	Евсеевна	от гр. «благочестивая»
Анфалий	от гр. «бессмерный»	Дмитрий	из греч. Demetrios: посвященный богине земледелия и плодородия Деметре.
Михаил	из др.-евр. mi-ka-el: кто как бог	Татьяна	из греч. Tatiana; возможно из лат. Tatius: Татий, имя легендарного сабинского царя, соправителя Ромула.
Евдоксей	от лат. - свет	Иван	из др.-евр. Yohanan: бог милует

Как видим, среди календарных имен встречаются редкие имена, используемые в старообрядческих семьях: Деминтиан, Улиния, Ликонида, Увиналий, Анфалий, Лукелия, Фетинья, Евсеевна (*именно так!*), Евдоксей.

4. В 20–30-е годы в антропонимикон вышло немало новых имён — Медера, Одвар, Нинель, Ким, Лагшмивара, Персострат, Трактор, Догнат-

Перегнат (в узбекской семье), Оюшминальд, Пятьвчет, Аэлита, Май, Мая, Сталина, Ленина. Объясните скрытый в них смысл. Как от них происходило образование отчеств.

Так как русское имя включает в себя такие компоненты как отчество и фамилия, студенты получают задание собрать информацию об этапах их формирования в России и установлению этимологии своей фамилии.

Рекомендуются такие типы заданий.

1. Что имели в виду наши предки, когда говорили: «Наши вичи едят одни калачи»? Или, когда в царских указах предписывалось «писати государевы грамоты без вичей»?

Требуется обратить внимание студентов на то, что отчество у простых людей и у тех, кто принадлежал к высоким сословиям, если они не имели каких-либо особых заслуг перед царём, были без вича. Говорили и писали: Иван Петров сын Семёнов, что соответствует современному Иван Петрович Семёнов. Вичем жаловали верноподданных как одной из самых высоких наград в государстве.

2. В фамилиях часто отражаются названия профессий, иногда уже не существующих. Какие это профессии? Решетников, Бронников, Жемчужников, Кадочников, Кадашев, Кисельников, Кожемякин, Шемяка, Колпачников, Крамарев, Крамов, Крамаренко, Красильников, Крашенинников, Крестовников, Лажечников, Луковников, Мучников, Мельников, Макогон, Макогоненко, Марковников, Машинистов, Мукосеев, Овчинников, Пряничников, Трубников, Туробоев, Просалов, Баранников, Пряничников, Резников, Свешников, Серебренников, Золотарёв, Седельников, Сидельников, Ситников, Смольников, Смоляков, Солодовников, Садовничий, Струговщиков, Сыромятников, Кожевников, Травников, Целовальников, Черединов, Чередниченко, Щепетильников [Отин, 2014: 37].

3. В небольшом списке фамилий, представленном ниже, есть такие, что были характерны для определенных социальных групп, например, священнослужителей и семинаристов, казаков, бродяг, жителей отдельных

регионов России. Определите их социальную маркированность и обоснуйте свои выводы.

Кержаков, Кондаков, Космодемьянский, Цветаев, Цветков, Цветов, Ктиторов, Лебединский, Кустодиев, Филомафитский, Добролюбов, Дьяков, Попов, Елеонский, Иорданский, Кастаньский, Ярмач, Каргин, Диченков, Реформатский, Парийский, Славинский, Ризположенский, Никольский, Софинский, Распопов, Непомнящий, Реформатский, Нагишкин, Кедрин, Барский, Неизвестный, Пономарёв, Сибирцев, Ченцов, Петропавловский, Предтеченский, Фаворский, Флоренский, Подьячев, Разин, Десницкий, Архангельский, Бесфамильный, Игумнов, Волконский, Грацианский, Всехсвятский, Златовратский, Преображенский, Мещанинов [Отин, 2014: 38].

4. Многие русские фамилии имеют тюркское происхождение. Определите их корни, первоначальное значение, расскажите о том, как они попали в русский антропонимикон. Примеры фамилий: Тургенев, Баскаков, Салтыков, Айдаров Апухтин, Аракчеев, Баглаев, Балакшеев, Балашов, Бахметьев, Рахметов, Балабанов, Курдюмов, Беклемишев, Бирюков, Булахов (ский).

Преподаватель должен учитывать, что в группах студентов присутствуют представители разных этносов и поэтому следует обратить внимание на особенности формирования антропонимических систем народов России.

Работа с ономастическим материалом не исчерпывается только антропонимикой. Примером комплексного задания, которое позволяет познакомить студентов с другими разделами ономастики на первых занятиях по истории- летопись «Повесть временных лет», написанная киевским монахом Нестором в XII веке. Возьмем адаптированный отрывок, содержащий информацию о расселении славянских племен на Восточно-Европейской равнине. Эти сведения в полной мере подтверждаются современными археологическими данными. Раскопки были проведены на южном берегу Ладожского озера, в низовьях Волхова, на Верхнем Днепре в Гнездове, в Среднем Поднепровье в Киеве и Чернигове.

Работа с данным отрывком сначала не воспринимается первокурсниками как сложная, т.к. с этим источником они встречались на школьных уроках и поверхностно знакомы. Оставив за скобками особенности работы с летописью, характеристику источника, подчеркнем, что с его помощью можно познакомить обучающихся не только дать глубокие знания по истории, но и познакомить с несколькими разделами ономастики.

«...Также и эти славяне пришли и сели по Днепру и назвались полянами, а другие – древлянами, потому что сели в лесах, а еще другие сели между Припятью и Двиною и назвались дреговичами, иные сели по Двине и назвались полочанами по речке Полота. Те же славяне, которые сели около озера Ильменя, прозвались своим именем – славянами, и построили город, и назвали его Новгород. А другие сели по Десне и по Сейму и назвались северянами. И так разошелся славянский народ. Когда же поляне жили отдельно по горам этим, тут был путь из Варяг в Греки и из Грек по Днепру, а в верховьях Днепра – волок до Ловоти, а по Ловоти можно войти в Ильмень, озеро великое; из этого же озера вытекает Волхов и впадает в озеро великое Нево, и устье того озера впадает в море Варяжское. А Днепр впадает устьем в Понтийское море; это море слывет Русским.

Поляне же жили в те времена отдельно и построили городок Киев. А у древлян было свое княжение, а у дреговичей свое, а у славян в Новгороде свое, а другое на реке Полота, где полочане. От этих последних произошли кривичи, сидящие в верховьях Волги, и в верховьях Двины, и в верховьях Днепра, их же город – Смоленск. От них же происходят и северяне.

Поляне же были из славянского рода и только после назвались полянами, и древляне произошли от тех же славян и также не сразу назвались древлянами; радимичи же и вятичи – от рода ляхов. Были два брата у ляхов – Радим, а другой – Вятко; и пришли и сели: Радим на Соже, от него прозвались радимичи, а Вятко сел с родом своим по Оке, от него получили свое название вятичи. И жили между собой в мире поляне, древляне, северяне, радимичи, вятичи и хорваты. Дулебы же жили по Бугу, где ныне воляняне, а уличи и

тиверцы сидели по Днестру и соседили с Дунаем. Было их множество; сидели они прежде по Днестру до самого моря» [Повесть временных лет, 1978: 25-31].

«Послойное» исследование информации, данной в тексте, предполагает выполнение обучающимися следующих заданий.

1. Найдите и выпишите топонимы; установить их этимологию.

Обращаем внимание студентов на то, что в тексте встречаются названия поселений (ойконимы) и названия водоемов (гидронимы), которые делятся на пелагонимы – названия морей, лимнонимы – озер, потамонимы – рек, дромонимы – путей сообщения.

Выполнение задания позволяет увидеть следы миграционных потоков на территории Восточно-Европейской равнины.

Основная часть и названий рек, и тем более населенных пунктов европейской части территории России, несомненно, славянского происхождения. В тоже время, одним из древнейших языковых слоев в гидронимии европейской части России является иранский, оставленный скифскими и сарматскими племенами, обитавшими в степной зоне в I тысячелетии до н. э. – I тысячелетии н. э. С этими ираноязычными народами связаны названия крупнейших рек степной зоны – Дона, Днепра, Днестра и Дуная. В их названии присутствует корень *дн*, *дон*. Слово «*дн*» на осетинском языке (а он прямой наследник аланского, в свою очередь восходящего к сарматскому) и сегодня означает воду. Топонимика Верхнего Поднепровья, которая основательно описана в работе В.Н. Топорова и О.Н. Трубачева. Авторы расширяют древнюю балтийскую территорию на юго-восток, отмечая: «Нам кажется, что несомненность присутствия балтов на Сейме подтверждается целым скоплением балтийских гидронимов в количестве не менее двух десятков в этом районе» [Топоров, Трубачев, 1962: 231].

Интересно происхождение лимнонима Ильмень, требующего более обширных этимологических справок. Ильмень (в летописях Ильмер; сейчас ударение на первом слоге) возводят к чудскому *Ilmajarvi*, где это сложное слово: его вторая часть – *ярве* значит «озеро» (встречается в названии

эстонского города *Кохтла-Ярве*), а первая *илма* «воздух, погода» (встречается в финских гидронимах типа *Илмайоки*), следовательно, семантика лимнонима – «озеро, определяющее погоду». Как отмечает Шмелева, эта иноязычная, этимологическая семантика современными новгородцами не осознаётся, хотя иногда от них можно услышать высказывания типа «дождь собирался, да туча в озеро ушла» или «озеро тучу притянуло» [Шмелева, 2014: 62].

2. Соотнесите топонимы с современными названиями.

В источнике встречаются такие названия, как Русское море, Понтийское море, Варяжское море, озеро великое Нево. Если первые три названия легко угадываются студентами: Русское и Понтийское- это Черное море, Варяжское- Балтийское. Озеро великое Нево вызывает проблемы. Как мы знаем, река Волхов впадает в Ладожское озеро, которое соединено с Финским заливом рекой Невой. Но в те времена Нева была не просто рекой, а гораздо более широким водным протоком. Поэтому некоторые письменные источники X–XI веков вообще не разделяли Ладожское озеро и Финский залив, у них озеро Нево – это просто часть Финского залива и Ладоги одновременно.

3. В тексте упоминается еще один вид топонимов – дромонимы – названия путей сообщения. Переведите древнерусское выражение «из варяг в греки» в современные топонимы. Объясните с картой в руках, как проходил это путь. Приведите примеры названий других торговых путей.

4. Назовите соседствующие со славянами государства и их столицы.

Данное задание необходимо выполнять по карте. Студенты обращают внимание, что столица Хазарского каганата и название реки имеют одно и тоже название – Итиль, в тюркских языках так именовалась Волга (Идель, Атал, Атиль- «река»). Отсюда вполне вероятно предположение, что русское название реки происходит от славянского «влага» (русское – «волога») и первоначально могло также означать просто «река». Однако существует и другая гипотеза - о финно-угорском происхождении гидронима: в эстонском языке «валге» означает белый, светлый; тогда Волга может переводиться как река Белая или Светлая [Гордеев, 1969: 122-123].

Предваряя знакомство с этнонимикой, необходимо упомянуть такой разделом ономастики как хрононимика, изучающая названия периодов, календарных праздников, дат. В нашем случае речь идет об эпохе, которая вошла в историю как Великое переселение народов. В этот период (IV-VIII вв.) на территории Европы идут активные миграционные процессы. Сходят с исторической арены старые народы и появляются новые. Вовлеченные в орбиту Великого переселения народов, славяне начинают осваивать новые территории, в частности Восточно-Европейскую равнину.

Важным разделом ономастики является этнонимика, которая занимается названиями народов, племен и других этнических групп.

5. Выпишите этнонимы из текста, установите их этимологию.

«Повесть временных лет» содержит подробное этногеографическое описание Русской земли, которое составляет основу любого современного исторического исследования о Древней Руси. Со времен первых исследователей принято считать, что «Повесть временных лет» упоминает пятнадцать племенных названий восточных славян: дулебы, бужане, вольняне, хорваты, уличи, тиверцы, древляне, дреговичи, поляне, северяне, кривичи, вятичи, родимичи, полочане, словене (новгородские). Студенты могут самостоятельно поработать с этимологизированными этнонимами, представленными Нестором: «древляне, потому что сели в лесах», «назвались полочанами по речке Полота», патронимические наименования вятичи и радимичи связываются с «основателями родов» Вятко и Радимом. В то же время необходимо обратить внимание на разные точки зрения, представленные в исследовательской литературе. Например, Хабургаев подчеркивает, что название поляне, традиционно объясняемое как жители полей (степей) противоречит предварительным описаниям летописца о проживании полян в лесу на горах на берегу Днепра [Хабургаев, 178: 161]. Говоря о кривичах, автор летописи выделяет их из всех племен и отмечает, что все славянские племена «пришли и сели», то о кривичах говорится иначе: «седять» без «пришли», обозначая, возможно, их аборигенное происхождение. Этноним «кривичи»,

который использовал летописец для наименования населения, обитавшего в XI—XII вв. в верховьях Днепра и Западной Двины, по своему происхождению был не славянским, а балтским. Это обосновано в специальной научной литературе. Например, М. Фасмер производил этот этноним от имени родоначальника «Кривъ» и находил этому слову аналогии в литовском, латышском и в других языках балтских народов [Шмидт, 2012].

Таким образом, использование ономастического материала в преподавании истории у студентов-филологов не только усвоить способствует глубокому усвоению исторических знаний, но и развивает их лингвистическую эрудицию, формирует навыки работы со словарями и исследовательской литературой.

РАЗДЕЛ II. ПРЕПОДАВАНИЕ ДИСЦИПЛИН ЛИТЕРАТУРОВЕДЧЕСКОГО ЦИКЛА

Глава 6. Интегрированные занятия как способ формирования профессиональных компетенций у бакалавров педагогического образования

Процесс глобализации, рассматриваемый как условие развития и самореализации личности современного человека, предусматривает восприятие мира как целостной системы, характеризующейся многосторонними связями его субъектов и объектов, при изучении которых наиболее эффективным для студентов оказывается интегрированный подход.

Интеграция (лат.) – восстановление, восполнение, объединение частей в целое, причём не механическое соединение, а взаимопроникновение, взаимовидение. «Связующим звеном интеграции выступает целостная межпредметная ситуация, которая осмысливается студентами на уровне обобщения и абстрагирования и реализуется через анализ причинно-следственных связей посредством творческого мышления» [Туйчиев, 2012: 10].

Междисциплинарная интеграция, отражающая в соответствии с ФГОС ВО процесс взаимного согласования учебных дисциплин с точки зрения единого, непрерывного и целостного развития профессиональной деятельности обучающихся, рассматривается педагогами в качестве основы для формирования общекультурных и общепрофессиональных компетенций, позволяющих выпускникам образовательной программы 44.03.05 "Педагогическое образование" осуществлять педагогическую и культурно-просветительскую деятельность [ФГОС, 2016]. По мнению исследователей, «процесс интеграции представляет собой высокую форму воплощения межпредметных связей на качественно новой ступени обучения. В основе своей идея межпредметных связей родилась в ходе поиска путей отражения целостности природы и содержания учебного материала» [Туйчиев, 2012: 3].

Понятие «метапредметность» в дидактике чаще всего оно употребляется в значении «надпредметности», т.е. объема знаний, который формируется и используется не в процессе преподавания какого-то определенного школьного предмета, а в ходе всего обучения. Метапредметные знания необходимы для решения как образовательных задач, так и различных жизненных ситуаций. Важно учитывать, что метапредметные компетентности увязаны с универсальными учебными действиями, которые делают любую деятельность осознанной и результативной.

Разобщенность учебных дисциплин не только становится важнейшей причиной фрагментарности картины мира, отраженной в учебном материале бакалавров, но и ограничивает обучающихся в понимании целостности современного поликультурного мира, в котором стремление к многообразной интеграции является ведущим во всех сферах жизни мирового сообщества. Культурологический подход в образовании предполагает интерпретацию педагогических событий в историко-культурном контексте, учитывающем основные «тенденции развития мировой культуры, сочетание национальных и общечеловеческих ценностей» [Пайгусов, 2009: 3]. Основные аспекты включения образовательной (учебно-воспитательной) деятельности в историко-культурный контекст с учетом важнейших ценностей и жизненных ориентиров того или иного исторического периода освещены в работах А. И. Арнольдова, В. С. Библера, Е. В. Бондаревской, А. П. Валицкой, Г. Д. Дмитриева, Г. П. Захаровой, Е. О. Ивановой, Н. Б. Крыловой, И. М. Осмоловской, В. М. Рогозина и др.; об интеграции в процессе преподавания отдельных дисциплин писали Т. Г. Браже, В. Г. Маранцман, Н. М. Свирина (по литературе), Ю. Н. Неменский, Н. Н. Ростовцева (по изобразительному искусству) и др.

Особенно эффективной и плодотворной может быть интеграция таких дисциплин, как история литературы и мировая художественная культура, детская литература и фольклор, детская литература и математика, детская литература и экономика, материал которых позволяет решать задачи

всестороннего образования и воспитания обучающихся (дошкольников и школьников), на что нацелены сформулированные в ФГОС ВО общекультурные и профессиональные компетенции, среди которых «способность использовать основы философских и социогуманитарных знаний для формирования научного мировоззрения» (ОК-1), «способность работать в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия» (ОК-5), «готовность реализовывать образовательные программы по учебным предметам в соответствии с требованиями образовательных стандартов» (ПК-1), «способность разрабатывать и реализовывать культурно-просветительские программы» (ПК-14) [ФГОС, 2016]. Задачи, поставленные перед будущими бакалаврами педагогического образования, требуют от них не только знаний в узкой предметной области, но и готовности приобщить обучающихся к многоаспектной картине мира, воплощенной в художественных и фольклорных текстах, отражающих эстетические воззрения человека на мир.

Интегрированные занятия, формируя у обучающихся целостную картину мира, обеспечивают осознание ими «разнообразных связей между объектами и явлениями, <...> формируют умения увидеть с разных сторон один и тот же предмет» [Нефедов]. Стремление к интеграции в учебном процессе студентов позволяет им представить ее возможности в дальнейшей профессиональной деятельности бакалавров педагогического образования.

Например, педагоги справедливо указывают, что «Мировая художественная культура» становится той учебной дисциплиной, которая «помогает сформировать целостную обобщающую картину развития мирового искусства, выражающего ведущие идеи эпохи и являющегося неотъемлемой частью общественного сознания, формирующего мировосприятие и мироощущение человека» [Чигрина, 2012: 59]. Художественно отражая и творчески преобразуя мир в произведениях искусства, художник воплощает в них свои чувства, мысли, идеалы, которые одновременно являются чувствами, мыслями, идеалами многих его современников. При этом познавательная и аксиологическая функции искусства, неразделимые в художественном

мышлении автора, формируя его ценностный опыт как основу идейно-эстетических убеждений человека, его духовно-нравственного развития. Методисты, исходя из специфики учебного материала дисциплины «Мировая художественная культура» и возможности при его изучении «непосредственного выхода на творческую деятельность», рекомендуют обращаться к деятельностному и практико-ориентированному подходу как в содержании, так и в методах освоения» этого содержания [Чигрина, 2012: 61].

При подготовке интегрированного занятия «Два стиля одной эпохи: романский и готический стили в культуре Средних веков и эпохи Возрождения» студенты исходили из того, что стили, воплощенные в архитектуре, отразились и в европейской литературе, в частности в жанре сонета, для итальянской и английской форм которого определяющим стало «романо-готическое миропонимание» [Рукавишников, 1925: 845], воплотившееся в лирике таких всемирно известных поэтов, как Данте, Петрарка, Шекспир.

Среди задач интегрированного занятия важнейшими являются следующие: 1) формирование у обучающихся обобщенного представления о художественной культуре, способствующей становлению указанных стилей; 2) формирование у школьников способности устанавливать взаимосвязи между различными произведениями художественной культуры; 3) формирование у учеников целостной художественной картины мира; побуждение их к самостоятельной эстетически творческой деятельности; обогащение учеников духовными ценностями, содержащимися в художественной культуре, и др. Среди запланированных результатов занятия – понимание обучающимися смысла художественного произведения, особенностей языка искусства, художественных средств выразительности, специфики художественного образа в различных видах искусства.

Таким образом, проектируя интегрированное занятие, составляя его технологическую карту, разрабатывая его учебно-методическое сопровождение, студенты оказываются в ситуации, когда им самим необходимо

установить и сформулировать основные принципы, определяющие целостность межпредметной ситуации, последовательность ознакомления учащихся с учебным материалом, формы практико-ориентированной деятельности, нацеленной на развитие творческих способностей школьников.

Продумывая этап целеполагания, будущие учителя формулируют те вопросы, которые должны будут себе сами задать учащиеся, определяя задачи (микроцели) следующих этапов урока: 1) вспомнить основные черты эпохи Средних веков, с которой связано появление романского и готического стилей; 2) составить рабочее определение стиля в целом и архитектурного стиля в частности; 3) выяснить, чем отличается один стиль от другого и в чем своеобразие каждого из указанных стилей; 4) определить, как каждый архитектурный стиль отражает мировоззрение средневекового человека; 5) установить основание, позволяющее определить связь средневековых архитектурных стилей с развитием других видов и жанров художественной культуры Средних веков, в т.ч. сонета как лирического жанра.

Осмысляя и наполняя этап урока, посвященный актуализации ранее изученного материала, студенты определяют круг ранее усвоенной школьниками информации (понятия, факты и т.п.), позволяющей учителю представить, насколько органично новые знания по мировой художественной культуре впишутся в систему изученного ранее на уроках истории, изобразительного искусства и др. На этом этапе урока учащиеся будут вспоминать о том, какой исторический период относится к Средним векам и каковы его черты. Студенты планируют подвигнуть школьников к размышлению о том, что такое архитектура, почему ее причисляют к художественной культуре. Дискуссионным может стать вопрос о том, что такое стиль в целом (стиль одежды, стиль речи, стиль художника, стиль звезды эстрады и т.п.), а также в чем отличие стиля от моды.

Проектируя этот этап урока, студенты заранее готовят формулировки определений и других записей, которые будут зафиксированы учениками в тетрадях. Для определения стиля решили обратиться к словарю: «Стиль –

характерный вид, разновидность чего-нибудь, выражающаяся в каких-нибудь особенных признаках, свойствах художественного оформления» [Ожегов, 1984: 666]. Для того чтобы конкретизировать существенные признаки и свойства стиля в архитектуре, студенты предлагают учащимся вспомнить сказку «Три поросенка», герои которой построили три разных домика. Сравнение этих домиков позволит учащимся определить: постройки поросят имеют функциональные (назначение зданий), конструктивные (используемые строительные материалы и конструкции) и художественные (дизайнерское оформление комнат и т.д.) отличия, что отмечают почти все иллюстраторы. А значит, эти черты и характеристики построек должны быть зафиксированы в определении архитектурного стиля.

При работе с новым материалом студенты предлагают обратиться к фотографиям и объемным изображениям (макетам) зданий, выполненных в романском и готическом стилях, чтобы увидеть общность этих стилей и их отличительные черты. Романский стиль может быть продемонстрирован на примере монастыря Петра и Павла (Крушвица, Польша, 1120 г.), Базилики святого Серватия (Маастрихт, Нидерланды, XI в.), Бамбергского кафедрального собора святого Петра и святого Георгия (Германия, X-XIII вв.) и др. Постройки романского стиля отличаются массивными стенами, круглыми арками, бочкообразными сводами, растительным орнаментом, четким архитектурным силуэтом, крупной каменной кладкой, в которой использован необработанный камень. Высоко расположенные узкие окна, прочные двери усиливают сходство таких зданий со средневековыми рыцарскими замками. Приземистые здания этого стиля представляли собой неприступные крепости, за стенами которых могли укрыться не только обитатели замка, но и крестьяне окрестных сел.

Романский стиль сосуществовал, а затем все же уступил место готическому стилю, здания которого с многочисленными шпилями и куполами, стрельчатыми окнами, усложненными рисунками потолков, тонкими стенами, возведенными между колоннами, каркасной системой несущей конструкции,

воплощают идею ничтожности человека перед величием Создателя. Таковы Кельнский собор (Германия, конец XII в.), Реймский собор (Франция, XIII в.) Собор Парижской Богоматери (Франция, XII в.), Йоркский собор (Великобритания, XII-XV вв.) и др. Сопоставление зданий двух стилей поможет студентам (а затем и школьникам) сделать следующие выводы: оба стиля, будучи формами художественной культуры одной эпохи, имеют ряд общих черт: в них преобладают монументальные каменные сооружения, со сводами (куполами), арками, с некоторыми общими чертами декора (резьба, роспись). Отличия этих стилей содержатся в конструкциях: каркасная в готике – стеновая в романском стиле; в декоре – появляется скульптура наряду с рельефом, в романском стиле используются фрески вместо витража в готике; также в готике основной акцент переносится с интерьера на экстерьер. Если сравнивать композицию зданий, то следует отметить преобладание вертикальной динамики готических зданий вместо баланса горизонтали и вертикали в сооружениях романского стиля. В целом же в романском стиле церковь становится обжитым пространством дома, выступающего одновременно и крепостью Бога, обустроенной и удобной для ее обитателей и защитников. Церковь готического стиля воспринимается человеком как парадный официальный дворец бога, в который человек приходит на торжественные мероприятия, являющиеся по сути своей *со-бытием*, существенным и значительным для каждого; но своим, родным, родственным это пространство считать невозможно.

В основу размышления о связи архитектурных стилей с сонетом можно поместить указание на хронологическую близость их возникновения: сонет как твердая стихотворная форма появился в Италии в XIII в. Специалисты по средневековой литературе и культуре отмечают: «Архитектура готическая победила романскую, в грандиозном размахе подчинила себе <...> прикладные искусства. Точно и мудро копируя архитектурные достижения, поэзия откликнулась сонетом» [Руковишников, 1925: 845]. И. Руковишников, подчеркивая тождественность правил готического стиля и итальянского сонета,

указывал тождество строфической композиции сонета (4+4+3+3 с архитектурной готической схемой: «прямоугольник двух четверостиший (катренов), чаще по рисунку удлинённые и завершающие его тело два трехстишия (терцеты) <...> – как бы подражание завершениям готических башен» [Руковишников, 1925: 845]. Иными словами: если один стиль в архитектуре воплощает идею органичной связи человека с землей / земным, то другой – идею бесконечного устремления человека ввысь / в небеса. Если в романском стиле церковь – дом (крепость) бога, то в готическом – церковь становится дворцом бога.

Анализируя сонеты итальянской формы, студенты подбирают для анализа сонеты Петрарки из его книги «На жизнь мадонны Лауры». В них по преимуществу завершающие терцеты посвящены Богу или движению героя/героини к высокому/ божественному/ небесному, что присуще зданиям в готическом стиле:

*Когда в ее обличии приходит
Сама Любовь меж сверстниц молодых,
Растет мой жар – чем ярче жен других
Она красой победной превосходит.*

.....
*Она идти к пределу горних стран
Прямой стезей дала себе отвагу:
Надейся ж, верь и пей живую влагу* (пер. Вяч. Иванова).

Сонеты английской формы (4+4+4+2) близки зданиям английской готики, в которых «внутренность приближается к домашнему уюту» [Руковишников, 1925: 846] Это же характерно для поэзии Шекспира, у которого, как утверждают некоторые исследователи, «сонет получил явно пониженное в сравнении с Петраркой содержание» [Руковишников, 1925: 846], больше отраженное в зданиях английской готики, в чем-то сближающейся с романским стилем. Отмечаемое выше снижение отдельных деталей в сонетах

Шекспира не снижает образов лирических персонажей. Студенты единогласно отметили это в известном 130-м сонете:

*Ее глаза на звезды не похожи,
Нельзя уста кораллами назвать,
Не белоснежна плеч открытых кожа,
И черной проволокой вьется прядь...*

Но подчеркнутые лирическим героем приземленные черты героини не снижают ее образа. Наделенная чертами обыкновенной земной женщины, героиня так же хороша, как и те, в ком воплощен эталон женской красоты:

*И все ж она уступит тем едва ли,
Кого в сравненьях пышных оболгали* (пер. С. Маршака).

В качестве домашнего задания студенты предлагают учащимся познакомиться с соборами г. Лесосибирска и определить, в какой степени черты средневековой архитектуры отразились в Крестовоздвиженском кафедральном соборе г. Лесосибирска и в храме святого апостола Андрея Первозванного. Сами студенты с удовольствием занимались этой деятельностью, самозабвенно дискутируя о преобладании черт того или иного стиля в одном или другом храме.

Таким образом, обращение к интегрированным занятиям активизируют практико-ориентированную деятельность обучающихся, позволяя эффективно формировать общепрофессиональные компетенции у будущих учителей-предметников. Организация и проведение интегрированных занятий позволяет студентам осмыслить явление межпредметной интеграции как отражение сложного взаимопроникновения многих составляющих каждой из дисциплин в единое целое интегрирующей практико-ориентированной деятельности педагога, способствующей преодолению фрагментарности картины мира, присущей многим представителям современной молодежи.

При подготовке бакалавров педагогического образования, обучающихся по профилю «Дошкольное образование», необходимо учитывать сложность и многогранность их будущей профессиональной деятельности. Эффективная

реализация ФГОС ДО воспитателями также возможна при преимущественно интегрированном подходе к материалам, используемым в воспитании и образовании дошкольников.

Дошкольный возраст ребенка определяется авторитетными психологами и педагогами (Ш. А. Амонашвили, Л. С. Выготский, В. В. Давыдов, А. Р. Лурия, Д. Б. Эльконин и др.) как этап наиболее интенсивного развития личности, ее интеллектуальных и творческих способностей, многостороннего представления о мире. Наиболее благодатным материалом для этого являются сказки, которые давно и плодотворно изучаются учеными и педагогами-практиками. Так, Е. А. Аркин, В. Г. Нечаева, М. М. Никеев, Э. М. Садыкова и др. рассматривали народные и литературные сказки как средство нравственного воспитания; Г. Н. Волков, С. А. Козлова, Т. С. Комарова и др. исследовали сказки в аспекте этнокультурного воспитания дошкольников; Н. Я. Большунова, Т. И. Ерофеева, Т. А. Шорыгина и др. основное внимание при изучении сказок уделяли формированию у дошкольников математических представлений, а Н. Ф. Моисеева, А. Д. Шатова и др. – экономических представлений. Интеграционный характер образовательной деятельности способствует тому, что чтение сказки, осмысление ее основных событий и героев формирует соответствующую возрасту ребенка картину мира. Какие бы акценты ни делали педагоги, все они единодушны в том, что интеграция невозможна без заинтересованного сотрудничества ряда педагогов – специалистов в различных образовательных областях.

Основой такого интегрированного обучения является художественный образ, репрезентирующий в сказке сложную и многогранную картину человеческой жизни. Именно эта художественная основа «способствует самоидентификации ребенка (хорошо – плохо, правильно – неправильно, можно – нельзя, мужчина – женщина)» [Бахор, и др. 2013], диктует его «стратегию поведения, воплощая в специфических образах систему универсальных антиномий: жизнь – смерть, день – ночь, добро – зло, определенность – неопределенность» [Лукин, и др. 2013]. Характеризуя

идейное содержание народных сказок, В. Я. Пропп указывал, что «...в основе сказочного повествования лежит веками сложившееся народное представление о том, что в жизни составляет правду и что – кривду» [Пропп, 1958].

При обращении к сказкам о животных обращаем внимание студентов на то, что эти сказки, генетически связанные с тотемическими представлениями людей, являются древнейшим жанром. Их краткость, ясность для ребенка сказочной фабулы, высокохудожественная форма, способствующая решению коммуникативных задач в образовании дошкольников, – все это служит основанием для того, чтобы воспитатель, приобщая детей к народной сказке, обращался, прежде всего, к этому жанру.

Как считают исследователи, «процесс рассказывания и слушания животной сказки есть процесс узнавания и обучения определенным стратегиям поведения, <...> носящим имя лисы, волка и т.д.» [Мариничева, 2011]. Самую большую группу среди сказок о животных составляют произведения с главным персонажем-трикстером – лисой: («Лисичка со скалочкой», «Колобок», «Лисичка-сестричка и волк», «Лиса-повитуха», «Лиса, заяц и петух», «Лиса-судья» и др.) [Мариничева, 2011]. Для того чтобы процесс обучения дошкольников был эффективным, сами студенты – будущие воспитатели должны уметь ориентироваться в «бесконечном разнообразии мира сказки», в народных верованиях, обрядах и обычаях [Поксыряева, и др. 2013]. Так, популярная у дошкольников сказка «Лисичка со скалочкой» относится к кумулятивным сказкам, «отражающим ранние шаги человека по упорядочению окружавшего хаоса» [Кретов, 1994].

Древность сказки воплощена в ее художественном мире, утратившем для современного человека прозрачность и ясность. Цепь обменов лисы (скалочка – курочка – утка / гусочка – девочка) только на первый взгляд кажется произвольной. В начале этой цепи – скалочка, посредством которой тесту придается необходимая форма, с чем дети сталкиваются на занятиях по тестопластике, когда создают объемные и рельефные поделки из соленого теста. Таким образом, со скалкой связана важнейшая функция преобразования

мира, что отчетливо проявляется до сих пор в обрядах некоторых народов. Например, среди крымских татар бытует следующее убеждение: чтобы обряд обрезания мальчика был менее болезненным, а плоть быстро заживала, мать ребенка во время проведения обряда должна скалкой раскатывать тесто (записано нами в 2010 г. в Белогорском районе Крыма). Эта же функция преобразования или формирования ребенка представлена и в некоторых регионах Узбекистана при исполнении колыбельной песни «алла», во время которой «участвующие в обряде пожилые тетушки постукивают о колыбель скалкой и приговаривают: «Будь отважным, смелым, ничего не бойся...» [Мардонова]. Таково же значение плясок со скалкой в обряде приобщения невестки к семейному кругу мужа у татар – мишарей [Акашкин, 2000].

Появление скалки в начале сказки, на наш взгляд, может быть интерпретировано как репрезентация намерения лисы преобразовать мир, изменить его по своему замыслу. Более явно эта функция преображения мира выражена в образе курочки, которая воплощает собой материнскую заботу, женское жизнетворческое начало, что отчетливо проявляется в различных пословицах: «Курица в сережках, а петух в сапожках»; «Курицу не накормить, девицу не нарядить», « Где курицы-красавицы, там и петухи-молодцы» и др.

Далее в системе персонажей следует гусочка, выступающая по преимуществу солярным символом, или ее вариант уточка, являющаяся, как и гусочка, знаком супружеской жизни. Соответствует этой же логике преобразования мира и требование лисы о том, чтобы ей отдали девочку, в которой в сказке воплощено женское начало в его неопределенном, пассивном виде. Цепь обманов в сказке была прервана собакой, олицетворяющей у многих народов преданность и верность человеку.

Будущий воспитатель должен четко представлять символический и метафорический контекст подобной цепи обменов, показывающий опасность общения хозяев дома с лисой. Она претендует не только на владение чужим имуществом. Метафорический и символический смысл приобретаемого лисой позволяет видеть в этом сказочном персонаже угрозу самой жизни человека.

При изучении сказки воспитатели должны четко осознавать, что животные в ней воплощают человеческие характеры, отражая существующие конфликты между людьми. Сказка «Лисичка со скалочкой» может быть прочитана детям не только как повествование о том, как опасно доверять незнакомым людям, но и о том, что обманщик обязательно будет наказан. Способствует такому пониманию и поиск детьми пословиц (в этом поиске могут быть заняты и родители), которые содержат подобную характеристику лисы («Хитрее лисы зверя нет»; «Вор и сытый, и обутой, и одетый украдет» и т.д.) или выражают близкую сказке идею («Ходила лиса кур красть, да попала в пасть»; «Лисица хитра, да шкуру ее купцам продают»; «Украсть – в беду попасть»; «Лиса знает много, но тот, кто ее ловит, знает больше» и др.).

Пересказ сказки, многократное повторение одних и тех же слов лисички («Да я не потесню: сама лягу на лавочку, хвостик – под лавочку, скалочку – под печку») и сказителя («Легла она на лавочку, хвостик – под лавочку, скалочку – под печку») – эффективный способ развития артикуляции звуков у ребенка, его правильной речи, избавления от ее дефектов. Все это, безусловно, должно быть использовано воспитателем в работе с дошкольниками.

Изучение сказок будет более результативным, позволяющим решать проблемы многостороннего развития личности ребенка, если активно использовать занимательные задания, в том числе пальчиковые игры, сопровождающие чтение или рассказывание сказки. Например, изображая лису, дети соединяют ладони «пароходиком», разводят большие пальцы по сторонам (это «лисы ушки»), указательные пальцы сгибают внутрь ладоней, образуя «лоб», то же самое делают и с мизинцами (это острая «лисы мордочка»). Сейчас доступны многие методические указания, как изобразить курочку, гусочку, девочку, собачку.

При восприятии сказок о животных воспитатели активно обращаются к моделированию, организуя вместе с детьми поиск модели – материализованной формы, «адекватно воплощающей художественный смысл произведения». Таковы, например, «волшебные кружки». Студенты на практике могут

использовать кружки одинакового размера, но разного цвета, при этом выбор цвета осуществляют сами дети: курочка – кружок белого цвета, гусочка – серого, собака – черного, лиса – рыжего, что способствует развитию у дошкольников ассоциативной памяти. В зависимости от уровня развития способностей воспитатели могут обращаться к кружкам, различающимся, например, не только по цвету, но и по размеру, что способствует формированию у дошкольников математических представлений о соотношении «большой – маленький», «больше – меньше».

Сказку «Лисичка со скалочкой» можно изучать вместе с венгерской сказкой «Два жадных медвежонка», в которой тоже действует обманщица лиса, а жертвами ее обмана становятся два брата медвежонка, не сумевшие поровну разделить головку сыра.

Медведи – герои более четверти сказок о животных [Мариничева, 2011]. Эти персонажи широко представлены в фольклоре многих народов мира, особенно тех, у кого медведь считался тотемным животным: славяне, германцы, коренные народы Северного Урала, Сибири, Дальнего Востока и др. В этнокультуре русских, белорусов, украинцев, венгров и др. отразились обычаи и обряды, связанные с представлением о медведе как прародителе, божестве, воздействующем на плодородие, здоровье, благополучие человека.

Часто в сказках медведь – персонаж глупый, но безобидный. Именно таковы герои сказки «Два жадных медвежонка». Лиса, ставшая судьей в споре братьев, делила и делила сыр, пока сама не наелась. Медвежатам достались только крохотные кусочки. К такому драматическому финалу привело медвежат не только неумение вести себя по-братски, уступая друг другу, но и излишняя доверчивость: можно вспомнить пословицы о лисичке: «Куда лиса лапку положит, туда и вся заберется», «Лиса семерых волков проведет».

Осмысление детьми уроков народной сказки способствует приобщению ребенка к нравственным нормам и правилам поведения в обществе. Важно обратить внимание будущих воспитателей на поведение медвежат в начале их пути и в то время, когда они нашли сыр. В первом случае перед нами модель

поведения человека («пошли они к матери и, как положено, распрощались с ней...»), которую может конкретизировать воспитатель, предложив детям подробно описать или разыграть, как медвежата прощаются с медведицей. Подобные задания могут быть даны и при интерпретации второй ситуации («спорили они, рычали»). На творческое развитие детей в рамках речевого, социально-коммуникативного, художественно-эстетического направлений нацелены задания следующего характера:

- описать (рассказать или разыграть), что делают медвежата после раздела лисичкой сыра;
- рассказать /разыграть, каким мог быть финал у этой сказки;
- представить животных, которые могли помочь медвежатам разделить сыр.

Воспитатель может воспользоваться структурой сказки о животных или волшебной сказки, подсказывая детям варианты продолжения интерпретируемого текста. Эффективным будет и обсуждение с дошкольниками предполагаемых действий старшего или младшего брата, если бы одному из них самому довелось делить сыр.

При изучении структуры сказки о животных студенты, определив типологические связи этой сказки с другими, в качестве развивающего задания предлагают ввести в интерпретацию сказки «Два жадных медвежонка» встречу медвежат с персонажами других произведений, в которых также действует лиса-плутовка (сказки «Лиса-исповедница», «Лиса-повитуха», «Лиса и дрозд», «Лиса и заяц», басня И.А. Крылова «Ворона и лисица» и др.).

Важнейшим направлением работы с детьми при изучении этой сказки является формирование у дошкольников математических представлений «равно», «не равно», «больше – меньше», «целое и часть» и др., основанных на сравнении. Под руководством педагога дети пяти лет уже могут последовательно рассматривать предметы, выделять и сопоставлять их однородные признаки. На основе сравнения дошкольники выявляют

существенные отношения, например отношения равенства и неравенства, последовательности, целого и части и др., делают простейшие умозаключения.

Эти знания и умения расширяются и уточняются в дальнейшей работе с детьми, для чего используются проблемные ситуации. В сказке «Два жадных медвежонка» такая ситуация возникает при необходимости разделить сыр на две равные части. Посредством этой сказки у детей происходит формирование представлений о размере предметов, умение сравнивать величину двух предметов, которые ранее являлись частями одного целого. При интерпретации сказки, как было указано выше, увлекательным для детей будет моделирование ситуации деления головки сыра лисой, старшим или младшим братом, что позволит включить детей в реальный процесс сравнения частей целого.

Сюжетно-ролевая игра – ведущая деятельность в дошкольном возрасте, позволяющая интегрировать различные области знаний. Действие игры происходит в условном пространстве, в котором ребенок играет порученную ему роль, подражая взрослым (мать, брат, незнакомый человек). Это подражание, как известно, не полное: дошкольник выполняет символические действия («как будто»). Поэтому театрализованные эпизоды сказки (медвежата прощаются с матерью, находят сыр, встречают лису и др.) можно сопровождать игровыми упражнениями, сочетающими слово и движение. Таково упражнение «Веселые шаги»: ребята изображают не только, как ходят медвежата («медвежьи шаги»), лиса («лисыя походка»), но и «манеру» передвигаться, свойственную другим животным, которые встречаются на пути братьев: белочка, заяц, волк, лягушка и др. Выполнение таких упражнений сопровождается всегда небольшими стихотворными текстами, которые произносят воспитатель и/или заранее подготовленные дети.

Таким образом, при изучении сказки как произведения устного народного творчества, отражающего многогранность и многосторонность жизни, студенты отчетливо представляют воплощенную в ней основу для сближения тех разнообразных знаний, которые обеспечивают развитие личности, мотивации и способностей детей в соответствии с ФГОС дошкольного

образования. Предлагаемые нами виды и формы работы позволяют будущим воспитателям увидеть, как изучаемый ими материал может быть использован при решении профессиональных задач, в том числе и во время производственной практики. Интегрированный подход к восприятию и интерпретации народных сказок позволяет формировать у дошкольников целостную картину мира посредством получения новых представлений на стыке дисциплин, определяющих основные направления развития и образования дошкольников.

Анализ сказок о животных позволяет формировать у дошкольников начальные представления о важнейших связях мира и человека, среди которых важны не только нравственные, социальные, но и экономические отношения.

Сущность экономического воспитания старших дошкольников заключается в том, чтобы дать детям элементарные сведения из области экономики, научить их правильно относиться к деньгам, способам их получения и разумному их использованию; объяснить взаимосвязь экономических и этических категорий; научить дошкольников ценить результаты труда взрослых, которые непосредственно проявляют заботу о детях, ценить блага детства и быть разумным потребителем этих благ.

Один из дискуссионных вопросов проблемы экономического воспитания – это возраст приобщения дошкольника к экономике. Определить возрастные границы экономического образования не просто, так как уровень развития детей даже в пределах одного возраста очень разный. И все же специалисты пришли к выводу о том, что наиболее эффективным становится приобщение детей к экономике с 5 лет. Это решение обосновано психологическими особенностями детей старшего дошкольного возраста (Л. С. Выготский, В. С. Мухина, Д. Б. Эльконин и др.)

Старший дошкольный возраст благоприятен для начала работы по экономическому воспитанию дошкольников, поскольку именно в этот период дети начинают осознавать и оценивать такие экономические понятия, как «выгодно - невыгодно», «дорого – дешево», «честно – нечестно», пытаются

осмыслить свое поведение в ситуации обмена, часто пытаются схитрить, выгадать, обмануть. Это сигнал к возникновению новой формы экономического мышления, требующего внимания со стороны взрослых, а иногда и коррекции.

Период старшего дошкольного детства наиболее благоприятен для восприятия морально-правовых основ рынка, воспитания таких качеств предпринимателя, как уважение к партнерам, честность, верность данному слову. Но в этот период развития ребенка возможно смещение его нравственных ориентиров в сторону вседозволенности, эгоизма, стремления разбогатеть любой ценой. Именно в старшем дошкольном возрасте у детей начинают формироваться нравственные чувства, имеющие определяющее значение для построения ими отношений с окружающими, основанных на принципах гуманизма. Искреннее отношение взрослых к кому или чему-либо вскоре определяет и отношение самого ребенка к этим же людям и явлениям, что отражается в соответствующих нравственно направленных чувствах дошкольников, в их деятельном стремлении к взаимопомощи, поддержке этих же людей. Личный нравственный, а тем более экономический опыт детей ограничен, поэтому задачей родителей и педагогов становится создание таких воспитывающих ситуаций, которые способствовали бы обогащению нравственно-экономического опыта дошкольников, формированию у них нравственно-экономических привычек.

Восприятие дошкольниками народных сказок, на наш взгляд, должно стать основой интегрированной образовательной деятельности познавательно-речевого направления, ибо сказки, формирующие эстетические и нравственные представления ребенка, способствуют его самоидентификации («хорошо – плохо», «правильно – неправильно», «можно – нельзя», «мужчина – женщина»). В этом плане фабулы сказок представляют собой различные варианты одного и того же онтологического мифа, повествующего о приоритете жизнеутверждающей тенденции, о преодолении хаоса. Обряд и ритуал, к которым так склонно мышление дошкольников, способствуют преодолению непредсказуемости и утверждению мирового порядка.

Именно сказки формируют у детей начальные представления о важнейших связях мира и человека. В художественном мире сказки экономические отношения не менее важны, чем нравственные, социальные и др. На это обращает внимание, например, Н.Ф. Моисеева, предлагая при интерпретации сказочных персонажей как носителей добра и зла обращать внимание детей на экономическую составляющую мировосприятия героев таких известных сказок, как «Колобок», «Лисичка со скалочкой» и др. [Моисеева, 1999].

Так, сказка «Колобок», в основе которой путешествие колобка в лес, повествует о последовательной встрече этого героя с разными жителями лесной чащи, явно противопоставленной домашнему пространству: в доме колобок был рожден – в лесу должен быть съеден; в домашнем огне испечен – лисой, воплощающей неуправляемый лесной огонь, уничтожен. Это предупреждение о необходимости выстраивания отношений с обитателями чужого (не своего) пространства является важнейшей составляющей воспитательного потенциала сказки, как бы ее ни воспринимали слушатели независимо от мировоззрения (о периодичности смены фаз луны, о пороках души и др.).

С точки зрения экономики сказка «Колобок» отражает отношения, в основе которых лежит обмен услугами («не ешь меня, серый волк, я тебе песенку спою»). Нарушает эту цепь обмена встреча с лисой, не соблюдающей условия договора. Но в этот момент и колобок забывает о том, что, исполнив один раз песенку, он должен был уйти от лисы. Несоблюдение условий договора приводит отношения сказочных героев к драматической развязке.

Проблемы бартера отражены в хорошо известной дошкольникам сказке «Лисичка со скалочкой». Воспитатель может предварить изучение этой сказки беседой о принятом у детей обмене игрушками как варианте бартера – натурального товарообмена, при котором одна вещь меняется на другую без денежной оплаты (схема торговой сделки: «товар за товар»). Уже в представлении древних людей лиса выделялась среди животных хитростью и

коварством. Это значение образа лисички легко определяют и сами дошкольники, воспитатели должны помочь им вспомнить соответствующие сказки («Лисичка-сестричка и волк», «Как лиса перехитрила льва», «Как лиса шила волку шубу», «Кот и лиса» и др.), анимационные фильмы («Лиса и волк», «Лиса-строитель», «Лис и дрозд» и др.).

Н.Ф. Моисеева интерпретирует экономический контекст сказки «Лисичка со скалочкой» следующим образом: «В процессе путешествия из одних гостей в другие лиса, переночевав, утром предъявляла счет хозяевам за якобы пропавшую ее собственность. В результате хитрая лиса, начав со скалочки, произвела ряд обменов»: скалочка – курочка – гусочка – девочка. Обмен всегда был выгодным для лисы, так как она, «зная, что хозяева, защищая свою добрую честь, готовы идти на неравноценную уплату за пропажу» [Моисеева, 1999]. Как видим, в данной сказке представлены образцы неравноценного натурального обмена, при котором хозяева оказываются перед выбором: или пострадает их честь, или придется отдать то, что стоит гораздо дороже якобы пропавшей вещи.

На наш взгляд, воспитатель должен четко представлять себе символический и метафорический контекст подобной цепи обменов, обращая детей на опасность подобного общения хозяев дома с лисой. Она претендует не только на владение чужим имуществом. Символический смысл всего приобретаемого хитрой лисой позволяет видеть в этом сказочном персонаже угрозу самой жизни человека. По мнению ученых, кумулятивные сказки, к которым относятся «Лисичка со скалочкой», «Теремок» и др., «отражают ранние шаги человека по упорядочению окружавшего хаоса» [Кретов, 1994].

Подобное понимание сказки, определяющее основные формы работы воспитателя со старшими дошкольниками, способствует овладению элементарными общепринятыми нормами и правилами поведения в социуме на основе первичных ценностно-моральных представлений детей о том, «что такое хорошо и что такое плохо» [ФГОС ДО, 2013].

Это утверждение верно и в отношении «Сказки о жадной старухе», которая примыкает к ряду сказок, поднимающих проблемы потребностей и возможностей человека (производства и потребления товара), ответственности человека за свои поступки. В таких сказках повествуется о том, как один или несколько персонажей получают по своему желанию от сверхъестественного существа дары – товар, в производстве которого они не участвуют. Рано или поздно героям предстоит решать вопрос об оплате этого товара.

Лесное дерево исполняет все желания героев «Сказки о жадной старухе». Сначала у них появился достаток, богатство. Затем старуха захотела стать бурмистровой женой, далее – дворянкой, барыней, полковницей, генеральшей, царицей, богиней. В желаниях старухи нетрудно увидеть определенную градацию. Как видим, в сказке в качестве товара выступают состояние и положение. Но богатство не принесло счастья старикам, оно разрушило их жизнь. Изменение социального статуса старухи (от крестьянки до царицы) не сопровождается ее внутренней духовной работой, что и отражается в конечном превращении стариков в медведей. Народная мудрость гласит: «Если хочешь погубить человека, разреши ему делать все, что он хочет». Сказка отражает стремление сказителя и слушателя к постижению универсальных истин и закономерностей человеческого бытия.

Современные условия жизни выдвигают новые требования к личности и тем самым объективно-естественно порождают новый тип личности, установки, образ поведения и деятельности, отвечающие задачам общественного развития. Необходимость постановки вопроса об экономическом воспитании диктуется тем, что современное молодое поколение находится в необычайно жестких условиях природной и социальной среды, которая характеризуется социально-политической и экономической нестабильностью и неопределенностью [Лобанова, 2013]. Поэтому приобщение детей к экономике – один из факторов экономической социализации, оказывающий огромное влияние на складывающиеся отношения ребенка к материальным и духовным ценностям и в целом на становление личности ребенка. В этом состоит цель экономического

воспитания: формирование у детей доступных экономических понятий, воспитание с детских лет сознательного пользователя всем, что предоставляется детям для их счастливого детства, воспитание уважения к тем, кто проявляет заботу о них. Именно сказка, способствуя формированию у старших дошкольников начальных экономических представлений, является дидактическим средством формирования экономического мышления. Квалифицированное сопровождение этого процесса воспитателями и родителями способствует тому, что у ребенка складывается система начальных экономических знаний, позволяющая ему быть маленьким партнером в экономике семьи, а в дальнейшем – стать осознанным участником экономической жизни.

Таким образом, при изучении сказки как произведения устного народного творчества, отражающего многогранность и многосторонность жизни, студенты отчетливо представляют воплощенную в ней основу для сближения тех разнообразных знаний, которые обеспечивают развитие личности, мотивации и способностей детей в соответствии с ФГС дошкольного образования. Предлагаемые нами виды и формы работы дают возможность будущим воспитателям увидеть, как изучаемый ими материал может быть использован при решении профессиональных задач, в том числе и во время производственной практики. Интегрированный подход к восприятию и интерпретации народных сказок позволяет формировать у дошкольников целостную картину мира посредством получения новых представлений на стыке дисциплин, определяющих основные направления развития и образования дошкольников.

Таким образом, основанием взаимосвязи знаний и научных дисциплин разных направлений является предметно-объектное единство мира, определяющее эвристико-методологическое обеспечение интеграции и помогающее педагогу сделать процесс более полным, интересным, насыщенным. При пересечении предметных областей различных дисциплин (гуманитарных, естественно-научных и др.) такая интеграция просто

необходима для формирования целостного мировоззрения и мировосприятия. Будущие учителя должны не только представлять возможности интегрированных занятий в школе, но и быть готовы к проведению таких занятий. И в этом им должны помочь практические занятия в вузе, во время которых они выступают не только в роли обучающихся, но и в роли преподавателей, организующих учебную межпредметную ситуацию.

Интеграция предметов в современной школе – одно из направлений активных поисков новых педагогических решений, способствующих развитию творческого потенциала педагогических коллективов и отдельных учителей с целью более эффективного и разумного воздействия на учащихся.

Глава 7. Теоретико-литературные курсы в системе вузовского образования

Особую значимость в современной филологической науке приобретают вопросы, связанные с изучением теории и методологии анализа произведения с учетом его места в литературном контексте той или иной эпохи. Литературоведческие категории, отработанные для анализа классической литературы, часто оказываются неприменимы для изучения творчества писателей XX-XXI вв., поэтому важно на теоретико-литературных курсах на филологическом факультете сформировать методологическую грамотность студентов.

Образовательные стандарты высшего образования ориентированы на метапредметность, при которой на первый план в обучении выступают метапредметные умения, сформированные у выпускников. В широком смысле метапредметность означает более высокий уровень обобщения, «надпредметность». Метапредметный подход обеспечивает целостность общекультурного личностного и познавательного развития и саморазвития, преемственность всех ступеней образовательного процесса, лежит в основе

организации и регуляции любой деятельности обучающегося независимо от ее специально-предметного содержания.

Литературоведческая подготовка филологов подразумевает изучение историко-литературных и теоретико-литературных курсов. Особенность их построения заключается в тесной взаимосвязи друг с другом и прочими филологическими дисциплинами. Междисциплинарный характер определяет метапредметность как важную составляющую организации учебно-познавательной деятельности.

Дисциплины теоретико-литературного цикла («Введение в филологию. Основы науки о литературе»; «Теория литературы», «Литературная критика», «Эстетические основы литературного процесса» и т.д.) в силу своего интегрированного характера (история литературы, эстетика, лингвистика, стилистика, философия) дают возможность выявить общие метаосновы в различных явлениях окружающего мира. Литературоведческий анализ текста позволяют преподавателю создать учебные задания и ситуации, направленные на использование метаспособов и освоение метазнаний.

Одной из таких технологий может быть технология управляемого чтения, иначе – ридер, то есть тематическая подборка материалов и система вопросов и заданий к ним» [Родигина, 2014: 44].

Работа с ридером включает следующие этапы.

1. Актуализация темы занятия, обозначение проблемных вопросов.
2. Постановка учебных задач, характеристика этапов и ожидаемых результатов.
3. Обсуждение студенческих версий, рефлексия по поводу эффективности предложенных заданий.
4. Объяснение домашнего задания (исследовательских эссе, текстов-имитаций, таблиц с анализом текстов).
5. Обсуждение студенческих работ с целью дальнейшей проблематизации темы ридера [Родигина, 2014].

Составление системы заданий способствует формированию теоретического мышления, навыков систематизации, обобщения, аргументирования, а также развивает регулятивные умения, в том числе формулирование вопросов, выдвижение гипотез, анализ собственной деятельности. В классическом варианте материалы (фрагменты художественных произведений, литературно-критических статей, монографий) подбираются преподавателем, преподаватель также разрабатывает и систему заданий и вопросов к ним. Одним из основных критериев отбора текстов является их разноречивость, дискуссионность, содержательный потенциал, дающий возможность для формирования профессиональных навыков студентов-гуманитариев.

Данная технология эффективна, способствует формированию метаумений, развивает теоретическое, критическое, творческое мышление, регулятивные умения, способствует формированию таких качеств мышления, как гибкость, острота, диалектичность и др.

Работа с ридером эффективна при изучении дисциплин теоретико-литературного цикла (теория литературы, введение в литературоведение и др.).

Достаточно часто студенты испытывают затруднения при определении темы художественного произведения. Трудности начинаются при определении самого понятия «тема», так как с темой отождествляют идею произведения. Ридер позволяет увидеть различные трактовки данного понятия.

В. Е. Хализев о значении термина «тема» пишет следующее: «Во-первых, темами именуют наиболее существенные компоненты художественной структуры, аспекты формы, опорные приемы. В литературе это значения ключевых слов, то, что ими фиксируется» [Хализев, 2002: 55]. Исследователь предлагает и другое значение этого термина: «оно восходит к теоретическим опытам прошлого столетия и характеризует не элементы структуры, а напрямую сущность произведения как целого. Тема как фундамент художественного творения – это все то, что стало предметом авторского интереса, осмысления и оценки» [Хализев, 2002: 55-56]. В. Е. Хализев обнаруживает различные

толкования этого термина и отсылает к Б. В. Томашевскому. Студентам предлагаются рассуждения Б. В. Томашевского: «В художественном выражении отдельные предложения, сочетаясь между собой по их значению, дают в результате некоторую конструкцию, объединенную общностью мысли или темы. Тема (о чем говорится) является единством значений отдельных элементов произведений <...>. Для того чтобы словесная конструкция представляла единое произведение, в нем должна быть объединяющая тема, раскрывающаяся на протяжении произведения» [Томашевский, 2002: 176]. Предлагаем студентам также комментарии С. Н. Бройтмана к книге Б. В. Томашевского «Теория литературы. Поэтика»: «Об этом месте М. Бахтин пишет: «Определение Томашевского представляется нам в корне неверным. Нельзя строить тематическое единство произведения как сочетание значений его слов и отдельных предложений. Труднейшая проблема отношения слова к теме этим совершенно искажается <...>. Тема вовсе не слагается из этих значений; она слагается лишь с их помощью <...>. С помощью языка мы овладеваем темой, но никак не должны включать ее в язык как его элемент. Тема всегда трансцендентна языку. Более того, на тему направлено не слово, взятое в отдельности, а целое высказывание, как речевое выступление <...>. Тема произведения есть тема целого высказывания как определенного социально-исторического акта» [Томашевский, 2002: 322]. Погружаясь в спор ученых, студенты обнаруживают сложность изучаемого явления, вырабатывают собственное отношение к нему.

Конкретные рекомендации по определению темы произведения предложены А. Б. Есиным. Разведя понятия «тема», «проблема» и идея, исследователь предлагает следующее определение темы: «... под темой мы будем понимать объект художественного отражения, те жизненные характеры и ситуации (взаимоотношения характеров, а также взаимодействия человека с обществом в целом, с природой, бытом и т.п.), которые как бы переходят из реальной действительности в художественное произведение и образуют объективную сторону его содержания» [Есин, 1998: 19]. Для студентов будут

полезны следующие рекомендации А.Б. Есина: «Во-первых, в конкретном художественном целом часто нелегко разграничить собственно объект отражения (тему) и объект изображения (конкретную изображенную ситуацию) <...>. Во-вторых, при анализе тематики необходимо различать темы конкретно-исторические и вечные. Конкретно-исторические темы – это характеры и обстоятельства, рожденные и обусловленные определенной социально-исторической ситуацией в той или иной стране; они не повторяются за пределами данного времени, более или менее локализованы <...>. Наконец, следует обратить внимание вот на какое обстоятельство: при анализе конкретно-исторической темы надо видеть не только социально-историческую, но и психологическую определенность характера» [Есин, 1998: 21-22].

Ридер включает в себя определения значения термина «тема», предложенные А. Б. Есиным, Б. В. Томашевским, В. Е. Хализевым и другими учеными. Сравнивая различные точки зрения по сложнейшей литературоведческой проблеме, студенты овладевают культурой мышления, способностью к обобщению, анализу.

Работа с ридером формирует знания по теории и истории литературы, умения давать обоснованную характеристику художественным особенностям произведений, вести научную полемику, анализировать произведение литературы как художественное целое, владение основными методами литературоведческого анализа художественного текста, навыками работы с академическими изданиями и справочной литературой.

Значимой в понимании литературы как искусства художественного слова является тема «Художественный образ». Для формирования этого понятия можно использовать прием сопоставления. В качестве материала для размышления студентам предлагается сравнить определение цветка татарника в научной энциклопедии и в отрывке из повести Л. Н. Толстого «Хаджи Мурат». *«Я возвращался домой полями. Была самая середина лета. Луга убрали и только что собирались косить рожь.»*

Есть прелестный подбор цветов этого времени года: красные, белые, розовые, душистые, пушистые кашки; наглые маргаритки; молочно-белые с ярко-желтой серединой «любишь-не-любишь» с своей прелой пряной вонью; желтая сурепка с своим медовым запахом; высоко стоящие лиловые и белые тюльпановидные колокольчики; ползучие горошки; желтые, красные, розовые, лиловые, аккуратные скабиозы; с чуть розовым пухом и чуть слышным приятным запахом подорожник; васильки, ярко-синие на солнце и в молодости и голубые и краснеющие вечером и под старость; и нежные, с миндальным запахом, тотчас же вянущие, цветы повилки.

Я набрал большой букет разных цветов и шел домой, когда заметил в канаве чудный малиновый, в полном цвету, репей того сорта, который у нас называется «татаринном» и который старательно окашивают, а когда он нечаянно скошен, выкидывают из сена покосники, чтобы не колоть на него рук. Мне вздумалось сорвать этот репей и положить его в середину букета. Я слез в канаву и, согнав впившегося в середину цветка и сладко и вяло заснувшего там мохнатого шмеля, принялся срывать цветок. Но это было очень трудно: мало того что стебель колелся со всех сторон, даже через платок, которым я завернул руку, – он был так страшно крепок, что я бился с ним минут пять, по одному разрывая волокна. Когда я, наконец, оторвал цветок, стебель уже был весь в лохмотьях, да и цветок уже не казался так свеж и красив. Кроме того, он по своей грубости и аляповатости не подходил к нежным цветам букета. Я пожалел, что напрасно погубил цветок, который был хорош в своем месте, и бросил его, «Какая, однако, энергия и сила жизни, – подумал я, вспоминая те усилия, с которыми я отрывал цветок. – Как он усиленно защищал и дорого продал свою жизнь».

Дорога к дому шла паровым, только что вспаханным черноземным полем. Я шел наизволок по пыльной черноземной дороге. Вспаханное поле было помещичье, очень большое, так что с обеих сторон дороги и вперед в гору ничего не было видно, кроме черного, ровно взборожденного, еще не скороженного пара. Пахота была хорошая, и нигде по полю не виднелось ни

одного растения, ни одной травки, – все было черно. «Экое разрушительное, жестокое существо человек, сколько уничтожил разнообразных живых существ, растений для поддержания своей жизни», – думал я, невольно отыскивая чего-нибудь живого среди этого мертвого черного поля. Впереди меня, вправо от дороги, виднелся какой-то кустик. Когда я подошел ближе, я узнал в кустике такого же «татарина», которого цветок я напрасно сорвал и бросил.

Куст «татарина» состоял из трех отростков. Один был оторван, и, как отрубленная рука, торчал остаток ветки. На других двух было на каждом по цветку. Цветки эти когда-то были красные, теперь же были черные. Один стебель был сломан, и половина его, с грязным цветком на конце, висела книзу; другой, хотя и вымазанный черноземной грязью, все еще торчал кверху. Видно было, что весь кустик был переехан колесом и уже после поднялся и потому стоял боком, но все-таки стоял. Точно вырвали у него кусок тела, вывернули внутренности, оторвали руку, выкололи глаз. Но он все стоит и не сдается человеку, уничтожившему всех его братии кругом его.

«Экая энергия! – подумал я. – Все победил человек, миллионы трав уничтожил, а этот все не сдается» [Толстой, 1983: 3].

Сравнительный контекст (научный и художественный) позволит ответить на вопрос, в чем отличие художественного образа от научного описания. Художественный образ в отличие от научного понятия, содержанием которого должно быть только реальное и достоверное, познаваемое и доказуемое на опыте, создается на основе вымысла, условного допущения предмета или явления, он воспроизводит вероятную, виртуальную, иногда непознаваемую действительность и обладает высокой эстетической ценностью. Уподобляя образ цветка страдающему и гибнущему невинно человеку, писатель стремится заставить читателя переживать гибель природы от рук людей как человеческую трагедию. Чувства безобразного и трагически ужасного сменяются новой облагороженной эмоцией, завершающей текст. Трагическое соединяется с возвышенным, героическим, повествователя с еще большей силой потрясает

неиссякаемая энергия и «воля к жизни» татарника. Толстой, олицетворяя, очеловечивая образ цветка, заставляет пережить его гибель, его «страдания» как страдания близкого человека, воспитывая, таким образом, гуманное, бережное отношение ко всякому живому существу. В смене эстетических впечатлений, которую мы наблюдали, повторяется героический акцент в уподоблениях цветка человеку: одушевленный цветок героически *сражается за свою жизнь, не сдается, когда миллионы трав погибли*. Соединяясь с прекрасным, возвышенным, трагическим, героическое создает общий – героический – пафос произведения. Повесть первоначально называлась «Репей», но с этим словом связаны негативные низкие эмоции: колючий, сорный, привязчивый. И Толстой заменил его нейтральным, именным названием и в параллель «татарник» – «татарин» Хаджи Мурат – развернул яркую гамму высоких эмоций.

При изучении специфики словесного художественного образа значимы метапредметные связи с такими дисциплинами, как «Мировая художественная культура» и «Эстетика». Для формирования представления об особенностях художественного образа можно использовать сопоставительный метод. Студентам предлагается сопоставить живописное и литературное произведения, выявив специфику словесного художественного образа. В своем ответе они должны использовать определения теоретических понятий: предмет искусства, художественный образ, содержание и форма, пафос произведения. Возможный материал для сопоставления: А. Куинджи «Лунная ночь на Днепре» и А. Пушкин «Тиха украинская ночь» или Н. Гоголь «Страшная месть» («Чуден Днепр при тихой погоде»); И. Шишкин «На севере диком...» и М. Лермонтов «На севере диком...»; И. Репин «Под конвоем. По грязной дороге» и Н. Некрасов «Перед дождем»; М. Врубель «Демон поверженный», «Голова Демона» и А. Блок «Демон» (1910), «Незнакомка».

Дисциплина «Введение в филологию. Основы науки о литературе» является пропедевтической для историко-литературных курсов, так как именно на ней усваиваются теоретико-литературные понятия и методология

литературоведческого анализа. Принципы и приемы анализа во многом зависят от родожанровой специфики рассматриваемого текста, от отношения между теоретической моделью жанра и реальным феноменом художественного произведения, поэтому большое внимание необходимо уделять практической деятельности. Большую трудность испытывают студенты при анализе драматического произведения, так как авторская позиция в нем минимализирована по сравнению с развернутым эпическим полотном и лично обозначенным лирическим произведением. Эффективным представляется анализ на практическом занятии небольшого по объему драматического произведения. Так, можно продемонстрировать на примере одноактной пьесы А. Вампилова «История с метранпажем» из «Провинциальных анекдотов» структурно-семиотический метод анализа пьесы, обратить внимание студентов на его семиотическую «нагруженность» (жанр, название, пространственные образы, мотивы, фамилии героев, специфика драматического характера и т.д.).

Необходимо указать студентам на название драматического цикла: «Провинциальные анекдоты», что было эпатажным для советского театрального официоза. Анекдот, с одной стороны, считался низким, грубым, нецензурным видом устной народной словесности, с другой стороны, бытуя в зоне нелегальной массовой культуры, нес мощный оппозиционный по отношению к советской системе заряд и потому был запретным жанром. Предлагаем подумать, какое значение имеет обозначение «провинциальные», так как атрибуция «провинциальности» служила оправдательным жестом как знак удалённости от государственной метрополии, от культуры, знак захолустного существования, которое уже само есть анекдот, т.е. нечто отклоняющееся от нормы и чреватое неожиданными развязками обыкновенных ситуаций и характеров.

Анализ художественного пространства определяет характер существования героев, поэтому стоит обратить особое внимание на хронотоп пьесы. Действие «анекдотов» происходит в номерах «провинциальных

гостиниц». Гостиница как знак отчуждения от частного, личного, домашнего становится метафорой жизни как временного пребывания человека, пограничного состояния, зыбкости существования. Название гостиницы «Тайга» определяет человеческие взаимоотношения, далекие от цивилизации и культуры. «Неоновая вывеска» – «Гостиница «Тайга», на которую указано в ремарке, как дань моде, как подражание «огням большого города», претензия на значительность, масштабность, лишь усиливает, «высвечивает» убогость, дремучесть, глухоту и «непроходимость» ее обитателей.

Анализ афиши, или списка действующих лиц, позволяет определить какие социальные связи в пьесе важны для драматурга. В малое пространство одноактной пьесы Вампилов вводит большое количество действующих лиц: шесть в одном «анекдоте», семь – во втором. Для каждого из них определены имя, социальное положение (рабочие, интеллигенция), профессия (администратор, врач, преподаватель физкультуры и т. д.), характер межличностных связей (жена, молодожены). Тем самым моделируется, как в классической драме, микросоциум с исконно присущей ему ценностной иерархией: командировочный «из Москвы», «из «Известий», «Из министерства» – «персона грата», «наборщик» – «мышь типографская...Тля!.. Букашка!..» [Вампилов, 1984: 230].

Пьеса А. Вампилова удачна для примера анализа драматического произведения и в отношении сравнения ее с претекстом, так как в «Истории с метранпажем» очевидны аллюзии ревизорской темы Н. Гоголя. Именно «слух», «известие» о приезде ревизора способствовали обману зрения целого чиновничьего аппарата. Лексическая переключка с гоголевским текстом: «пренеприятное известие» – «А из какой газеты... <...> Из «Известий» чего доброго?...» [Вампилов, 1984: 216] усиливает впечатление реминисцентности вампиловского текста, на фоне которой особенно значимыми оказываются различия.

В отличие от «Ревизора», где интригу истории создают отношения с «лицом», мнимым или реальным, в пьесе Вампилова само лицо – метранпаж –

Потапов в развитии действия не участвует. Задает реальность, наделяется властью слово «метранпаж»: «обрастая» разными смыслами, значениями, оно становится основой, «пружиной» действия, «разыгрывается» в ситуацию. Каждая его новая «маска» – знак, условный сигнал к поведению персонажей. Игра значениями слова, его карнавализация, языковая полисемия становятся «действообразующими». У студентов необходимо сформировать умение анализа драматического действия, конфликта, так как именно он определяет основную проблематику и идею пьесы. Рассмотрение этапов развития конфликта в «Истории с метранпажем» связано с наблюдением изменения значения слова «метранпаж», его семантики для Калошина, поскольку от этого зависит нарастание его внутреннего конфликта. Слово «метранпаж» в значении придворного звания, чина (в России в начале XIX в.) «выключает» Калошина из времени, определяет его страх как вневременной, как хронический, само же наделяется всевременной силой. Чем более грозное слово «метранпаж» становится «ощутимым», приобретает «весомость», тем менее собственного веса в буквальном и переносном значении – тела и чина, авторитета, веса в обществе – ощущает герой Вампилова. Высокомерный, самоуверенный Семен Николаевич Калошин, для которого *«людей выше его ростом просто не существует»* [Вампилов, 1984: 230] и *«прежде чем заговорить, он критически осматривает присутствующих»* [Вампилов, 1984: 230], ощущает себя всего лишь «мелкой», «трусливой букашкой».

Наблюдение за нарастающей полисемией реплик позволяет увидеть движение эмоций и логики поведения героя. Новый каламбур – метранпаж «их «Известий», чего доброго?» – может извести, свести с ума, – немедленно реализуется в попытке Калошина симулировать сумасшествие. Сумасшедший неподсуден, так как он вне социальных определений и обязанностей, – Калошин освобождается от знаков и связей своего социального положения, снимая с себя пиджак, галстук, башмаки, притворяясь, что он не узнаёт жену. Но разоблачение обнажает его действительное «безвесное», пустое существование:

Калошин. *Хотел я от судьбы уйти: следы заметал, вертелся, петли делал, с места на место перескакивал* [Вампилов, 1984: 254].

А. Вампилов следует традициям классической литературы в обозначении имен героев, говорящих фамилий, что можно продемонстрировать на примере анализа семантики фамилии Калошина. Образ «перескакивающего с места на место», «вращающегося» Калошина реализует «резиновую» сему его фамилии, подключая её к ассоциативному ряду футбольного мотива. Жил, как футбольный мяч, который гоняла судьба, который по ходу действия «пинают», «футболят», входя в спортивный азарт, и жена, приглашающая, в номер своего любовника, кстати «преподавателя физкультуры», и любовник, «забавляясь», подбрасывая вопрос за вопросом: «Вы его не били?», «А не выражались?», – «загоняет в угол», доводя до предынфарктного состояния. И вся его жизнь – бесконечные «прыжки», «скачки» перед начальством, от начальства (« Сколько ни прыгал, а досталась мне в конце концов эта гостиница») [Вампилов, 1984: 254]. Фабула пьесы последовательно развёртывает ситуацию, обыгрывающую фамилию героя Калошин, ассоциируемую с фразеологизмом «сесть в калошу».

Необходимо обратить внимание на смену пафоса действия: комедия готова обернуться трагедией. Загнанный в угол герой оказывается в пороговом состоянии сердечного приступа. Вся сцена «умирания» Калошина разыгрывается в трагикомическом ключе. Окружающие воспринимают предсмертное состояние Калошина как продолжение розыгрыша – «придуривания», «паясничанья»: «шут гороховый», «артист». Автоматические действия «умирающего» на протяжении всей сцены: Рукусуев «*пытается завладеть*» рукой Калошина, чтобы прощупать пульс, но тот убирает ее, – придают ситуации кукольный, марионеточный характер. В течение времени критического состояния умирающего то и дело раздаётся стук в дверь, нарушая торжественность прощания Калошина с жизнью, с близкими, звонит телефон, по которому сообщают наконец истинное значение слова «метранпаж».

Пороговая ситуация между жизнью и смертью становится моментом самосознания, покаяния, исповедания, в котором раскрывается исконная для

русского чиновника психология страха перед начальником, доведённая в герое Вампилова до логического конца, до абсурда: «Начальства я, Боря, всегда боялся... Ничего на свете не боялся, кроме начальства. Больше скажу: я так его боялся, что, когда сделался начальником, я самого себя стал бояться» [Вампилов, 1984: 254]. Однако чудесное исцеление и воскресение героя возвращает действие в стихию комедии. Душевного исцеления не происходит, открывшаяся на миг истина «вновь закрыта»: все вернулось на круги своя («Всякое со мной случалось, но ничего, везло мне все же. Хлебнешь, бывало, а потом, глядишь, снова выплыл» [Вампилов, 1984: 254]).

Завершая анализ пьесы, необходимо обратить внимание на кольцевую композицию – пьесу начинает и завершает мотив футбольной игры, что лишь подтверждает мысль об отсутствии движения.

Пример такого структурно-семиотического анализа на практическом занятии по теме «Драма как род литературы. Принципы и приемы анализа драмы» позволит не только сформировать представление о драме как о произведении, написанном для сценической постановки (конфликт, зрелищность, обозначенная действия пьесы, поведении героев и т.д.), но и научить методологии анализа драматического произведения с учетом его родожанровой специфики (жанр анекдота, трагикомический пафос) и семиотической наполненности.

В современном литературоведении не теряет актуальности проблема взаимодействия мифа и литературы. Научные исследования природы мифа зарубежных (Дж. Фрезер, К.-Г. Юнг, Н. Фрай, М. Элиаде, Р. Барт и др.) и отечественных (А. Потебня, Е. Мелетинский, Ю. Лотман, А. Лосев) ученых в XX в. лишь усиливают интерес к теории мифологического анализа художественного текста, поскольку вся художественная литература наполнена мифами, мифическими сюжетами и мифологемами. Вот почему у студентов необходимо сформировать умение осуществлять мифопоэтический анализ. Можно продемонстрировать его также на примере драматического произведения.

Студентам предлагается алгоритм мифологического анализа художественного текста, согласно которому сначала необходимо распознать и выявить в литературном произведении мифы и установить мифа-основы. Затем определить характер смещения мифа, т.е. установить полноту заимствования, которое может быть полным или частичным (мифологический герой или факт – мифема; мифологический сюжет или мотив – мифологема). На заключительном этапе выясняем авторскую трактовку определенной мифологема.

Пьеса М. Горького «Дети солнца» вызывает неоднозначные оценки литературоведов, так как характеризуется «сложным художественным мирозерцанием, <...> многомерностью изображения персонажей <...> и жанровой природой произведения, определяемой самим Горьким как трагикомедия, и многолинейной композицией, и общим полифоническим звучанием» [Чирва, 1987: 5]. Интерпретация мифологем в пьесе позволит раскрыть идейное содержание пьесы.

Формирование представления о мифопоэтическом подходе в теории литературы необходимо начать с усвоения понятия мифологема. Как указывают литературоведы, «мифологема, мифема – это заимствование у мифа мотива, темы или ее части и воспроизведение в более поздних фольклорных и литературных произведениях. Мифологема обозначает сознательное заимствование автором мифологических мотивов, тогда как архетип – (термин К. Юнга) – бессознательное их воспроизведение» [Ильин, 1999: 224]. Е. М. Мелетинский, рассуждая о художественном мифологизме, определяет его как «попытку сознательного совершенно неформального нетрадиционного использования мифа (не формы, а его духа), порой приобретающего характер самостоятельного поэтического мифотворчества» [Мелетинский, 1976: 112].

Мифологическим является образ солнца – центральный и смыслообразующий образ в пьесе, популярный в искусстве 1900-х годов. Тема «детей солнца» встречается в творчестве Д. Мережковского, в раннем творчестве М. Горького, в лирике К. Бальмонта, А. Белого, В. Брюсова,

В. Маяковского. Содержание образа солнца отражало оформление нового мироощущения, которое связано с наступлением нового периода русской истории. На этапе подготовки к занятию студентам можно дать задание подобрать материал по теме «Образ солнца в искусстве 1900-х годов, что будет способствовать формированию культуроведческой компетенции.

Для раскрытия образа-мифологема солнца также необходимо привлечь публицистические работы М. Горького. Студентам предлагается для знакомства статья писателя «Сирано де Бержерак» (1900 г.). В ней М. Горький связывает оптимизм Сирано де Бержерака, героя Эдмона Ростана, с солнцем: «Это, знаете ли, страшно хорошо – быть рождённым с солнцем в крови! <...> если б в нашу кровь хоть искру солнца!» [Горький, 1900]. В анализируемой пьесе М. Горького образ солнца приобретает амбивалентный смысл, с одной стороны, воплощая созидательную силу как основу жизни, с другой стороны – губительная сила его лучей соотносится с образом Солнца Мертвых [Жюльен, 1999: 372, 376].

Раскрывая мифологему солнца, обращаемся к представлению о солнце у героев пьесы. Ученый-химик Протасов мыслит науку и солнце как нечто единое, без чего не может существовать человек: солнечная энергия создала из белка жизнь, она же создаст и «...из всех людей <...> величественный, стройный организм – человечество!» [Горький, 1985: 301], и «дети солнца» победят страх смерти. И Елена верит в солнечную силу красоты, искусства, считая, что оно «должно облагораживать людей» и согревать душу, подобно солнцу. Как видим, в представлении главных героев пьесы актуализируется мифологическое значение солнца, образ которого у многих народов считается либо самим Богом, либо проявлением Высшего существа [Горький, 1985: 372]. Подобные ассоциации рождаются и у героев пьесы М. Горького: «Среди безграничного моря – идет корабль. <...>, а на носу его и у бортов стоят какие-то крепкие, мощные люди. <...> всё такие открытые, бодрые лица, – и, гордо улыбаясь, смотрят далеко вперед, готовые спокойно погибнуть по пути к своей цели...» [Горький, 1985: 294]. «"К солнцу!", источнику жизни!» [Горький, 1985:

296] – так герои характеризуют направление движения корабля. В контексте подобной характеристики актуализируется миф об аргонавтах, поход которых за золотым руном «<...> понимается как обретение величия духа посредством очищения души» [Рогалевич, 2004: 144]. Такая семантика этого образа вполне объясняет стремление героев разместить на корабле ученых (Дарвина, Лавуазье), людей «мужественных, гордых, <...> простых, как просто все великое» [Горький, 1985: 296].

Представителей рабочих профессий герои-интеллигенты не видят на корабле, что следует из диалога героев:

Лиза. *А какое место в твоей картине, Лена, будут занимать вот эти люди?*

Елена. *Их там не будет, Лиза...*

Протасов. *Они, как водоросли и раковины, присосутся ко дну корабля...*

Вагин. *И будут затруднять его движение ...* [Горький, 1985: 294].

Особое значение в актуализации мифологемы солнца имеет образ Лизы, утверждающей ассоциативную связь чувства ненависти, ужаса с красным цветом: «Когда я слышу что-нибудь грубое, резкое, когда я вижу красное, в моей душе воскресает тоскливый ужас, и тотчас же перед глазами встает эта озверевшая, черная толпа, окровавленные лица, лужи теплой красной крови на песке...» [Горький, 1985: 268]. В представлении Елены избранным уготован трудный путь не только по морю, но и по знойной пустыне. Именно Лиза видит красным песок в этой пустыне, что соотносится с мифологемой Солнца Мертвых.

Таким образом, жизнеутверждающее значение мифологемы солнца вытесняется в конце пьесы противоположным: «*Солнце, точно чье-то злое око, / Молча смотрит с неба жгучим взглядом; И в пустыне мертвой мы зароем / он свои мечты, а я тоску*» [Горький, 1985: 348]. Мертвая пустыня – показатель отсутствия любви и понимания как между интеллигенцией и рабочими, так и среди интеллигенции. Одни (Мелания, Вагин, Чепурной, Елена, Егор) страдают от того, что их не любят, и любовь для них –

возможность приблизиться к свету, выйти за пределы обычной жизни, другие (Протасов, Лиза) погружены в себя, не способны отдавать любовь другому. Протасову Елена мешает заниматься наукой, Лиза боится любить и не хочет детей. Именно отказ Лизы становится причиной самоубийства Чепурного, а впоследствии и приводит ее к сумасшествию.

Мифопоэтический анализ позволяет утверждать, что драматург видит причины разрушения культуры, нарастания агрессии в отсутствии понимания не только между интеллигенцией и народом, но и внутри самой интеллигенции: между учеными и представителями искусства. Интеллигенция мечтает о создании нового мира, где нет места эгоизму, злобе, характеризующими, с их точки зрения, народ, мечтает об избранничестве, но, с точки зрения М. Горького, основа созидания – это не только способность к науке и искусству, но и способность к любви и жертвенности.

Для закрепления представления о мифопоэтике и формирования умения анализировать художественное произведение в мифопоэтическом аспекте можно предложить студентам задания: 1) найти в произведении мифы и установить мифы-основы («Станционный смотритель», «Метель» А. С. Пушкина; «На дне», «Старуха Изергиль» М. Горького); 2) определить характер смещения мифа о блудном сыне (цикл стихотворений «Возвращение Одиссея» Н. Гумилева).

Работа с лирическим произведением на занятиях по литературоведению, как правило, связана с анализом метрико-ритмической структуры, художественной речи, композицией лирического сюжета. Мало значения, как правило, уделяется изучению эвфонии и звуковой семантике, хотя исследователи находят тесную связь между звуковой тканью стихов и их смыслом. Основой такой связи является традиционная семантизация отдельных звуков и созвучий речи. Ломоносов, ссылаясь на авторов древних практик, так определил основное содержание некоторых звуков в своем «Кратком руководстве к красноречию» (1748): «звук *e* может выражать приятное, звуки *o, y, ы* – сильные страсти, уныние, боль, *л* выражает мягкость, агрессивность,

звук *a* пригоден для выражения «великолепия, великого пространства, глубины и высоты» [Гаспаров, 2000: 10].

Поэты иногда приписывают звукам речи цветовые и тактильные ощущения. Французский поэт Артур Рембо в своем знаменитом цветном сонете описал цветовые характеристики звуков, воспроизвел красочные образы, целые миры, с которыми в его сознании ассоциируется цветовая и звуковая тональность отдельных гласных:

*A – черный, белый – E, И – красный, У – зеленый,
O – синий... Гласные, рождений ваших даты
Еще открою я... A – черный и мохнатый
Корсет жужжащих мух над грудой зловонной.
E – белизна шатров и в хлопьях снежной ваты
Вершина, дрожь цветка, сверканье короны;
И – пурпур, кровь плевка, смех, гневом озаренный
Иль опьяненный покаяньем в час расплаты.*

Такое восприятие звуков речи, синтезированное со звуковыми, вкусовыми и другими чувственными ощущениями, чаще всего очень субъективно. Например, М. Ю. Лермонтов ощущает созвучие *-лю-* как сладкое и влажное:

*Я без ума от тройственных созвучий
И влажных рифм – как, например, на Ю.*

Примерами таких созвучий поэт называет *люблю / ловлю*. В первом варианте стихотворения вместо *влажных рифм* было *сладких рифм*.

В. Хлебников, напротив, «л» ассоциирует с ощущением твердого, вязкого и неподвижного:

*Когда вода – широкий камень,
Широкий пол из снега,
Мы говорили – это лед.
Лед – белый лист воды.*

<...>

Если шириною площади остановлена точка – это Эль.

Сила движения, уменьшенная

Площадью приложения, – это Эль.

Тем не менее традиция высокой употребляемости фонем в определенном эмоционально-смысловом аспекте создала их семантические ореолы, позволяющие снять дополнительную информацию со звукового уровня художественного текста.

Каждый звук связан с определенной семантикой.

Например, гласные звуки. Звук *а*. При произнесении звук *а* рот открыт, воздух свободно проходит сквозь ротовую полость, не встречая преград. Открытость, чистота звучания *а* придают ему «светлый» тон. С ними ассоциируются чувства простора, полноты, величия, уравновешенности, силы, мощи (К. Тарановский). Открытая, ничем не защищенное пространство рта при артикуляции *а* как бы выражает доверие к миру, приятие его. Вот почему *а* называют звуком контакта (Г. Гачев). На отклик люди обычно отзываются междометием «А»: «Саша!» – «А!» Все эти ассоциации создают соответствующий семантический ореол ассонанса *а*.

Упал на землю солнца красный круг.

И над землей, стремительно блистая,

Приподнялась зеркальность золотая

И в пятнах пепла тлела. Все вокруг

Вдруг стало и – туманисто и – серо...

Стеклянно зеленеет бирюза,

И яркая заяснилась слеза –

Алмазная, алмазная Венера (А. Белый. Звезда)

Рифма *блистая / золотая* в лексическом и фонетическом плане дает основной светлый фон, который в центральной части стихотворения усиливается ассонансом *а*: «Прип[а]днялась зеркальн[а]сть з[а]л[а]тая». Эмоционально-семантический ореол *а* соответствует великолепной картине заката солнца. Ассонансная густота *а* нарастает, в финальных стихах достигает

высшей точки в повторе слова с четырехкратным и единственным звуком *а* *алмазная* – эпитетом звезды, затем спадает в безударном *а*, заканчивающем последний стих.

Звуки *о, у, ы*. Эти гласные узкие, закрытые, низкие по тону, в древних, классических и современных поэтиках связывают с душевным состоянием глубокой, внутренней сосредоточенности, с эмоциями уныния, тоски, с ощущениями боли, страдания. Вяч. Иванов, анализируя звуковую систему поэмы А. С. Пушкина «Цыганы», где он наблюдает предпочтение гласного звука *У*, так характеризует его: «То глухой и задумчивый, уходящий в былое и минувшее, ... то унылый, смуглая окраска этого звука...» [Шкловский, 1990: 47]. «Темные», «неустойчивые» гласные *о, у, ы* контрастируют, таким образом со «светлым», «устойчивым» звуком *А*. такой контраст намеренно или интуитивно используют поэты: К. Тарановский рассматривает вокалическую организацию стихотворения М. Лермонтова «Молитва»: «В первой строке «Молитвы» преобладает именно диффузность: из одиннадцати ударных гласных – семь *у*, два *и*, одно *ы*, а среди безударных тоже преобладают *и* и *у*:

В минуту жизни трудную

Теснится ль в сердце грусть:

Одну молитву чудную

Твержу я наизусть.

Ударных *а* в сильных позициях в этой строфе нет. Этот звук появляется лишь во второй строфе, причем в трех очень знаменательных эпитетах:

Есть сила благодатная

В созвучье слов живых,

И дышит непонятная,

Святая прелесть в них.

Этим самым «благодатная сила» и «непонятная святая прелесть» вступают в резкий контраст с «трудной минутой жизни [Тарановский, 2000: 351].

Примером совпадения «темной» символики звуков *у, о* и смысла стихов является начало стихотворения А.С. Пушкина «Бесы»:

Мчатся тучи, вьются тучи;

Невидимкою луна

Освещает снег летучий;

Мутно небо, ночь мутна.

[б], [п], [д], [т] – смычные, шумные, взрывные согласные по самой своей артикуляции принадлежат звукам преодоления преграды, сопротивления. Аллитерация этих звуков несет семантику борьбы, энергии. Например, в стихах Е. Евтушенко.

А море бухало

О буты

Бухты

Мы были

Будто

Бунт

Против бунта!

Скопление взрывных согласных звуков *б, д, т* выполняет и звукоподражательную функцию, изображая удары тяжелых волн о гранит набережной, и в то же время – семантическую, выражая энергию бунта, борьбы, протеста молодого поколения.

Инструментовка взрывных согласных в романтических стихах Н. Гумилева также соответствует их смыслу:

Или, бунт на борту обнаружив,

Из-за пояса рвет пистолет.

[м], [н] – носовые сонанты – участвуют в инструментовке образов неба, тумана, мглы или сна:

В тумане утреннем неверными шагами (В. Соловьев);

Небо нас совсем свело с ума (Ин. Анненский).

В завершение семантической характеристики звуков поэтического языка следует еще раз напомнить, что эмоционально-смысловая окраска звуков самих по себе является спорной, нерешенной проблемой. Семантизация звуков и звукосочетаний совершается в лексико-семантическом контексте каждого стихотворного текста и может получать весьма субъективное решение у того или иного поэта. Иногда, несмотря на очевидную упорядоченность звукового ряда, определить его содержание в связи со значением слов не представляется возможным. Например, аллитерация смычных шумных *n, m* в стихе Пушкина «Пастух, плетя свой пестрый лапоть...» не реализует своей энергетической семантической окраски, как в стихе «Пора, пора, покоя сердце просит...», тогда как в стихах Вяч. Иванова семантика взрывных *n, m* выражена вполне, раскрывает смысл стихотворения:

То о трупы, трупы, трупы

Спотыкаются копыта...

Для самостоятельной работы по теме эвфонии поэтической речи можно предложить анализ инструментовки стихотворений А. Белого «Утро», К. Бальмонта «Челн томленья», М. Ю. Лермонтова «Бой», М. Цветаевой «Расстояние, версты, мили».

Современная поэтика не учит тому, какое должно быть произведение, а изучает, каково оно есть, поэтому наибольшее распространение получил структурно-семантический подход к литературному произведению, предполагающий выделение в нем постоянных, наиболее устойчивых элементов художественной формы, таких как ритм, речь, образы, сюжет, фабула, изучение принципов и приемов организации элементов и соотношение между ними (структура), а также толкование значений, смыслов, возникающих в результате этих отношений (семантика). Изучение на теоретико-литературных курсах методологии структурно-семантического анализа, предполагающего активное сотворчество исследователя в поисках и объяснении смысла произведения, позволяет не только уяснить на занятиях фундаментальные теоретические категории литературоведения, но и

формировать умения конкретного применения понятий и приемов в самостоятельном исследовании или чтении художественной литературы.

Глава 8. Формирование метапредметных результатов у бакалавров педагогического образования при изучении «серебряного века» русской поэзии

Современное высшее образование имеет своей целью формирование общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Компетентностный подход, обозначенный в Федеральных государственных образовательных стандартах, существенно изменил отношение к содержанию образования и формам его освоения.

Среди требований к результатам освоения программы бакалавриата направления подготовки «Педагогическое образование» особое внимание уделяется формированию профессиональных компетенций. Основной вид профессиональной деятельности данного направления подготовки - педагогический. Одна из профессиональных компетенций, которой должен обладать выпускник, освоивший программу бакалавриата, – *«способность использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемых учебных предметов (ПК-4) [ФГОС, 2016].*

Метапредметные образовательные результаты предполагают в первую очередь уверенную ориентацию в различных предметных областях за счет осознанного использования знаний, полученных при освоении общекультурных и предметных дисциплин. Эти результаты формируются при изучении практически всех вузовских дисциплин, в том числе и истории русской литературы.

На учебном занятии используется метапредметный тип интеграции, который связан в первую очередь с разработкой нового содержания образования.

Это обязательно работа с деятельностью обучающихся, передача не просто знаний, а именно деятельностных способов работы со знаниями. Метапредметный подход предполагает хорошее знание предмета, что позволяет деятельностно переработать учебный материал и заново его интерпретировать с точки зрения деятельностных единиц содержания. Метапредметный подход помогает избежать опасностей узкопредметной специализации, при этом не предполагает отказ от предметной формы, а, напротив, ее развитие – на рефлексивных основаниях.

Использование метапредметной технологии на занятиях позволяет вывести содержание образования на новый уровень. Условием реализации метапредметного подхода является предоставление обучающимся прежде всего возможности познания реального образовательного объекта, и лишь затем – знакомство со знаниями человечества о нём. Метапредметная технология способствует преодолению фрагментарности знаний.

Наиболее благодатным материалом для формирования метапредметных результатов является «серебряный век» русской поэзии. Этот период как никакой другой в истории русской литературы характеризуется синтетическим подходом к освоению жизненного материала, переработка его в искусство не просто слова, а слова, способного создавать зримые, осязаемые картины. Многие поэты стремились приблизить звучание слова к музыке.

Были предприняты попытки создания произведений на стыке искусств. Появляются «Симфонии» Андрея Белого – произведение, построенное по законам музыкального жанра, без знания которых сложно понять это произведение.

Большинству поэтов «серебряного века» свойственна была установка на музыкальность. С этой целью используются приемы эмоционального

внушения, когда логические связи между словами ослаблялись, порой даже игнорировались во имя ритмических эффектов и фонетических созвучий.

Поэт – маг, волшебник, заклинатель. Для многих эксперименты со звуками становились самоцелью порой в ущерб смысловому наполнению. Для того, чтобы студенты почувствовали магию слова, нужно особое внимание на занятиях уделять работе со звуковой стороной стихотворений поэтов «серебряного века». Ассонанс, аллитерация придают стихотворениям неповторимое, завораживающее звучание.

Например, знакомство с творчеством яркого поэта-символиста К.Бальмонта можно начать с прослушивания его произведений с закрытыми глазами. Причем они должны представить картину воссозданную мастером:

*Полночной порою в болотной глуши
Чуть слышно, бесшумно шуршат камыши.*

*О чем они шепчут? О чем говорят?
Зачем огоньки между ними горят?*

*Мелькают, мигают - и снова их нет.
И снова забрезжил блуждающий свет.*

*Полночной порой камыши шелестят.
В них жабы гнездятся, в них змеи свистят.*

*В болоте дрожит умирающий лик.
То месяц багровый печально поник.*

*И тиной запахло, и сырость ползет.
Трясина заманит, сожмет, засосет.*

«Кого, для чего?» – камыши говорят, –

Зачем огоньки между нами горят?»

Но месяц печальный безмолвно поник.

Не знает. Склоняет все ниже свой лик.

И, вздох повторяя погибшей души,

Тоскливо, бесшумно шуршат камыши.

Шуршание и шелест камышей, засасывающие звуки сырого болота – эта картина возникает при прослушивании данного стихотворения. Отталкиваясь от «увиденного», слушатели трактуют смысл произведения по-разному. Но, помня о том, что К.Бальмонт был поэтом-символистом, причем старшего поколения, декадентом, не принимающим реальности, можно предположить, что засасывающее все живое болото – это повседневная, серая, страшная своей обыденностью и безысходностью действительность.

Если стихотворения К.Бальмонта еще можно понять, объяснить их смысл, то практически невозможно это сделать, когда речь идет о произведениях другого поэта-символиста, декадента. Ф. Сологуба:

И два глубокие бокала

Из тельно-алого стекла

Ты к светлой чаше подставляла

И пену сладкую лила.

Лила, лила, лила, качала

Два тельно-алые стекла,

Белей лилей, алее лала

Бела была ты и ала...

Понять это стихотворение практически невозможно, но при прослушивании невольно подчиняешься завораживающему стихотворному ритму. Ф. Сологуб читал свои стихи особым образом: он не говорил, а почти пел, покачиваясь в такт стихотворению и порой закрывая глаза. Он считал себя колдуном, волшебником, а свои стихи – словесной ворожкой, магическим заклинанием, заговором. Порой они напоминали завывания шамана,

изгоняющего какую-то болезнь или злых духов. Создавая ощущение таинственности, непонятого очарования, поэт хотел увести читателя подальше от реальной действительности, насладиться магией слова.

Для того, чтобы понять, как поэту удавалась магия слова, необходима работа с приемами, использованными автором при создании данного стихотворения: аллитерация на «Л», повторы одних и тех же слов («лила»), употребление непонятных слов («лала»), постановка рядом слов, близких по звучанию и разных по значению («бела была»), – все это заслоняет смысл и завораживает слушателя. Как и К. Бальмонт, Ф. Сологуб старался увести читателя от грубой реальности.

Эту же работу можно провести со стихотворением К. Бальмонта «Тоска степей»:

*Звук зурны звенит, звенит, звенит, звенит,
Звон стеблей, ковыль поет, поет, поет.
Серп времен горит сквозь сон, горит, горит.
Слезный стон растет, растет, растет, растет,*

*Даль степей – не миг, не час, не день, не год,
Ширь степей – но нет, но нет, но нет путей,
Тьма ночей – немой, немой тот звездный свод,
Ревность дней – в них зов, но чей, но чей, но чей?*

*Мать, отец, где все, где все – семьи моей?
Сон весны – блеснул, но спит, но спит, но спит,
Даль зовет – за ней, зовет, за ней, за ней,
Звук зурны звенит, звенит, звенит, звенит.*

О чем это стихотворение сказать сложно. Смысл ускользает, но в ушах звенит долгий, тоскливый степной напев. Почувствовать музыку степи позволяют те же приемы, что и у Ф. Сологуба: многократные повторы одного и того же слова, аллитерация на «З», пронизывающее все стихотворение, в

некоторых строчках ей аккомпанирует ассонанс на «У» (звук зурны). Кроме того поэт использует такие любимые приемы, как синтаксический параллелизм – одинаковое построение предложений («звук зурны звенит», «серб времени горит» и др.) и градацию – постепенное повышение («не миг, не час, не день, не год»). Композиционный прием кольца – одинаковые начало и конец, первая строчка является и последней («Звук зурны звенит, звенит, звенит, звенит») - образует круг, бесконечность, вечность звучащей музыки степи.

На занятии можно предложить студентам самим выступить в качестве поэтов рубежа XIX-XX веков: написать стихотворение-заклинание, в котором эффект внушения должен быть достигнут не за счет смысла слов, а за счет их звучания. Можно использовать повторы, непонятные слова, длинные перечисления и проч. Заклинать можно на что угодно, что им близко, например, чтобы не спросили на занятии, чтобы прошла зубная боль, чтобы человек заснул и т.д.

В качестве примера выполненного задания можно предложить следующее:

День прошел – усни, усни, усни.

За окном – огни, огни, огни.

Ты глаза – закрой, закрой, закрой.

Солнце тихо гаснет, гаснет, гаснет за горой...

Поэты «серебряного» века уделяли пристальное внимание каждому звуку. К.Бальмонт в статье «Поэзия как волшебство» представил свою теорию звуков, где дал характеристику каждому звуку. Например, «А» – может быть восторженным и рыдающим, «М» – мучительным, стоном сдерживаемой муки и мягким, медовым, немеющим, в звуке «Л» слышен лепет волны, что-то влажное, влюбленное и проч.

В. Хлебников – поэт-будетлянин, провозгласивший себя Председателем Земного Шара, мечтал о создании единого языка. С этой целью он тоже создал

свою теорию звуков и букв. Звук в его поэтической системе самоценен и способен наполнить произведение художественным смыслом.

Значение звуков он находил в народной поэзии и в первую очередь в заговорах и заклинаниях, которые, по мнению поэта, являются «как бы заумным языком в народном слове». Отсюда термин, который ввел В.Хлебников в поэзию, – заумь, заумный язык, находящийся за пределами разума.

Среди экспериментальных стихотворений, созданных В. Хлебниковым, можно для исследования предложить студентам «Бобэоби пелись губы...». Перед прослушиванием произведения, ставится задача: определить, чей портрет (мужчины или женщины) описан в стихотворении, и почему вы так решили:

Бобэоби пелись губы,

Вээоми пелись взоры,

Пиээо пелись брови,

Лиэээй – пелся облик;

Гзи-гзи-гзэо пелась цепь.

Так на холсте каких-то соответствий

Вне протяжения жило лицо.

Опыт работы показывает, что все студенты сходятся в одном – это портрет женщины. Об этом свидетельствует обилие гласных и наличие таких согласных, как «Б», «В», «Л». Детальное исследование дает следующие результаты: повторяющиеся звуки «Б», «О» дают представление о пухлых, ярко-красных губах. Звуки «ВЭЭОМИ» говорят о широко открытых глазах, «ПИЭЭО» – о прямых широких бровях. Представление об облике расходятся, но все же большинство считают, что лицо либо овальное, либо треугольное, но не круглое.

Ассоциативное восприятие данного портрета совпадает с тем, как его представлял автор. У В. Хлебникова звук «В» обозначает круг с точкой в центре, следовательно, у женщины на портрете большие, широко открытые,

круглые глаза. Звук «П» обозначает отрезок с обильной растительностью внутри, следовательно, брови прямые и широкие, «соболиные». Звук «Л» обозначает переход из трехмерного в двухмерное пространство, следовательно, лицо имеет овальную форму. В автокомментарии Хлебников пишет: «Б, или ярко-красный цвет, а потому губы – бобэоби, взэоми – синий, пиэзо – черное».

Среди поэтов, стремившихся проникнуть в тайный смысл звуков, был и французский поэт-символист Артюр Рембо, написавший стихотворение «Гласные»:

А – черный, белый – Е, И – красный; У – зеленый;

О – синий, тайну их скажу я в свой черед

А – бархатный корсет на спинке насекомых,

Которые жужжат над смрадом нечистот.

Е – белизна холстов, палаток и тумана,

Блеск горных ледников и хрупких опахал.

И – пурпурная кровь, сочащаяся рана

Иль алые уста средь гнева и похвал.

У – трепетная рябь зеленых вод широких,

Спокойные луга, покой морщин глубоких

На трудовом челе алхимиков седых.

О – звонкий рев трубы, пронзительный и странный,

Полеты ангелов в тиши небес пространной,

О – дивных глаз ее лиловые лучи.

Можно дать задание – придумать свой «цветной алфавит» и рассказать, какое впечатление производит на вас каждый звук.

Таким образом, можно говорить о том, что каждый отдельный звук имеет пусть и не совсем ясный, но необычный, магический смысл, и этим активно пользовались поэты «серебряного века».

Такая кропотливая работа со звуком заставляет по-иному смотреть на стихи, вчитываться, вслушиваться, открывать для себя особый мир поэтического искусства.

Пристальное внимание к звуковой стороне стихотворений обусловлено спецификой изучения поэзии «серебряного века» в школе. Например, в пятом классе школьники знакомятся с отдельными произведениями поэтов «серебряного века», такими, как «Как я пишу стихи», «Осень», «У чудищ» К.Д. Бальмонта, «Хвала человеку» В.Я. Брюсова, «Топаи да болота...», «Нивы сжаты...» С. Есенина и др. Причем в первую очередь рассматриваются фонетические аспекты организации стиха.

Подробный звуковой анализ стиха поможет будущим учителям в их педагогической деятельности. Они будут готовы вместе с учениками постигать поэзию «серебряного века» как волшебство, магию звука.

Помимо звуковой организации стиха особое внимание при изучении поэзии «серебряного века» в вузе с использованием метапредметного подхода уделяется историческим, мифологическим и литературным аллюзиям, которые часто встречаются в произведениях поэтов.

Для модернизма – литературного направления рубежа XIX-XX вв. был характерен уход от реальной действительности. С.А. Венгеров, историк литературы и современник серебряного века, писал: *«Есть одно общее устремление куда-то ввысь, вдаль, вглубь, но только прочь от постылой плоскости серого прозябания»* [Русская новелла начала XX века, 1990: 7].

Многие поэты в своем творчестве стали восстанавливать *«декорации, которые когда-то так любили романтики: средневековые замки, причудливые дворцы, страны, сотворенные по произволу и прихоти поэта»* [Брюсов, 1990: 7].

Читателю вместо бытового повествования, погруженности в настоящее, предлагается мифическое время легенды. В художественной среде в это время весьма популярна мысль о наступлении Нового Возрождения, Неоренессанса. Особо пристальное внимание было приковано к античной мифологии.

Появляются такие произведения, как «Персей» Н. Гумилева, «Игры кентавров» А. Белого, «Орфей и Эвридика» К. Бальмонта, «Лик медузы» В. Брюсова и др.

Среди мифических персонажей поэты искали героев, которые могли бы стать путеводной звездой для современников. Для многих таким героем стал Одиссей – царь Итаки, храбрый, хитроумный, герой троянского цикла мифов.

Прежде, чем анализировать образ Одиссея, воссозданный поэтами «серебряного века», необходимо вспомнить, «классического» Одиссея греческой мифологии. Студенты, на момент изучения серебряного века русской поэзии, уже изучили античную литературу, читали «Илиаду» и «Одиссею» Гомера, поэтому у них не должно возникнуть трудностей при воспроизведении античного образа этого героя.

Если же такие затруднения будут, то можно обратиться к «Мифам народов мира», в которых говорится о том, что первоначально биография Одиссея не была связана с событиями Троянской войны, а являлась достоянием авантюрно-сказочных сюжетов: дальнейшее морское путешествие, ежеминутно грозящее гибелью, пребывание героя в «ином» мире и проч.

Однако гомеровский эпос о Троянской войне преобразил эти мотивы, внес в них новые идеи: возвращение на Родину, любовь к родному очагу, страдание героя, испытавшего гнев богов. Само имя Одиссей с греческого – человек «божеского гнева», «ненавистный» богам. *«Его включение в число вождей троянской войны приводит к формированию представлений о воинских подвигах Одиссея, о решающей его роли во взятии Трои (мотив придуманного Одиссеем деревянного коня) и к героизированию фольклорного хитреца как «разрушителя городов»* [Мифы народов мира, 1992: 243].

Одиссей мифологический – яркая фигура, он практичен, разумен, энергичен, обладает способностью ориентироваться в сложных ситуациях, красноречив, умеет убеждать и искусно обходиться с людьми. К такому выводу приходят студенты, вспоминая Одиссея – героя античности.

Интересно провести сопоставительный анализ двух «новых» Одиссеев, героев поэтов «серебряного века» В. Брюсова «Одиссей», Н. Гумилева

«Избиение женихов» из цикла «Возвращение Одиссея» и а затем сравнить их с Одиссеем времен античности.

Анализу предшествует выразительное чтение произведений:

*Певцами всей земли прославлен
Я, хитроумный Одиссей,
Но дух мой темен и отравлен,
И в памяти гнездится змей*

*Я помню день – как щит лазурный,
И зелень вод, и белость пен,
Когда стремил нас ветер безбурный
К нагому острову сирен.*

*Их угадав на камне плоском
И различив прибрежный гул, –
В руках согретым, мягким воском
Я слух товарищей замкнул.*

*Себя же к матче корабельной
Я дал покорно привязать,
Чтоб песни лирной и свирельной
Соблазн опасный испытать.*

*И все мечта предугадала!
Когда в тиши морских пустынь,
Вонзая сладостные жала,
Песнь разлилась полубогинь, –*

*Вдруг уязвленный мукой страстной,
С одной мечтой – спешить на зов,*

*Из тесных уз рвался напрасно
Я, доброволец меж рабов!*

*И наш корабль пронесся мимо,
Сирены скрылись вдалеке,
Их чар избег я невредимо...
Но нет конца моей тоске!*

*Зачем я был спокойно мудрым,
Провидел тайны вод седых,
Не вышел к девам темнокудрым
И не погиб в объятьях их!*

*Чтоб вновь изведать той отравы,
Вернуть событий колесо,
Я отдал бы и гимны славы,
И честь, и ложе Калипсо! (В. Брюсов. Одиссей).*

Читаем этот же эпизод у Гомера в «Одиссее»:
*Вставши, товарищи парус ненужный свернули, сцепили
С мачты его, уложили на палубе, снова на лавки
Сели и гладкими веслами вспенили тихие воды.
Я же, немедля медвяного воску укруг изрубивши
В мелкие части мечом, раздавил на могучей ладони
Воск; и мгновенно он сделался мягким; его благосклонно
Гелиос, бог жизнедатель, лучом разогрел теплоносным.
Уши товарищам воском тогда заклеил я; меня же
Плотной веревкой они по рукам и ногам привязали
К мачте так крепко, чтобы нельзя мне ничем шевельнуться.
Снова под сильными веслами вспенилась темная влага.
Но в расстоянье, в каком призывающий голос бывает*

*Внятен, сирены увидели мимо плывущий корабль наш.
С берегом он их поравнялся; они звонкогласно запели:
"К нам, Одиссей богоравный, великая слава ахеян,
К нам с кораблем подойди; сладкопеньем сирен насладися,
Здесь ни один не проходит с своим кораблем мореходец,
Сердцеуладного пенья на нашем лугу не послушав;
Кто же нас слышал, тот в дом возвращается, многое сведав.
Знаем мы всё, что случилось в троянской земле и какая
Участь по воле бессмертных постигла троян и ахеян;
Знаем мы всё, что на лоне земли многодарной творится".
Так нас они сладкопеньем пленительным звали. Влекомый
Сердцем их слушать, товарищам подал я знак, чтоб немедля
Узы мои разрешили; они же удвоенной силой
Начали гресть; а, ко мне подошед, Перимед с Бврилохом
Узами новыми крепче мне руки и ноги стянули.
Но когда удалился корабль наш и более слышать
Мы не могли уж ни гласа, ни пенья сирен бедоносных,
Верные спутники вынули воск размягченный, которым
Уши я им заклеил, и меня отвязали от мачты.
Остров сирен потеряли мы из виду.*

Сравнение двух текстов дает следующие результаты: В. Брюсов следует сюжету мифа, заставляет своего Одиссея действовать в знакомой мифической ситуации. Но действия брюсовского Одиссея и традиционного не совпадают. Как только сирены остаются позади корабля, мифический Одиссей забывает и о них, и об их волшебном пении, так как ему предстоит решить следующую задачу: как проплыть между Сциллой и Харибдой.

*Дым и волненья великого шум повсеместный услышал.
Выпали весла из рук у гребцов уstraшенных; повиснув
Праздно, они по волнам, колыхавшим их, бились; а судно
Стало, понеже не двигались весла, его принуждавшие к бегу.*

Я же его обежал, чтоб людей ободрить оробелых...

Для него испытание пением сирен – одно из неизбежно необходимых препятствий на пути к дому, которое он должен преодолеть.

Образ Одиссея, созданный В. Брюсовым, иной. Да он тоже хитроумен, предусмотрителен, но впоследствии сам проклинает себя за «спокойную мудрость», потому что для него именно сладкая песня сирен оказывается единственно важным эпизодом в странствиях. Он тоскует и готов отдать все, лишь бы вновь «вкусить» сладкой отравы и даже погибнуть в объятиях «темнокудрых дев».

Одиссей Брюсова отравлен ядом искусства – пением сирен. Герой осознает, что его конечная цель ничто по сравнению с нереализованной возможностью вновь насладиться волшебными звуками. Мудрость античного прообраза, которой вынужден следовать брюсовский герой, становится тяжким бременем, поэт готов «переиграть» античный сюжет и сделать финальной точкой «Одиссеи» гибель героя в момент наивысшего наслаждения и опьянения музыкой сирен.

Чтобы понять такую трактовку героя мифа поэтом-символистом, нужно обратиться к его раннему творчеству, прошедшему под знаком декаданса. Неприятие тусклой действительности, погружение в темы романтических грез заставляло поэта искать идеал далеко за пределами современной жизни: он погружался во времена Древнего Рима, Египта, Вавилона.

Там он находил удалую мощь и деяния героических личностей. Даже название очередного сборника «Tertia Vigilia» (1900 год) – «Третья стража» взято из древнеримской истории. Воины, охранявшие дворцы императоров в самое трудное время суток – на рассвете, были эталоном мужества и самоотверженности. Свое понимание назначения искусства он выразил в поэтическом манифесте «Юному поэту», в котором звучат три «завета» начинающему поэту:

Первый прими: не живи настоящим,

Только грядущее область поэта.

Помни второй: никому не сочувствуй,

Сам же себя возлюби беспредельно.

Третий храни: поклоняйся искусству,

Только ему безраздумно, бесцельно.

Теперь объяснимо поведение брюсовского Одиссея. Он чувствует и мыслит в духе своего создателя. Ему, как и поэту, лучше испытать мгновение счастья, получить «ожог» от чистого искусства и умереть, чем прозябать, погружаясь в серые будни, пусть даже наполненные борьбой. Но эта борьба за выживание, возвращение домой что для поэта-символиста ценности не имело:

Я действительности нашей не вижу,

Я не знаю нашего века,

Родину я ненавижу, –

Я люблю идеал человека (Я действительности нашей не вижу...).

Если В.Брюсов из многочисленных приключений античного героя выбирает встречу с сиренами, то Н.Гумилев – поэт-акмеист выбирает другой эпизод из жизненных испытаний Одиссея – возвращение героя на родную Итаку и расправа с женихами, много лет осаждавшими его жену Пенелопу. Читаем выразительно стихотворение «Избиение женихов», созданное в 1909 году, практически в одно время с В.Я. Брюсовым:

Только над городом месяц двурогий

Остро прорезал вечернюю мглу,

Встал Одиссей на высоком пороге,

В грудь Антиноя он бросил стрелу.

Чаша упала из рук Антиноя,

Очи окутал кровавый туман,

Легкая дрожь... и не стало героя,

Лучшего юноши греческих стран.

*Схвачены ужасом, встали другие,
Робко хватаясь за щит и за меч.
Тщетно! Уверены стрелы стальные,
Злобно-насмешлива царская речь:*

*«Что же, князья знаменитой Итаки,
Что не спешите вы встретить царя,
Жертвенной кровью священные знаки
Запечатлеть у его алтаря?»*

*Вы истребляли под грохот тимпанов
Все, что мне было богами дано,
Тучных быков, круторогих баранов,
С кипрских холмов золотое вино.*

*Льстивые речи шептать Пенелопе,
Ночью ласкать похотливых рабынь –
Слаще, чем биться под музыку копий,
Плывать над ужасом водных пустынь!*

*Что обо мне говорить вы могли бы?
– Он никогда не вернется домой,
Труп его съели безглазые рыбы
В самой бездонной пучине морской. –*

*Как? Вы хотите платить за обиды?
Ваши дворцы предлагаете мне?
Я бы не принял и всей Атлантиды,*

Всех городов, погребенных на дне!

*Звонко поют окрыленные стрелы,
Мерно блестит угрожающий меч,
Все вы, князья, и трусливый и смелый,
Белую грудой готовитесь лечь.*

*Вот Евримах, низкорослый и тучный,
Бледен... бледнее он мраморных стен,
В ужасе бьется, как овод докучный,
Юною девой захваченный в плен.*

*Вот Антином... разъяренные взгляды...
Сам он громаден и грузен, как слон,
Был бы он первым героем Элады,
Если бы с нами отплыл в Илион.*

*Падают, падают тигры и лани
И никогда не поднимутся вновь.
Что это? Брошены красные ткани,
Или, дымясь, растекается кровь?*

*Ну, собирайся со мною в дорогу,
Юноша светлый, мой сын Телемах!
Надо служить беспощадному богу,
Богу Тревоги на черных путях.*

*Снова полюбим влекущую даль мы
И золотой от луны горизонт,
Снова увидим священные пальмы
И опененный, клокочущий Понт.*

*Пусть незапятнано ложе царицы, –
Грешные к ней прикасались мечты.*

*Чайки белей и невинней зарницы
Темной и страшной ее красоты».*

Сравним данное описание с тем, как это дано у античного автора:

*Взявши могучий свой лук, Одиссей, в испытаниях твердый,
Вмиг натянул тетиву, и сквозь кольца стрела пролетела.
Прянув тогда на порог, из колчана он высыпал стрелы,
Страшно кругом озираясь. И был Антиной им застрелен
Первый; и бешено стал посылать он стрелу за стрелою;
Не было промаха; падали все умерщвленные; было
Ясно, что кто-нибудь помощь ему подавал из бессмертных.
Бросаясь на нашу толпу, он по всей разогнал нас палате.
Страшное тут началось убийство, раздался великий
Крик; был разбрызган наш мозг, и дымился затопленный кровью
Пол. Так плачевно погибли мы все, Агамемнон. Еще там
Наши лежат погребенья лишенные трупы; о нашей
Смерти не сведал еще ни один из родных и из ближних;
Наши кровавые раны еще не омыты, еще нас
Пламень не сжег, и никто не оплакал, и почести нет нам».*

*Амфимедоновой тени Атридова тень отвечала:
«Счастливы ты, друг, многохитростный муж, Одиссей богоравный!
Добрую, нравами чистую выбрал себе ты супругу;
Розно с тобою себя непорочно вела Пенелопа,
Дочь многоумная старца Икария; мужу, любящим 195
Сердцем избранному, верность она сохранила; и будет
Слава за то ей в потомстве; и в песнях Камен сохранится
Память о верной, прекрасной, разумной жене Пенелопе...*

*Дочь светлоокая Зевса тогда Одиссею сказала:
«О Лаэртид, многохитростный муж, Одиссей благородный,
Руку свою воздержи от пролития крови, иль будет
В гнев приведен потрясающий небо громами Кронион».
Так говорила богиня. Он радостно ей покорился.
Скоро потом меж царем и народом союз укрепила
Жертвой и клятвой великой приявшая Менторов образ
Светлая дочь громовержца богиня Афина Паллада.*

Н. Гумилев, как и В. Брюсов, повторяет сюжет мифа. Одиссей беспощадно расправляется с непрошенными гостями. Но на этом совпадения заканчиваются. В мифической сцене расправы над женихами Одиссей предстает как герой, защищающий свой дом, свою семью. Это справедливая месть.

Гумилевский Одиссей также мужественен и силен, но одновременно он мстителен, жесток и кровожаден. Он проливает море крови, так как не может простить женихам того, что они предпочли битвам и странствиям разгульные пиршества и любовные развлечения.

В мифе злодеяния женихов описаны очень подробно, сами женихи предстают в негативном свете. На их фоне Одиссей выглядит героем, освобождающим свой родной остров от негодяев, вторгшихся в его дом.

У Н. Гумилева женихи не однозначно негативны: Антиной – «лучший юноша греческих стран», он «был бы первым героем Эллады», а падающие на пол убитые уподобляются «тиграм и ланям». Одиссей же не столь безупречен: его речь «злобно-насмешлива», действия порой жестоки и несправедливы. Одиссей Гумилева – сильная личность, возвышающаяся над толпой, над нравственными законами.

Поэт «серебряного века» по-своему заканчивает историю античного героя. Мифический герой с радостью покоряется богам. Он счастлив, оказавшись дома. Его ждет спокойная мирная жизнь с любимой женой и сыном на родной Итаке. Одиссей же Гумилева – вечный странник, который не обретает желанной жизненной гармонии, у него нет дома на земле, он покидает родной остров ради

«служения беспощадному богу Тревоги на темных путях», он безжалостен к жене, долгие годы ждавшей его, не предавшей, остававшейся верной ему. Но ему этого мало, потому что *«грешные к ней прикасались мечты»*.

Такая трактовка античного образа обусловлена поэтическим кредо Н. Гумилева. Юный Н. Гумилев – романтик, ученик В. Брюсова. Его, как и учителя, влекут иные берега, он создает необычный свой мир, в котором живут *«темные рыцари, в гербе которых «багряные цветы» и которых даже женщины той страны называют «странными паладинами», или старые конквистадоры, заблудившиеся в неизведанных цепях гор, или капитаны, открыватели новых земель, в высоких ботфортах с пистолетом за поясом ... И удивительные совершаются события среди этих удивительных героев»*, - так писал В.Я. Брюсов в рецензии на сборник Н. Гумилева «Жемчуга».

Мотив мести в духе романтических традиций звучит в стихотворении «Камень», где живописуются кровавые сцены:

*Взгляни, как злобно смотрит камень,
В нем щели странно глубоки,
Под мхом мерцает скрытый пламень;
Не думай, то не светляки!
Давно угрюмые друиды,
Сибиллы хмурых королей
Отмстят какие-то обиды
Его призвали из морей.
Он вышел черный, вышел страшный,
И вот лежит на берегу,
А по ночам ломает башни
И мстит случайному врагу.
Летит пустынными полями,
За куст приляжет, подождет,
Сверкнет огнистыми щелями
И снова бросится вперед.*

*И редко кто бы мог увидеть
Его ночной и тайный путь,
Но берегись его обидеть,
Случайно как-нибудь толкнуть.
Он скроет жгучую обиду,
Глухое бешенство угроз,
Он промолчит и будет с виду
Недвижен, как простой утес.
Но где бы ты ни скрылся, спящий,
Тебе его не обмануть,
Тебя отыщет он, летящий,
И дико ринется на грудь.
И ты застонешь в изумленье,
Завидя блеск его огней,
Заслыша шум его паденья
И жалкий треск твоих костей.
Горячей кровью пьяный, сытый,
Лишь утром он оставит дом
И будет страшен труп забытый,
Как пес, раздавленный быком.
И, миновав поля и нивы,
Вернется к берегу он вновь,
Чтоб смыли верные приливы
С него запекшуюся кровь.*

А мотив – следования зову Музы Дальних Странствий, характерный для творчества Н. Гумилева, звучит наиболее громко в стихотворении «Капитаны»:

*Быстрокрылых ведут капитаны,
Открыватели новых земель,
Для кого не страшны ураганы,
Кто изведаль мальстремы и мель.*

*И все, кто дерзает, кто хочет, кто ищет,
Кому опостытели страны отцов,
Кто дерзко хохочет, насмешливо свищет,
Внимая заветам седых мудрецов!*

*Как странно, как сладко входить в ваши грезы,
Заветные ваши шептать имена,
И вдруг догадаться, какие наркозы
Когда-то рождала для вас глубина!*

*Сам капитан, скользя над бездною,
За шляпу держится рукою,
Окровавленной, но железною,
В штурвал вцепляется — другою.*

*О том, что где-то есть окраина —
Туда, за тропик Козерога! —
Где капитана с ликом Каина
Легла ужасная дорога.*

Выбор Н. Гумилевым из всех странствий Одиссея именно избивание женихов объясняется тем, что два основных мотива, звучащие в этом эпизоде — мести и вечных странствий, являются основными для раннего творчества поэта.

Одиссей Гумилева подобен его капитанам и лирическому герою поэмы «Открытие Америки», для которого:

*Свежим ветром снова сердце пьяно,
Тайный голос шепчет: «Все покинь!»
Перед дверью над кустом бурьяна
Небосклон безоблачен и синь,
В каждой луже запах океана,*

В каждом камне веянье пустынь...

Поэты «серебряного века» не ставили перед собой задачи простого воссоздания образа мифического героя. Он им был нужен для того, чтобы на знакомом читателю материале выразить свою лирическую эмоцию, поставить проблемы, важные для себя.

Подобный сопоставительный анализ можно провести и с другими произведениями поэтов «серебряного века», черпавших образы и сюжеты из мифологии. Это может быть «Золотое руно» А. Белого и «Орфей и аргонавты» В. Брюсова, «Возвращение Орфея» В. Ходасевича и «Орфей и Эвридика» В. Брюсова и проч.

Данный вид работы готовит будущих учителей литературы к тому, чтобы в восьмом классе общеобразовательной школы они могли без особых трудностей знакомить учеников с поэзией «серебряного века» с позиции исторических, мифологических и литературных аллюзий.

Таким образом, изучение «серебряного века» русской поэзии с использованием метапредметного подхода способствует формированию метапредметных результатов средствами преподаваемых учебных дисциплин, в частности «Истории русской литературы».

Глава 9. Применение инновационных технологий при изучении дисциплин литературоведческого цикла в высшей школе

Современное вузовское образование, ориентированное на компетентностный подход, требует использования не только традиционных технологий, методов и форм обучения, но и инновационных технологий, активных и интерактивных форм проведения занятий: проблемные лекции, лекции визуализации, практические занятия, самостоятельная работа студентов, разбор конкретных ситуаций (кейсы), деловые игры, использование компьютерных технологий для работы в сети Интернет и др.

Одной из эффективных технологий является технология проблемного обучения. Идея проблемного обучения разрабатывалась в отечественной педагогике со второй половины 60-х гг. XX в. Теория проблемного обучения раскрывается в работах С.Л. Рубинштейна, Н.А. Менчинской, которые доказывали мысль о том, что умственное развитие характеризуется структурой мыслительных процессов, а не объемом знаний. Значительный вклад в разработку теории проблемного обучения внесли А.В. Брушлинский, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, И.Я. Лернер и мн. др.

Использование технологии проблемного обучения приводит к хорошим результатам при изучении поэмы А. Ахматовой «Реквием».

Поэма «Реквием» уже хорошо проанализирована литературоведческой наукой. Достаточно назвать работы Е.С. Абелюк, А. Архангельского, А.И. Павловского, З.Б. Томашевской и др.

Одним из проблемных вопросов при изучении поэмы является вопрос жанрового своеобразия. В критике нет единодушия при определении жанра произведения. В примечаниях к книге «Анна Ахматова. Я – голос ваш» обозначено: «Цикл стихотворений «Реквием» [Ахматова, 1989: 383]. А.И. Павловский пишет: «Большой цикл стихов, превратившийся в поэму «Реквием» [Павловский, 1991: 192].

Разноголосие исследователей при определении жанра позволяет использовать прием ридера, когда студентам предлагается несколько цитат из литературоведческих работ, а затем в ходе обсуждения они находят верный ответ. Проблемная ситуация перерастает в учебную проблему, решаемую в ходе беседы, в которой анализируется сюжет поэмы.

«Реквием»Ю, безусловно, поэма, поэма лирическая по своему характеру. Сюжет не движется внешними событиями, а определяется изменениями внутреннего состояния лирической героини. Предваряет поэму эпитафия, который не только выражает ее суть, смысл, но и предопределяет эмоциональное настроение и интонацию. Прозаическое «Вместо предисловия» и пространное «Посвящение» являются логическим продолжением эпитафии, а

вместе раскрывают, по выражению А.И. Павловского, «адрес» поэмы. В «Посвящении» А. Ахматова ведет речь не только о женщинах, стоящих по внешнюю сторону тюремных ворот. Очень часто невольные «подруги осатанелых лет» оказывались среди «сибирской вьюги». Таким образом, поэма, конечно, посвящена всему репрессированному русскому народу, перед горем которого «гнутся горы/не течет великая река» [Ахматова, 1989: 156].

Во «Вступлении» не просто обозначены место и время действия. «Ненужным привеском» болтающийся «возле тюрем своих Ленинград» [Ахматова, 1989: 157] с точными приметам времени резко отличается от прежнего ахматовского Петербурга. Облик города в восприятии лирической героини мрачен, а привычные вещи предстают в ином, искаженном виде: сапоги кажутся кровавыми, паровозные гудки поют песню разлуки, а над всем этим стоят звезды смерти.

Арест сына – завязка сюжета. Арест вызывает целую гамму чувств, мыслей, переживаний лирической героини: здесь и состояние оцепенения, и безмерное горе, поскольку арест есть смерть, и попытка осмыслить события. Рассуждения А. Павловского по поводу упоминания о стрелецких женках, безусловно, верное. Можно добавить лишь следующее: упоминание о стрелецких женках – это попытка облегчить страдание, разделить его с другими, даже с теми, кто «выл» под кремлевскими стенами столетие назад. В главах 2 – 6 передано одно из самых мучительных состояний человека – состояние неизвестности, при котором можно предположить самое невероятное развитие событий. Надежда бросает лирическую героиню «в ноги палачу», отчаяние заставляет посмотреть на себя со стороны и удивиться глубине страдания, полубредовое состояние, вызвавшее появление льющегося «тихого Дона», повторяется в шестой главе, а объединяет эти главы образ ночи с входящим в дом желтым месяцем во второй главе и глядящими «ястребиным жарким оком» [Ахматова, 1989: 159] белыми ночами в шестой. Ночь опустилась на землю, на страну, мрак застилает сердце, не позволяя понять «кто зверь, кто человек/и долго ль казни ждать» [Ахматова, 1989: 158].

Седьмая глава называется «Приговор». Вновь внешнее событие вторгается в мир чувств лирической героини и вызывает изменение ее внутреннего состояния. Закончился период неизвестности, произнесен приговор, и возникает необходимость «научиться жить» с этим новым знанием. Об антитезах седьмой главы писали многие, но не все пытались понять смысл этих антитез. А. Ахматова прибегает к антитезам, передавая борьбу чувства и разума. Лирическая героиня пытается справиться с этим новым знанием, убеждает себя, что она сможет это сделать («справлюсь с этим как-нибудь», «надо снова научиться жить» [Ахматова, 1989: 159]. Однако прорвавшееся «а не то...» – это вновь взрыв чувств. Разум не может справиться с горем. Восьмая и девятая главы передают всю глубину этого ничем не сдерживаемого страдания. Лирическая героиня «призывает» смерть и безумие, которые помогут ей «убить» память, забыться, закончить этот крестный путь. Глава «Распятие» является кульминацией всего произведения. Не повторяя справедливых рассуждений А. Павловского, скажем, что чрезвычайно важной представляется вторая часть главы:

Магдалина билась и рыдала,
Ученик любимый каменел,
А туда, где молча мать стояла,
Так никто взглянуть и не посмел [Ахматова, 1989: 160].

Страдания матери приобретают уже вселенский масштаб и не могут сравниться ни с горем Магдалины, ни с переживаниями любимого ученика.

Из «Эпилога», развивающего тему памятника, становится понятно, что помогло лирической героине справиться с подступающим безумием: осознание своего предназначения, своей миссии на земле. Наделенная богом даром поэта она может и должна рассказать о страданиях «столмилонного народа». Эпилог возвращает читателя к началу поэмы: «А это вы можете описать. И я сказала: «Могу»» [Ахматова, 1989: 156].

Таким образом, «Реквием» А. Ахматовой – лирическая поэма, имеющая стройную композицию и заверченный сюжет. Поэма, по верному замечанию

А. Павловского, «выражающая с большой поэтической и гражданской силой свое время и страдающую душу народа» [Павловский, 1991: 124].

Таким образом, в ходе анализа сюжета поэмы студенты аргументированно доказывают, что произведение А. Ахматовой относится к жанру лирической поэмы со всем набором основных жанровых дефиниций.

Одной из инновационных технологий считается технология коллективного взаимодействия. Разработчиками данной технологии являются А.Г. Ривин, В.В. Архипова, В.К. Дьяченко, А.С. Соколов и др. Технология эффективна при проведении практических занятий, на которых возможно применение таких организационных форм, как организованный диалог, коллективное обучение, работа в парах и др.

Технология предполагает большой объем самостоятельной работы по подготовке учебного материала. Рассмотрим применение этой технологии при изучении цикла стихов Б. Пастернака «Стихи Юрия Живаго». Студентам предлагается, внимательно прочитать весь цикл, проработать научную литературу по теоретической проблеме циклизации литературных (лирических) произведений, структурировать изучаемый материал и определить целевые задания. В процессе работы на практическом занятии обучающиеся вступают в ролевые отношения «педагог/студент» со сменой ролей в паре и образованием новых пар.

Обучающиеся погружаются в учебную тему, получая в конце занятия усвоение определенного содержательного фрагмента.

«Стихи Юрия Живаго» – цикл стихотворений. Теория цикла как особого художественного образования находится в стадии разработки. Некоторые жанровые признаки для исследователей очевидны – общее название, устойчивость публикаций, общие тема, идея, проблематика. По поводу других дефиниций жанра существуют разногласия. Анализируя цикл Б. Пастернака, будем опираться на рассуждения В.С. Киселева, который в работе по теории цикла к числу типологических категорий, важных при анализе его поэтики, относит тематическое единство, эстетический сюжет, блоковость,

интонационный строй. Своеобразие такой категории, как тематическое единство, заключается в том, что в цикле она сложнее, чем у отдельно взятого произведения, «оно реализуется через цепь дискретных единиц со своим тематическим центром. Но тема цикла не сумма тем его частей, а их система. Тема цикла есть сам цикл, отражение самой его структуры» [Киселев, 1998: 73]. Категория эстетического сюжета связана с анализом синтагматики цикла, а блоковость предполагает рассмотрение его парадигматики.

«Стихи Юрия Живаго» Б. Пастернака представляют собой тот уникальный случай, когда герой лирического цикла является главным героем эпического повествования. При том, что стихотворения создавались в разные годы (1946 – 1953), они были объединены автором и стали частью романа, его последней главой. Исследователями уже установлены различные текстовые параллели и сюжетно-композиционное сходство романа и цикла.

Герой романа проходит трудный жизненный путь, о внутреннем пути мы узнаем из лирического цикла.

Стихотворение «Гамлет», открывающее лирический цикл, играет важную роль в композиции эстетического сюжета. Предмет изображения здесь – ночные раздумья лирического героя. Интерпретаторы стихотворения сошлись в том, что его лирический герой находится на распутье, ему необходимо сделать выбор, при этом суть выбора и итог понимаются по-разному. Думается, однако, что герой не столько находится в ситуации выбора, сколько размышляет, свободен ли человек в своем выборе. Несмотря на то, что ощущение предопределенности всего сущего в мире, в том числе и своего пути, не покидает лирического героя («Но продуман распорядок действий/И неотвратим конец пути» [Пастернак, 1988: 400], он оставляет за собой право совершить свой выбор позднее. Сейчас он еще не готов принять решение, и никто и ничто не может ему в этом помочь: ни апелляция к шекспировскому Гамлету, ни тот «далекий отголосок», который он пытается уловить, чтобы понять свою судьбу, свое место в системе отношений Бога и мира. Все интерпретации и апелляции – фарисейство, каждый принимает решение сам и в одиночку.

«Гамлет» является своеобразным прологом ко всему циклу. В нем обозначен предмет размышлений: Бог – мир – человек. И последней строкой («Жизнь прожить – не поле перейти») дан выход к последующим стихам, где медитативное начало отходит на второй план, а главной темой становится окружающий мир.

«Природа – «вторая книга» Бога – неотъемлемая часть земной обыкновенной жизни людей. Важная категория данного цикла – категория времени, основная характеристика которого цикличность, повторяемость. Весна – начало нового годового цикла в природе – это рождение, пробуждение всего живого. Не случайно следующим после «Гамлета» является стихотворение «Март». Для лирического героя весна – время обостренного ощущения жизни. Весенняя природа динамична, она кипит страстью, врывается в жизнь людей, пробуждая дремлющие силы. Диссонансные трагические ноты, звучащие в третьем стихотворении «На страстной», снимаются его же оптимистическим финалом, утверждающим вечность бытия:

*Но в полночь смолкнуть тварь и плоть,
Заслышав слух весенний,
Что только-только распогодь,
Смерть можно будет побороть
Усиьем воскресенья* [Пастернак, 1988: 403].

Весна фактом своего прихода обеспечивает непрерывность жизни.

В цикле весну сменяет лето – знойная пора, которая царит в городе.

За городским летом следует деревенская осень, полная житейских забот и хлопот. Для лирического героя это не только время ностальгии и уныния, но время освобождения пленницы-души от власти дракона-сатаны («Сказка»). Не случайно «сеча», битва происходит осенью. Времена года имеют особую символику в христианстве: «зима символизирует собой время, предшествующее крещению Христа, весна – время крещения, обновляющего человека на пороге его жизни... весна символизирует воскресение Христа. Лето – символ вечной жизни. Осень – символ последнего суда» [Лихачев, 1987:

438]. Зима завершает годовой цикл. У Б. Пастернака это необыкновенное время. Мир в хаосе, а лирический герой обретает настоящую одухотворенную любовь. Зима – время рождества Христова, самого радостного праздника. В морозную ночь явилось чудо, дающее надежду на спасение.

«Рождественская звезда», с одной стороны, завершает круг стихотворений, ведущей темой которых является жизнь героя в окружающем мире, главный мотив – мотив рождения, основная идея – идея вечной жизни, а с другой – открывает новый круг: стихотворения «Рождественская звезда», «Чудо», «Магдалина», «Дурные дни», «Гефсиманский сад» посвящены основным событиям жизни Христа – рождеству, чудотворству и последним дням.

Большое значение здесь имеет стихотворение «Чудо».

Евангелистами по-разному интерпретируется встреча Иисуса со смоковницей. Матфей в этом эпизоде показывает силу веры. Марк соотносит его со временем последнего суда. Лука представляет встречу со смоковницей как притчу Иисуса. У Иоанна раскрывается глубокий духовный смысл этой встречи.

Лирический герой осмысливает евангельский сюжет в приложении к человеческой жизни:

Но чудо есть чудо, и чудо есть Бог,

Когда мы в смятеньи, тогда средь разброда

Оно настигает мгновенно, врасплох [Пастернак, 1988: 430].

В воображении лирического героя возникает поэтическая сцена «общения» Христа со смоковницей, причем все направлено на раскрытие внутреннего состояния богочеловека. Само чудо описано подробно, оно осовременено в сознании лирического героя:

По дереву дрожь осужденья прошла,

Как молнии искра по громоотводу [Пастернак, 1988: 430].

Евангельский смысл стихотворения не утрачен. Лирический герой извлекает ту же истину, которая была заложена Христом: «И всякий человек,

предающийся удовольствиям в настоящей жизни, подобен смоковнице: он не имеет плода духовного для алчущего Иисуса» [Толкование блаженного Феофилакта, 1992: 191]. Лирический герой соотносит священное событие с собственным прошлым. Смоковница – символ его прошлого, той безумной жизни, когда не было места даже мыслям о духовном.

Однако есть в образе смоковницы, как нам представляется, еще один смысл. Едва ли не главным вопросом цикла является вопрос о предназначении человеческой жизни и жизни вообще. Казалось бы, в чем назначение бесплодной смоковницы? Но и ее существование имеет свой смысл. Этот высокий смысл придала ей встреча с Христом, которая оправдала и ее бесплодие, и саму гибель.

Стихотворение «Гефсиманский сад» завершает цикл. В нем окончательно осмысливаются лирическим героем вопросы о предназначении человеческой жизни, свободе и предопределенности, смерти и бессмертии, обозначенные в «Гамлете».

Таким образом, в концентрических кругах циклы воплощены жизненный путь человека, путь выбора и внутренней «брани», победив которую можно преодолеть смерть.

Христианское сознание поэта определило характер раскрытия темы природы в цикле.

Основной структурообразующей темой лирического цикла «Стихи Юрия Живаго» является тема пути человеческой души к Богу. С этой темой связаны мотивы выбора, предназначения, одиночества.

Другой тематический пласт в цикле связан с жизнью лирического героя в окружающем мире. В последующих за «Гамлетом» стихотворениях медитативное начало уходит в подтекст, главной темой становится окружающий мир, на первый план выступает мир природы.

«Природа иногда характеризует изменчивость человека и всего того, что его окружает, в противоположность божественной вечности» [Большой путеводитель по Библии, 1993: 367].

В цикле природа представлена во временах года – «Март», «Лето в городе», «Бабье лето», «Август», «Осень», «Зимняя ночь» и др.

Весна – время пробуждения всего живого, время воскресения, данное как особый Божий дар. Для лирического героя весна – время обостренного ощущения жизни, всего земного: солнца, воздуха, звуков, яркости мира:

Солнце греет до седьмого пота

И бушует, одурев, овраг [Пастернак, 1988: 401]

Весенняя природа динамична, подвижна, кипуча, врывается в жизнь людей, потрясая ее, пробуждая дремлющие силы:

В московские особняки

Врывается весна нахрапом.

И можно слышать в коридоре,

Что происходит на просторе,

О чем в случайном разговоре

С капелью говорит апрель [Пастернак, 1988: 431]

Весна – это период таяния снегов, поэтому она становится стихией воды, образ которой символичен. Образ – мотив воды проходит через весь цикл. По христианским представлениям, вода – символ очищения и символ духовного источника. «...истинно, истинно говорю тебе: если кто не родится от воды и Духа, не может войти в Царство Божие» (Ин 3:5). Вода, видимо принимаемая, действует к очищению тела, а Дух, невидимо соединяющийся, – к возрождению невидимой души...ибо в воде сей совершаются знаки и образ погребения и воскрешения» [Эпштейн, 1990: 307]

Весной водная стихия вторит страстям Христовым:

И со Страстного четверга

Вплоть до Страстной субботы

Вода буровит берега

И вьет водовороты [Пастернак, 1988: 402].

Весну сменяет лето. В стихах цикла лето – знойная пора. Образы огня, грома, молний, подобных зареву пожара, становятся главными.

С темой природы в цикле связана и другая важная тема – тема любви. Чувство любви трансформируется от плотской страсти («Хмель», «Осень» и др.) до одухотворенного чувства:

*Сними ладонь с моей груди,
Мы провода под током.
Друг к другу вновь, того гляди,
Нас бросит ненароком* [Пастернак, 1988: 407].

Городское лето сменяется деревенской осенью, полной житейских забот и хлопот. Для лирического героя это время ностальгии и уныния:

*Здесь дорога спускается в балку,
Здесь и высохших старых коряг
И лоскутницы – осени жалко,
Все сметающей в старый овраг* [Пастернак, 1988: 410].

В унынии свершается грехопадение, безумство плоти захватывает лирического героя:

*Ты так же сбрасываешь платье,
Как осень сбрасывает листья,
Когда ты падаешь в объятия
В халате с шелковой кистью* [Пастернак, 1988: 414].

Необыкновенное время в цикле – зима. В мире бушует метель, хаос, а лирический герой обретает наконец настоящую, одухотворенную любовь. Зима – одухотворенное время, когда совершается духовное рождение лирического героя:

*И я по улице бегу,
Как будто выхожу впервые
На эти улицы в снегу
И вымершие мостовые* [Пастернак, 1988: 428].

Имеется и другой аспект раскрытия темы природы в цикле. Через образ природы, через ее отношение с Христом поэт создает образ не только человека, способного по-человечески чувствовать, но Бога. Если как человек Христос

раскрывается в окружении массы обычных вещественных деталей, как чувствующий и переживающий свойственное человеческому естеству, то как Бог Христос изображается в отношениях с природой. Природа – вторая книга Бога, покорна и смиренна перед Христом, только природе, законы которой он может нарушить как Создатель, не свойственно сомнение перед ликом Сына. По прошествии тысячелетий во время вновь и вновь повторяющихся событий она смиренна и переживает трагедию:

*Деревья смотрят нагишом
В церковные решетки,
И взгляд их ужасом объят,
Понятна их тревога,
Колблется земли уклад:
Они хоронят Бога* [Пастернак, 1988: 402].

В Священном Писании о божественном происхождении Христа всегда свидетельствовала природа: «И еще раз закричал громким голосом и испустил дух. И тут же разорвалась надвое завеса храма сверху донизу; и всколыхнулась земля, и раскололись камни, центурион и те, кто сторожил Иисуса, при виде землетрясения и всех других происшествий очень испугались и воскликнули: «Воистину это был Сын Божий» [Благая весть, 1990: 44].

Идейно-художественное своеобразие лирического цикла Б. Пастернака определяется стремлением всех составляющих элементов подчиняться единому концептуальному взгляду на мир, который связан с христианским сознанием поэта, осмыслением им истории и отдельной человеческой судьбы.

К числу новых технологий относится технология проектного обучения. Автор идеи проектного обучения – американский ученый Д. Дьюи. В России данная технология успешно применяется при изучении различных дисциплин. Как отмечают Е.А. Петухова, Г.В. Кравченко: «Преподаватель дает возможность студенту проживать конкретную ситуацию, познавать глубже процессы, явления, изучать объекты, реализовывать творческий потенциал,

учиться отбирать и анализировать информацию, развивать нестандартное мышление и создавать что-то новое» [Петухова, Кравченко, 2017].

Студенты, работая в малых группах, проводят библиографический поиск по выбранной теме, изучают научно-исследовательскую литературу, составляют план будущей научной статьи, которая, собственно, и является конечным продуктом проектной деятельности. Работа над собранным материалом происходит при консультационном участии преподавателя. В завершении организовывается учебно-практическая конференция, на которой студенты представляют свои статьи. Проекты студентов отличаются большей степенью самостоятельности, чем проекты школьников, более высоким уровнем научной проработки. Участие в конференции с обсуждением докладов позволяет студентам глубоко погрузиться в проблему, усвоить большой пласт учебного материала, что обеспечивает высокий уровень формируемой филологической компетентности.

Изучение темы Великой Отечественной войны в литературе второй половины XX в. представляет определенную трудность, которая обусловлена огромным объемом материала (художественная литература и научно-критическая литература). Использование метода проектов позволяет решить сложную задачу.

Предлагаем один из вариантов конечного продукта работы с использованием метода проектов.

При изучении литературы, посвящённой теме Великой Отечественной войны, преподаватели чаще всего обращаются к творчеству известных мастеров, прежде всего, к произведениям Ю. Бондарева, Г. Бакланова, В. Быкова, В. Распутина, В. Астафьева. Между тем в книгах «второго плана» некоторые тенденции проявляются более осязаемо. Кроме того, у преподавателей и студентов появляется возможность без «подсказки» критики, не находясь во власти трафаретов, определять место произведения в истории литературы. Среди писателей «второго плана» выделяется Олег Павлович

Смирнов. Правдивая, исторически конкретная, честная проза писателя позволяет по-новому взглянуть на некоторые трудные проблемы войны.

О. Смирнов в поисках истоков победы обращается к материалу самому сложному, самому трагическому, стремясь увидеть неизбежность конечной победы в самом начале великой битвы. Повесть «Июнь» – одно из лучших произведений писателя – заслуженно получило высокую оценку в критике.

В произведении удачно соединились глубокий психологизм, пронзительный лиризм и трагизм повествования. Из гигантской панорамы войны писатель выделил маленький отрезок: один довоенный и несколько военных дней из жизни пограничной заставы. Не много можно назвать книг, в которых ощущение первых дней войны было бы передано с такой достоверностью и которые так остро давали бы почувствовать перелом, происшедший в жизни всей страны и в жизни каждого человека, оказавшегося в условиях беспощадной войны. Одно из самых сильных мест в повести – это переход от мира к войне: «от обстоятельств обыденных к чрезвычайным, от каждодневных и мелких событий к глобальным, обнажающим самую суть, государственность повседневной жизни». Переход этот вместил в себя спокойную тишину пограничной заставы, песни и тихие разговоры солдат, приметы ночного дозора, уже привычных немецких пограничников на противоположной стороне Буга, их аплодисменты «Катюше», все звуки и краски, улавливаемые тренированным ухом и зрением. Однако и читатель, и писатель знают, что произойдет через какие-то пять – шесть часов. Отсюда щемящий лиризм в медленном, плавном описании последнего мирного дня, для которого О. Смирнов не жалеет красок. Отсюда и тревожность повествования, она в том, как укрепляет линию обороны командир заставы, как «придержал» свой отпуск сержант Павел Буров. Подчеркнуто спокойное течение повести по мере приближения роковой минуты все убыстряется, нарастает тревога. Уже нет места спокойным размышлениям, появляются новые непривычные для уха пограничника звуки: грохот танков, гул приближающихся самолетов.

Дальнейшее течение повести стремительно, но прерывисто и зависит от того, что чувствует и что делает ее герой Павел Буров.

В поисках истоков подвига писатель в качестве объекта изображения выбирает самые «трудные случаи»: его интересуют не заведомо незаурядные личности, а характеры рядовые, обыкновенные. Смирнов ищет необыкновенное в обыкновенном, стремясь методом художественного анализа постигнуть природу героизма. Не сводя подвиг к норме поведения, он стремится разглядеть истоки подвига в тех жизненно-конкретных, многообразных взаимосвязях, в которых формируются основы героизма.

Благодаря удачно найденной композиции повести с ретроспективами, внутренними монологами Бурова писателю удалось глубоко проникнуть в мир мыслей и чувств героя, передать логику его действий. О довоенной жизни Павла Бурова известно мало. Однако перед нами уже сформировавшийся характер человека деятельного, активного, способного взять на себя ответственность. Изображение характера устойчивого, сформировавшегося нельзя считать недостатком повести. Писателя интересует не процесс становления характера, а то, как проявляется личность в драматических обстоятельствах. Тем не менее изменения в Бурове происходят. Наполняется конкретным содержанием такое чувство, как ненависть к врагу. Встречи с немецкими солдатами происходят в повести в момент сильнейшего душевного напряжения. Чувство к ним меняется: от любопытства до ненависти, возникшей после гибели заставы. Насколько увеличилась ненависть к врагу, настолько же возросла его любовь к родине, которая была вся за его спиной. Чувство ответственности, чувство долга – основное движущее чувство, которое вело Павла Бурова по немецким тылам.

В критике отмечалось, что в книге Смирнова, в одной из первых, выведен герой-воин, который не отступает, а идет на запад. Смерть Бурова написана с потрясающей силой. Обессиленный, раненый, устанавливает сержант Буров поваленный пограничный столб. Буров не сдается, хотя уже меркнет разум, явь и сны переплетаются. И бесконечно далек от молоденького, самолюбивого

сержанта этот сразу познавший и вершины, и пропасти жизни, умудренный страшным опытом войны поседевший человек.

Многое роднит повесть О. Смирнова с повестями В. Быкова. Речь идет не только об организации сюжета повестей, где герои в экстремальных ситуациях проверяются на прочность. В этом смысле повесть О. Смирнова наиболее близка к повести «Дожить до рассвета».

Преподаватели при изучении темы «Тема Великой Отечественной войны в литературе второй половины XX века» чаще всего обращаются к таким произведениям В. Быкова, как «Сотников» и «Обелиск». Между тем, повесть «Дожить до рассвета» заслуживает самого пристального внимания.

При всей разнице произведений писатели единодушны в одном: в понимании значимости каждого человека на войне. И Буров, и Ивановский боролись за собственную жизнь, так как победить может только живой. Но и смерть их, пусть незаметная, оказывается нужной в общем ходе событий. Их усилия не были напрасными, а смерть бессмысленной.

Повесть «Июнь» – первое крупное произведение О. Смирнова, посвященное теме Великой Отечественной войны. Дальнейшая эволюция военной темы идет в двух направлениях. Начало первому положила повесть «Июнь» и продолжили повести «Обещание жить», «Поиск», «Красный дым» и др. Второе начинается романом «Северная корона» и представлено романами «Эшелон», «Прощание», «Неизбежность».

Из всех перечисленных произведений интересен роман «Эшелон». В романе реализовалось стремление писателя показать состояние человека, названное им «преодоление». Действие романа начинается в мае 1945 г. в Германии. Хронологическая цепь включает в себя первые дни мира, начавшиеся для главного героя Петра Глушакова взятием Кенигсберга. Затем следование день за днем в воинском эшелоне на новую войну. Однако художественное время значительно шире. Оно содержит описание событий предвоенных и военных, возникающих по преимуществу по принципу ассоциативной памяти, конечно, события настоящие и воображаемые будущие.

Героям произведения пришлось не просто преодолевать в себя мысль о возможной гибели на новой войне, но и ощущение мирной жизни, мысли о доме, о предстоящих встречах с родными, о том, чем они уже жили после победы в мае 1945 г.

Смирнов скрупулёзно исследует состояние человека в первые дни мира. Одна из важных мыслей, которая занимает Глушакова и к которой он возвращается снова и снова, – мысль о том, какой будет жизнь после войны и как ему жить в этой жизни. Он предчувствует, что наметивший процесс отчужденности между людьми будет только углубляться.

О трудностях вхождения фронтовиков в послевоенную мирную жизнь писали также В. Кондратьев («Встречи на Стретенке», «Красные ворота»), Ю. Бондарев и др. Проблема реабилитации человека, приобретшего страшный опыт войны, тем более актуальна, что наметившаяся в конце XX века тенденция ведения «малых войн» развивается.

В творчестве О.П. Смирнова отразился большой опыт и большое знание войны, приобретенные им на фронтовых дорогах. Его книги – это свидетельства участника событий. То, как видел, чувствовал О. Смирнов, не видел и не чувствовал больше никто. С этой точки зрения его произведения неповторимы. Они содержат правдивое изображение изнанки войны. Правомерность изучения творчества О.П. Смирнова обусловлена значимостью и актуальностью проблематики, многообразием тематики и достаточно высоким художественным уровнем прозы писателя.

Одним из эффективных средств можно считать использование интерактивных технологий. По мнению исследователей (Т.И. Шамова, Ю.К. Бабанский и др.), эффективность освоения дисциплин напрямую зависит от выбора оптимальных технологий. По мнению М.В. Ретивых, «основная задача преподавателя – активизировать положительную познавательную мотивацию студентов, используя разнообразные активные и интерактивные технологии обучения» [Ретивых, 20175].

Коллоквиум – форма самостоятельной работы студентов, которая является хорошим способом систематизации и проверки знаний обучающихся. На этапе подготовки к коллоквиуму по теме «Природоведческая книга в детском чтении» по дисциплине «Детская литература» студенты подбирают материал. При проведении коллоквиума предполагается рассмотрение таких вопросов, как тема природы в творчестве Ю. Казакова, К. Паустовский-пейзажист, тема природы в творчестве В. Астафьева. На данном этапе формируется умение студентов самостоятельно работать с большим объемом информации. Результаты самостоятельной работы представляются в устной форме во время проведения коллоквиума. Так, при подготовке первого вопроса студенты, анализируя рассказы «Тэдди» и «Арктур – гончий пес», должны выявить некоторые особенности их поэтики.

«Тэдди» и «Арктур – гончий пес» – рассказы, главными героями которых являются животные, обладающие собственной психологией и характером. Ю. Казаков использует антропорфизм – частный случай олицетворения, когда предмет изображения уподобляется человеку либо наделяется человеческими свойствами.

От автора-рассказчика мы узнаем историю одного циркового медведя, волей случая сбежавшего из клетки и приспособивающегося к естественной среде обитания – лесу. Изобразительность писателя непосредственна, проста. С помощью эпитетов вырисовывается облик Тедди: большой бурый медведь, старый опытный артист, беспомощный зверь, жалкий детеныш; его состояние: вялый, хмурый, одинокий.

Изображая Тэдди в первой части рассказа, когда он был еще артистом цирка, Ю. Казаков обращает внимание на однообразие его жизни, используя глаголы прошедшего времени: Тэдди не бунтовал, ему подавали велосипед, задирали через седло ногу, ездил кругами, музыка играла, зрители хлопали. Но цирковой деятельности Тэдди Ю. Казаков намеренно отводит всего одну главу, которая в композиции является незначительной частью рассказа, все другие повествуют о жизни медведя на воле. В таком противопоставлении есть свой

смысл. Ведь большую часть жизни медведь провел в клетке, не зная своего подлинно звериного счастья дикой свободы. Но несколько месяцев свободы стали для него настоящим открытием.

Повествуя о первых шагах Тэдди на свободе, автор показывает его беспомощность, растерянность. Желая есть, Тэдди проделывал заученные фокусы в надежде, что кто-нибудь выйдет к нему и накормит. Но нет тех, кто обычно радовался, хвалил. Люди, которые приручили медведя и были его покровителями, друзьями, теперь стали врагами, они могли стрелять. Тэдди теперь боялся людей. Таким образом, рассказывая о судьбе медведя, Казаков активно пользуется антитезой.

Вся жизнь в лесу становится для уже немолодого медведя школой познания. Желая подчеркнуть это, автор использует такой синтаксический прием, как ряд однородных членов, тем самым показывая, как много всего сразу приходится узнать Тэдди: «На гари начинала расти буйная красная жесткая трава, потом появлялась черника, брусника на почках и молодые березки и осинки; по краям показались заросли шиповника и малины, и гарь уже не казалось диким и страшным для зверя местом, а становилась неисчерпаемой кладовой, в которой кормились глухари, робкие рябчики, тетерева и зайцы» [Казаков, 1957].

Мир природы, которого раньше не знал Тедди, предстает в рассказе во всей красе. Здесь автору нужно отдать должное. Он настоящий мастер пейзажа. С помощью эпитетов Казаков описывает неповторимость окружающей природы: буйная, красная, жесткая трава, молодые березки, яркая луна, солнечные поляны и т. д. Использует олицетворения: "Упал с облаков ветер, вершины сосен и елей ответили ему шипением".

Чем больше Тэдди узнавал лес, природу, тем больше чувствовал к ней расположение. Именно запахи леса манили его и даже незнакомые шорохи не пугали, а вот то, что связано с людьми, вызывало страх и ярость: «Овсяные метелки щекотали его, и это было приятно, в этом мягком и светлом под луной островке стал хватать метелки он пастью. Но он остановился и долго нюхал,

наконец, понял, что это были люди, острый запах дегтя табака и людей неприятно ударил ему в нос» [Казаков, 1957].

Для того чтобы передать радость победы познания окружающего мира, радость свободы, автор пользуется предложениями с восклицательной интонацией: «Жизнь кипела в лесу, правда, и здесь шла вечная борьба, в этом прекрасном краю! Какая прелесть эти муравьи! Есть ли что-нибудь вкуснее их! Великая вещь свобода! Можно встать, когда хочешь, и идти, куда хочешь!» [Казаков, 1957].

Ю. Казакову удалось показать процесс постепенного возвращения медведя в природу, в свою естественную среду.

В рассказе «Арктур – гончий пес» повествуется о слепом с рождения псе, названном в честь звезды. Арктур имел редкостное чутье. Этот рассказ буквально пропитан разнообразными запахами: «пахло пылью, аптекой старыми обоями», пристань, пахнувшая рогожей, канатом, сырой гнилью и воблой, запах соленой трески и пикши, водки и браги, пахло одеколоном.

Ю. Казаков активно использует эпитеты, изображая внешний облик и особенности жизни пса: беспомощный ненужный щенок, горькая трудная жизнь, угрюмый, неловкий и недоверчивый пес-бродяга, выл длинно мрачно и тоскливо, крепкие ноги, рыжая спина, черные подпалины, музыкальный лай. Изображается природа: глухой лес, поседевший мох, багряные листья, колючие кусты. С помощью олицетворений подчеркивается живое состояние всего окружающего: лес бил, стегал и бросался, дом ожил, город вслушивался, бубнил катер и пел. Лексика в рассказе используется в основном нейтральная, но имеется и сниженная: ерзал, крякнул, кряхтел, пробовал скулить, фукал, сопенье, чмоканье и т. д.

Таким образом, язык произведений Ю. Казакова яркий, насыщенный лексикой, передающей краски, звуки, запахи, а также зримые картины леса, озера, реки, моря, лугов и степи. Автору удается, опираясь на богатый арсенал художественных средств (метафоры, олицетворения, градации, восклицания), передать переживания, чувства, богатый мир его необыкновенных героев.

Таким образом, в работе рассматривается применение инновационных технологий при изучении литературоведческих дисциплин в высшей школе. Характерными признаками образовательных технологий (технология проблемного обучения, технология коллективного взаимодействия, технология проектного обучения, интерактивные технологии) являются концептуальность, системность, дидактическая целесообразность, воспроизводимость, оптимальность и гарантированность результата.

В работе показаны возможности данных технологий при изучении произведений русской литературы XX в. в рамках дисциплин «История русской литературы» и «Детская литература».

При изучении поэмы А. Ахматовой «Реквием» эффективно использование технологии проблемного обучения, приема ридера. Технология коллективного взаимодействия хорошо зарекомендовала себя при изучении стихотворного цикла Б. Пастернака «Стихи Юрия Живаго». При изучении прозаических произведений доказана эффективность использования интерактивных, проектных технологий.

Глава 10. «Культура», «цивилизация», «природа» как философские категории в преподавании литературы в вузе

Цель данного теоретического материала – усвоение студентами тесной связи и принципиального различия категорий культуры, цивилизации и природы, отражающих разные стороны отношения человека к действительности, а также реализации способности использовать основы философских и социогуманитарных знаний для формирования научного мировоззрения.

«Культура» – ключевое понятие культурологии. Оно многозначно и несет большую семантическую нагрузку. Культура – целостный исторический тип,

возникающий на основе территориальной, языковой, политической, экономической, социально-психологической общности.

Осознание важности отличия природы и культуры как первого шага на пути самосознания и самопознания человечества произошло в первобытную эпоху. В античности родилось представление о культуре как о многообразии навыков и умений, результате человеческой деятельности. Латинский термин «культура» имеет значения: возделывание земли и способы ее возделывания; улучшение, облагораживание способов человеческого поведения и обычаев; «культ», под которым понимают почитание, поклонение, религиозное суждение.

В узком смысле под культурой понимается совокупность созданных человеком в ходе его истории материальных и духовных ценностей, прежде всего достижений в области искусства, науки и просвещения. Отсюда выводятся и основные формы культуры – материальная и духовная (художественная) культура. Такое деление восходит к Цицерону, который первым отметил, что наряду с культурой, означающей возделывание земли, есть также культура, означающая «возделывание души».

В широком смысле культура – это форма и способ существования человека; искусственная среда, созданная человеком. Культура предстает как «вторая природа», сотворенная самим человеком, образующая собственно человеческий мир, в отличие от дикой природы.

Содержание культуры составляют исторически обусловленные формы отношения человека к природе, обществу, самому себе [Силичев, 1998: 10].

С тех пор как человек стал человеком, он выделился из природы, хотя продолжал и продолжает в известной мере быть его частью. Возникла чрезвычайно значимая оппозиция «человек – мир», которой раньше не было: для того, чтобы этот величайший переворот совершился, необходимо возникновение сознания, обращаемого на самого себя [Гуревич, 2011: 9].

У рода человеческого изначально не было и нет своей собственной биологической ниши, природной экологической ниши, он должен был сам ее

себе создавать и создает до сих пор. Поэтому возникшее противопоставление «я – мир» означает враждебность мира к человеку. Этой враждебности homo sapiens противопоставил два чисто человеческих способа выживания – цивилизацию и культуру [Гуревич, 2011: 10].

Человеческая культура как явление духовное зиждется на двух материальных основаниях – на природе и цивилизации. Они противопоставлены друг другу как сумма явлений, соответственно нерукотворных и созданных человеком (артефакты). Соотношение природы и цивилизации самым прямым образом отражается на культуре и ее свойствах, формируя определенную систему ценностей, мироощущение, образ жизни и другие стороны жизни человека культурного [Гуревич, 2011:14].

Категории культуры и цивилизации в жизни человечества очень тесно переплетены. Культура невозможна без цивилизации, а цивилизация – без культуры; в этом выражается их взаимодействие и взаимозависимость. Но в то же время это существенно разные явления, отражающие различные стороны отношения человека к действительности.

Философы О. Шпенглер и в особенности Н. Бердяев сделали решительный шаг в разделении понятий культуры и цивилизации, обозначив первую как духовную сторону человеческого бытия, а вторую как технологически материальную.

Поэтому необходимо рассмотреть вопрос о месте цивилизации и природы в системе культуры, т.е. то, какой характер имеет взаимоотношение этих явлений и как оно сказывается на культурной жизни человека

Цивилизация – качественное своеобразие материальной, духовной, социальной жизни того или иного народа или группы народов, стран на определенной этапе развития; особый, исторически сложившийся способ существования крупной социальной общности людей, специфическая форма ее самоорганизации и регулирования процессов коллективной жизнедеятельности.

Понятие «цивилизация» впервые было введено в научный и политический оборот французскими просветителями в XVIII в. Автором

термина «цивилизация» считается шотландский философ А. Фергюссон, который разделил историю человечества на эпохи дикости, варварства и цивилизации, имея в виду под последней высшую ступень общественного развития. Истоки этого – понятия в классической античности. «Цивилизация» в переводе с латинского означала первоначально собственно гражданские, общественные и государственные качества и характеристики. Цивилизация античности была противопоставлена «варварству» соседних племен и народов, находившихся на более низкой стадии развития. Для европейцев с XVIII в. было характерно противопоставление «культурности» и «цивилизованности» своих стран «дикости» и «варварству» современных им первобытных народов и стремление насильственно приобщить эти народы к благам «высшей цивилизации» путем активной колониальной политики [Силичев, 1998:12].

Цивилизация возникает позднее культуры, но целиком вбирает ее в себя в качестве важнейшего своего компонента, определяющего неповторимый облик той или иной цивилизации, того или иного пути цивилизованного развития. Переход от доцивилизированных форм бытия к цивилизации происходит на стадии разложения родоплеменного строя, когда в том или ином виде возникает частная собственность, начинается становление политической власти и государственности. Цивилизация начинает складываться тогда, когда та или иная общность людей достигает более или менее четкой социальной организации и начинает осознавать себя таковой, отличной по своей культуре, религии, образу жизни, ментальности от других человеческих коллективов [Силичев, 1998:13].

Следует обратить внимание на то, что эволюция цивилизации позволяет выделить в ней три основные стадии: 1) аграрно-традиционную, характерную для рабовладельческого и феодального общества; 2) индустриальную, связанную с капитализмом; 3) постиндустриальную, порожденную научно-технической революцией и высокими технологиями, которым соответствует постиндустриальное, информационное общество.

В зависимости от масштаба рассмотрения цивилизация может быть глобальной, континентальной, национальной, региональной. Ученые-востоковеды считают, что изначально цивилизация распалась на два «древа» – Запад и Восток, обладающих своими неповторимыми путями развития, из которых «естественным» и «нормальным» признается восточный, а западный рассматривается как мутация, отклонение. Или техногенная цивилизация объявляется характерной для Западной Европы, а психогенная – для восточных стран. Иногда к цивилизации относят материальную культуру, а под собственно культурой имеют в виду духовную культуру.

При всем разнообразии существующих взглядов на цивилизацию они во многом совпадают относительно ряда ее основных черт. Наиболее важными признаками и чертами цивилизации считаются: 1) образование государства; 2) возникновение письменности; 3) отделение земледелия от ремесла; 4) классовая стратификация общества; 5) появление городов.

Цивилизованность с необходимостью предполагает наличие некоего уровня культуры, которая в свою очередь включает в себя цивилизованность. Некоторые ученые утверждают полное растворение культуры в цивилизации, другие категорически разделяют культуру и цивилизацию, рассматривая их как относительно самостоятельные явления, выделяя в каждом из них специфические, только ему принадлежащие черты и особенности.

Многообразие точек зрения на соотношение культуры и цивилизации сводится к трем основным:

1. Понятия культуры и цивилизации выступают как синонимы, между ними отсутствуют сколько-нибудь существенные различия. Английский историк А. Тойнби считал цивилизацию результатом культурного и материального процесса, материальной оболочкой культуры; культура, по его выражению, «представляет собой душу, кровь, лимфу, сущность цивилизации...» [Есин, 1999: 763]. Состояние культуры в обществе – показатель развития политических, социально-экономических, духовных отношений. Фермент культуры всегда является мощной цивилизационной «закваской» в

исторических процессах. Эту особенность подметил еще В.О. Ключевский, который подчеркивал, что экономическое и политическое возрождение народа немислимо без духовного, нравственного. Более того, духовное возрождение становится предтечей возрождения народа, нации, страны [Силичев, 1999: 13]. Культура в этой цивилизационной системе играет роль механизма, выполняющего основные функции, такие как обобщение исторического опыта существования социума, аккумулярование этого опыта в виде системы ценностных ориентаций, выражение данных ориентаций на различных языках социальной коммуникации и осуществление самих социально-коммуникативных связей, регулирование практической жизнедеятельности общества с помощью основанных на ценностных ориентациях социокультурных норм коллективного и индивидуального бытия (образа жизни), выявление и осмысление признаков и черт собственной специфики в виде образов идентичности и намеренное их воспроизводство в технологиях и продуктах различных видов жизнедеятельности. Инструментарий культуры, используемый для выполнения этих функций, весьма велик: воспитание, просвещение, образование, философские, общественные и гуманитарные науки, религия, художественное творчество, книжное, библиотечное и музейное дело, оперативные информационные потоки, идеология и пропаганда, политическое и правовое нормотворчество, этические, этнические, социальные и религиозные стереотипы сознания и поведения, мифы и ритуалы, мораль, нравственность, эстетические приоритеты, мода и другие формы социальной престижности, все то, что формирует «картину мира» и образ жизни того или иного народа в ту или иную эпоху [Силичев, 1998: 18].

История мировых цивилизаций прежде всего представляется историей развития человека. В этом смысле понятие «цивилизация» означает характеристику многопланового процесса саморазвития огромного потенциала, заложенного в человеческой природе. Э.Б. Тайлор отождествлял культуру с цивилизацией, полагая, что культура, или цивилизация, в широком этнографическом смысле слагается в своем целом из знания, верований,

искусства, нравственности, законов, обычаев и некоторых других способностей и привычек, усвоенных человеком как членом общества.

М. Вебер рассматривал цивилизацию в качестве особого социокультурного феномена, ограниченного определенными пространственными рамками, основу которого составляет религия.

2. Вторая точка зрения на соотношение культуры и цивилизации обнаруживает между ними как сходства, так и важные различия. Подобного взгляда придерживался французский историк Ф. Бродель, у которого цивилизация представляет базу культуры, выступая в качестве одного из элементов, образующих совокупность прежде всего духовных явлений: "Выйдя за пределы Франции, слово «цивилизация» быстро становится обиходным в Европе. Его сопровождает слово «культура». В Англию это слово приходит в 1772 г., а может быть, и раньше, приобретает написание *civilization* и замещает слово *civility*, бывшее в обиходе уже долгое время. Без труда оно завоевывает и Германию (*Zivilisation*), где соседствует со старым словом *Bildung*. В Голландии, напротив, оно сталкивается с существительным *beschaving*, образованным от глагола *beschaven*, что означает «утончать вкус, облагораживать, цивилизовать». *Beschaving*, используемое примерно в том же значении, без труда берет на себя понятие цивилизации и успешно противостоит иноземному слову, хотя иногда используется и оно – в написании *civilisatie*. То же противодействие и по тем же причинам встретило новое слово и тогда, когда оно перешло Альпы: в Италии уже существовало и быстро вошло в обиход «цивилизация» старое и красивое слово *civilta*, которое еще использовал сам Данте. Оказавшись на своем месте, итальянское слово *civilta* помешало внедрению в разговорную речь нового иностранного слова, но не смогло помешать бурным дискуссиям вокруг самого понятия. В 1835 г. Романоци сделал неудавшуюся попытку внедрить слово *incivilmento*, которое в понимании этого автора означало переход к цивилизации, а также и саму цивилизацию" [Бродель].

Распространяясь по Европе, новое слово «цивилизация» шло рядом со старым – "культура" (еще Цицерон писал: «Культура есть душа философии»), которое «молодело» и приобретало почти то же значение, что и цивилизация. Долгое время слово "культура" оставалось как бы дубликатом слова «цивилизация». Так, в своих лекциях в берлинском университете в 1830 г. Гегель равно употребляет и то и другое слово. Но настал день, когда оказалось необходимым различать их. Понятие цивилизации имеет в действительности по меньшей мере двойной смысл. Оно означает одновременно моральные и материальные ценности. Карл Маркс, например, отличал инфраструктуры (материальные) от суперструктур (духовных), которые были взаимозависимыми. Шарль Сеньобос шутил: «Цивилизация – это дороги, порты и причалы», желая тем самым сказать, что цивилизация – это не только разум (дух). «Это все человеческое знание», – утверждал Марсель Мосс, а историк Эжен Кавеньяк говорил: «Это минимум науки, искусства, порядка и добродетели...».

Цивилизация представляет собой способ выживания человека в мире при помощи изменения мира. От примитивного очага до ядерного реактора, от тигровой шкуры до бального платья... – все это принадлежит к достижениям цивилизации. К ее области относятся позитивные науки (науки о природе), техника, «сумма технологий», говоря словами С. Лемма, и вообще все, что делает жизнь человека удобнее, полнее удовлетворяет его потребности [Есин, 1999: 10].

Итак, цивилизация имеет по меньшей мере два уровня. Отсюда попытка многих авторов различать два слова – "культура" и "цивилизация", представляя дело таким образом, что одно слово несет в себе духовный смысл, а другое означает материальные блага. Но случилось так, что никто не принял окончательно такого деления: в разных странах и даже в одной стране в разное время разные авторы трактовали эти слова по-своему.

В Германии после некоторого периода колебаний приоритет практически был отдан слову «культура» (Kultur) при сознательном обесценении слова

«цивилизация». Для Ф. Тенниса (1922) и Альфреда Вебера (1935) «цивилизация» означает лишь единство технических и практических знаний, набор средств для воздействия на природу; напротив, «культура» представляет собой нормативные принципы, ценности, идеалы – одним словом, разум (дух).

Эти позиции объясняют странное на первый взгляд для француза замечание немецкого историка Вильгельма Моммзена: «Сегодня (1951) долг человека состоит в том, чтобы помешать цивилизации разрушить культуру, а технике – человеческое существо». Смысл общеупотребительного прилагательного "культурный", изобретенного в Германии к 1850 г., включает одновременно и цивилизацию, и культуру [Бродель].

Сторонники второй точки зрения считают, что понятие «цивилизация» применимо только к тем социокультурным образованиям, которые обладают творческой способностью вырабатывать и перерабатывать универсальные символы. Понятие «цивилизация» они связывают со способностью данной социокультурной системы к коммуникации, усвоению и толкованию всеобщих идиом (языковых выражений) и значений. При этом, с одной стороны, отмечается наличие глобальной конфигурации таких универсально-символических форм, как, например, свобода, права человека, власть и т.п., даже глобального сознания, а с другой – подчеркивается, что отдельные цивилизации вырабатывают собственные оценки этих универсалий и выражают таковые через призмы своих ценностей и исторического опыта [Силичев, 1998: 51].

3. Сторонники третьего подхода резко противопоставляют культуру и цивилизацию. Наиболее полно такой взгляд выражен в работе немецкого культуролога О. Шпенглера «Закат Европы» (1918 г.). Он выделил принципиальные различия между культурой и цивилизацией. В наиболее общем виде они могут быть сведены к следующему:

- культурный человек живет, углубляясь внутрь, заботясь о своей духовности; цивилизованный – обращаясь во внешнее, заботясь больше о

материальном благополучии. Культура – это живое творчество, цивилизация – мумифицированная культура;

- культура религиозна, связана с поклонением и культом; цивилизация безрелигиозна;

- культура национальна; цивилизация безнациональна. Цивилизация есть мировой город, где господствует «лишенная корней городская масса» [Шпенглер].

Каждая культура проходит ряд стадий от рождения, когда культура возникает, а затем развивается как проявление духовного стремления народа, до своего упадка, смерти и перерождения в цивилизацию, когда ненужной становится творческая деятельность, а в противоположность «гуманитарной» культуре торжествует бездушная механическая деятельность, техницизм, бюрократия и милитаризм [Кармин, 2001: 757-759].

Подобный взгляд на культуру и цивилизацию разделял русский философ Н.А. Бердяев. По его мнению, цивилизация, особенно современная, понижает уровень культуры, творчества. Машины и техника подрывают саму культуру: цивилизация унифицирует и уравнивает, культура же стремится к разнообразию.

Как и Шпенглер, Бердяев видит, какую опасность несут для культуры те формы цивилизации, которые заявили о себе в начале XX в. Однако уже в самой сущности культуры кроется начало, ограничивающее и притягивающее вниз творческий порыв духа. Культура и ее формы нередко противостоят личности как нечто принудительное и сковывающее творческую свободу. Это оберегает от опасного произвола и своеволия (и тогда это благо), но здесь же кроются существенные ограничения творческой свободы. Для Бердяева определяющая человека культурная форма есть не что иное, как «остывшая свобода» личного духа, это отделившиеся от человека результаты личного творчества, а не выражение некоего безличного мирового разума. Но отсюда и вытекает трагедия личного творчества: дух вынужден воплощаться в

предметно-символические формы, сковывающие его свободу и устремленность в беспредельное.

Обсуждая исторические судьбы России, Бердяев надеется на «чудо религиозного преображения жизни» как альтернативу сковывающему символизму культуры и механически-бездушному порядку цивилизации, хотя при этом и считает, что России «придется пройти путь цивилизации».

«В нашу эпоху нет более острой темы и для познания, и для жизни, чем тема о культуре и цивилизации, о их различии и взаимоотношении. Это тема об ожидающей нас судьбе. А ничто не волнует так человека, как судьба его. Исключительный успех книги Шпенглера о закате Европы объясняется тем, что он так остро поставил перед сознанием культурного человечества вопрос о его судьбе. На исторических перевалах, в эпохи кризисов и катастроф приходится серьезно задуматься над движением исторической судьбы народов и культур. Стрелка часов мировой истории показывает час роковой, час наступающих сумерек, когда пора зажигать огни и готовиться к ночи. Шпенглер признал цивилизацию роком всякой культуры. Цивилизация же кончается смертью. Тема эта не новая; она давно нам знакома. Тема эта особенно близка русской мысли, русской философии истории. Наиболее значительные русские мыслители давно уже познали различие между типом культуры и типом цивилизации и связали эту тему с взаимоотношением России и Европы. Все наше славянофильское сознание было проникнуто враждой не к европейской культуре, а к европейской цивилизации. Тезис, что «Запад гниет», и означал, что умирает великая европейская культура и торжествует европейская цивилизация, бездушная и безбожная. А.С. Хомяков, Ф.М. Достоевский и К. Леонтьев относились с настоящим энтузиазмом к великому прошлому Европы, к этой «стране святых чудес», к священным ее памятникам, к ее старым камням. Но старая Европа изменила своему прошлому, отеклась от него. Безрелигиозная мещанская цивилизация победила в ней старую священную культуру. Борьба России и Европы, Востока и Запада представлялась борьбой духа с бездушием, религиозной культуры с

безрелигиозной цивилизацией. Хотели верить, что Россия не пойдет путем цивилизации, что у нее будет свой путь, своя судьба, что в России только и возможна еще культура на религиозной основе, подлинная духовная культура» [Бердяев]. А в докладе 1931 г. года звучат уже новые мотивы: «Техника, порожденная духом, материализует жизнь, но она же может способствовать и освобождению духа...» [Культурология, 2001: 32-33].

Таким образом, в настоящее время точки зрения по вопросу о соотношении понятий культуры и цивилизации сводятся к следующему: отождествление этих понятий; цивилизация – как специфическое социокультурное образование; резкое разграничение понятий культуры и цивилизации, наделенных специфическим смыслом.

Современное понятие «цивилизации» интерпретируется в трех смыслах: унитарном, стадийном и локально-историческом.

В рамках первого цивилизация рассматривается в качестве идеала прогрессивного развития человечества в целом. В рамках второго под цивилизациями подразумевают особые этапы этого развития. При этом выделяют, например, такие цивилизации, как аграрную, индустриальную, постиндустриальную (информационную), космогенную, техногенную и антропогенную. В рамках третьего цивилизациями называют уникальные исторические образования, ограниченные определенными пространственно-временными рамками [Культурология ..., 1997: 52].

В изучении цивилизаций как локально-исторических образований наметилось несколько подходов: культурологический, социологический, этнопсихологический, географический.

В русле культурологического подхода цивилизация рассматривается как историческое социокультурное образование, основу которого составляет уникальная однородная культура.

Понятие «цивилизация» употребляется в качестве синонима социального образования, имеющего общий временной и пространственный ареал,

кристаллизирующийся вокруг городских центров, благодаря действию механизмов и связей, в первую очередь социально-политических.

С позиций этнопсихологического подхода понятие цивилизации связывают с особенностями этнической истории, а цивилизационный критерий усматривают в специфике психологии или национального характера того или иного народа.

Представители географического детерминизма считают, что решающее воздействие на характер цивилизации оказывает географическая среда, которая влияет прежде всего на формы кооперации людей, постепенно изменяющие природу [Культурология ..., 1997: 52-53].

В настоящее время цивилизацию в локально-историческом смысле все чаще рассматривают в качестве большого общества, имеющего единое геополитическое и нормативно-ценностное пространство и специфическую форму интеграции.

Очевидно, что первые две точки зрения по вопросу о соотношении понятий культуры и цивилизации неразрывно связаны между собой, взаимно переплетаются и переходят друг в друга [Кармин, 2001: 87].

В то же время культура и цивилизация могут рассматриваться как относительно самостоятельные явления, поскольку в каждом из них можно выделить специфические, только ему принадлежащие черты и особенности.

В цивилизации особую роль играет технология, с помощью которой общество устанавливает отношения с природой. Для нее характерны устойчивая организация, малоподвижность, инерционность, порядок и дисциплина. Она стремится к всеобщности и универсальности, что особенно заметно проявляется в последние годы, когда на основе новейших технологий создается единая всемирная цивилизация.

В культуре первостепенное значение имеют национальная самобытность и оригинальность, неповторимость и уникальность, изменчивость и новизна, неудовлетворенность собой, критическое и творческое начало, самоценность, стремление к возвышенному идеалу [Силичев, 1998: 11-12].

Относительная независимость культуры и цивилизации и вместе с тем их тесное взаимодействие могут приводить к нарушению равновесия и противоречию между ними. Преобладание цивилизации и сведение к ней культуры означали бы стагнацию (застой) общественного развития, ослабление и угасание в нем духовного и нравственного начала. Именно такая ситуация наблюдается в современном обществе, когда цивилизация все больше преобладает над культурой.

Таким образом, необходимо найти для себя наиболее приемлемые подходы к пониманию соотношения культуры и цивилизации.

Природа и культура находятся в сложных взаимоотношениях. На первый взгляд они противоположны, поскольку культура, по определению, есть неприрода, внеприродное явление, созданное человеком. На самом деле они тесно связаны между собой, поскольку культура возникает из природы, она рождается из взаимодействия человека с природой. Все предметы культуры, включая произведения искусства, созданы из природного вещества [Силичев, 1998: 12].

Человеческая культура как явление духовное исходит из двух материальных оснований – природы и цивилизации. Соотношение природы и цивилизации прямым образом отражается на культуре и ее свойствах, формируя определенную систему ценностей, мироощущение, образ жизни и другие стороны жизни человека культурного. Поэтому необходимо рассмотреть вопрос о месте природы и цивилизации в системе культуры, т.е., какой характер имеет взаимоотношение этих явлений и как оно сказывается на культурной жизни человека, на формировании его душевного комфорта или дискомфорта [Есин, 1999: 14].

Цивилизация возникла из противопоставления мира и человека, из отношений враждебности между миром и человеком, из слабости человека. Отсюда ясно, что главная функция цивилизации по отношению к природе – познавать ее и на этом основании преодолевать, изменять, заставляя природу

все в большей мере служить потребностям человека. Таково изначальное соотношение между природой и цивилизацией.

Исторически это соотношение постоянно меняется в пользу цивилизации, так как природа сама по себе остается практически неизменной, а цивилизация прогрессирует очень быстро, в результате чего повышается степень физического комфорта человека. До определенного момента эта тенденция не порождала культурологических проблем, поскольку человек при всем развитии цивилизации оставался в большей степени существом, непосредственно причастным к матери-природе: он и жил, и работал, и отдыхал в непосредственном соприкосновении с ней, так что не стоял вопрос об отторжении человека от своей биологической и культурной первоосновы, а достижения цивилизации еще не грозили природе разрушением и были лишь некоторым «добавлением» к ней [Есин, 1999: 15]. Создавалась своего рода гармония между природой и цивилизацией в общей системе культуры; ее примерами могут быть античность и Возрождение в Европе, восточная культура.

Природа в античной культуре оценивалась очень высоко. Тем не менее именно из далекой античности берут свое начало в европейской культуре две тенденции во взглядах на природу, одну из которой условно можно назвать греческой, а вторую – римской, ярко проявившиеся применительно к земледелию [Силичев, 1998: 13].

Греки воспринимали труд земледельца как нечто героическое, требующее смелости, отваги. Земледелие для них выступало как способ подчинения и господства над природой. Древние греки не столько пахали землю, сколько стремились вырвать из ее недр плоды, которые спрятали от них боги.

Для римлян труд земледельца выступал как самое мирное, спокойное и естественное занятие. Такой взгляд они распространяли и на искусство, считая, что оно должно рождаться столь же естественно, как рождаются и растут деревья, растения и все живые существа. Римляне стремились к гармонии,

согласию культуры и природы, надеясь получить от нее за это щедрое вознаграждение.

В последующем эти две тенденции шли параллельно, взаимно переплетались, или же одна из них брала верх над другой. В средние века господствовал религиозно-аскетический взгляд на природу, в свете которого она оценивалась не слишком высоко и воспринималась как источник соблазна и скверны. Природа являлась разделяющей преградой между Богом и человеком, а в нем самом она принимала форму физической плоти, тела, которое рассматривалось церковью как оковы, темница для души, воплощавшей Божественное начало в человеке [Силичев, 1998: 14].

В эпоху Возрождения вновь восстанавливается античная, преимущественно римская традиция во взглядах на природу. В творчестве итальянского поэта Ф. Петрарки природа предстает как любящая мать, родительница и воспитательница, «естественная норма» и благотворный закон для человека, в котором все от природы – не только тело, но и разум. Природа начинает теснить самого Бога, как бы растворяя Его в себе, выступая не преградой, но посредником между Богом и человеком.

Искусство эпохи Ренессанса начинает следовать античному принципу мимесиса (подражания), называя художника великим подражателем природы, провозглашая близость языка искусства и языка природы.

Восточный человек далек от утилитарного отношения к природе. Для него характерно смирение, преклонение и обожествление природы. В еще большей степени показательны в этом плане индийские религии, в особенности джайнизм, в котором характерный для этих религий принцип Ахимса – непричинения вреда всему живому – доведен до крайней точки.

С середины XVII в. в европейской культуре во взглядах на природу преобладающей становится древнегреческая тенденция. Западное общество с полной определенностью ставит целью покорение и подчинение себе природы. Существенные изменения происходят и в искусстве. Многие художники (хотя и не все) начинают считать искусство выше природы. Так, немецкий поэт Гете

утверждал, что «свободный духом художник стоит над природой и может ее трактовать сообразно своим целям» [Силичев, 1998: 14].

Еще более определенно заявляет английский писатель О. Уайльд: «Искусство начинается там, где кончается природа».

Однако, когда предметы и явления цивилизации приобретали все большее значение в жизни человека, он все дальше отрывался от матери-природы. И наконец настал момент, когда человечество усомнилось в благах цивилизации и впервые задало вопрос о ценностном соотношении природы и цивилизации. Именно тогда это соотношение стало собственно культурологической проблемой.

Впервые это произошло в Европе XVIII – XIX в.в., сначала в связи с эпохой Просвещения, а затем – романтизма. Во Франции второй половины XVIII в. ясно обнаружилось противостояние поборников цивилизации и идеологов «природы» и «естественного человека». Первыми выступили «энциклопедисты» – Дидро, Д. Аламбер, Бюффон, Гельвеций и др. Изданная ими «Энциклопедия, или объяснительный словарь наук, искусств и ремесел» являлась апологией достижений цивилизации и первостепенное внимание уделяла процессам производства, ремеслам, прикладной науке и индустрии. Оппонентом выступал Руссо, первым осмысливший отрицательные последствия цивилизации и сознательно противопоставивший им концепцию «естественного», ориентированного на природу и неиспорченного цивилизацией человека. Уже в одной из первых своих философских работ «Рассуждение о науках и искусствах» Руссо дал резко отрицательный ответ на вопрос о том, содействовало ли развитие науки и искусства улучшению нравов, отмечая пагубное воздействие культуры на нравственную жизнь человечества. Человек, по его мнению, был вполне счастлив, живя в условиях непосредственного общения с природой. Ему не нужно было просвещение. Развитие науки внесло в его быт дисгармонию, постепенно привело к роскоши, следствием которой явилась утрата той искренности и простоты, которые были свойственны нецивилизованному обществу. Руссо подчеркивает, что

цивилизация отучила человека говорить на подлинном языке чувства, узаконила манерную, салонную речь, изнежила людей, привела к падению гражданской доблести. Причину упадка Греции, Рима и Египта Руссо видит в той изнеженности, которая появилась у древних греков, римлян и египтян вследствие развития культуры. Его идеалом является суровая, аскетическая Спарта, известная «счастливым невежеством своих граждан», изгоняющих из своей страны художников и ученых. Само происхождение научных знаний и художественного творчества Руссо связывает с человеческими пороками. *«Астрономия, – заявляет он, – имеет своим источником суеверие; красноречие – честолюбие, ненависть, лесть, ложь; геометрия – корыстолюбие; физика – праздное любопытство; все науки и даже мораль – человеческую гордыню»* [Руссо].

В дальнейшем свою критику цивилизации и апологию природы Руссо развил в таких работах, как «Эмиль, или о воспитании», «Исповедь», а также в художественных произведениях, важнейшее из которых роман «Юлия, или новая Элоиза».

Эпоха романтизма подхватила и расширила проблематику противопоставления природы и цивилизации. В частности, русский романтизм дает много выразительных примеров этому. Например, поэма Пушкина «Цыганы» акцентирует внимание на самом существенном признаке цивилизации – постоянно возрастающей урбанизации жизни, и неслучайно Алеко бежит из «неволи душных городов» в свободные степи:

*О чем жалеть? Когда б ты знала,
Когда бы ты воображала
Неволю душных городов!
Там люди, в кучах за оградой,
Не дышат утренней прохладой,
Ни веющим запахом лугов;
Любви стыдятся, мысли гонят,
Торгуют волею своей,*

*Главы пред идолами клонят
И просят денег да цепей.
Что бросил я? Измен волненье,
Предрассуждений приговор,
Толпы безумное гоненье
Или блистательный позор.*

В творчестве М.Ю. Лермонтова этот мотив еще более усиливается противопоставлением его лирического героя, органично связанного с природой, холодной и бездушной толпе цивилизованных людей («Как часто, пестрою толпою окружен...», «Нет, я не Байрон; я другой...», «Пророк», «Когда волнуется желтеющая нива...» и др.). В последнем произведении авторский идеал связывается именно с природой: в конце ряда поэтических пейзажных зарисовок следует общефилософский вывод:

*Когда студеный ключ играет по оврагу
И, погружая мысль в какой-то смутный сон,
Лепечет мне таинственную сагу
Про мирный край, откуда мчится он, -
Тогда смиряется души моей тревога,
Тогда расходятся морщины на челе,
И счастье я могу постигнуть на земле,
И в небесах я вижу Бога.*

В конце XVIII – начале XIX в. проблема соотношения культуры и цивилизации стала собственно философской. Вопрос стоял так: цивилизация увеличивает сумму материального комфорта, но одновременно уменьшает сумму комфорта духовного, психологического. Так благо ли для человека достижения цивилизации или зло? И оправданы ли утраты важных культурных ценностей приобретениями в области внешнего удобства жизни? В этот период развития человеческой культуры ответ дается в основном отрицательный, причем нередко отторженность от матери-природы означает одновременно и утрату важных культурных традиций национальной жизни (например, в

«Евгении Онегине» Пушкина равнодушие героя к русской природе противопоставлено глубокой укорененности в ней Татьяны, благодаря чему она предстает как «русская душою»), и утрату общечеловеческих, нравственных ориентиров (например, в таких произведениях Л. Толстого, как «Казачьи», «Три смерти и др.). Чрезвычайно характерно в этом отношении начало толстовского романа «Воскресение», где противопоставление природы и цивилизации приобретает явно издевательскую окраску по отношению к последней: «Как ни старались люди, собравшись в одно небольшое место несколько сот тысяч, изуродовать ту землю, на которой они жались, как ни забивали камнями землю, чтобы ничего не росло на ней, как ни счищали всякую пробивающуюся травку, как ни дымили каменным углем и нефтью, как ни обрезывали деревья и ни выгоняли всех животных и птиц, – весна была весною даже и в городе. <...> Веселы были и растения, и птицы, и насекомые, и дети. Но люди – большие, взрослые люди – не переставали обманывать и мучать себя и друг друга. Люди считали, что священо и важно не это весеннее утро, не эта красота мира Божия, данная на благо всех существ, – красота, располагающая к миру, согласию и любви, а священо и важно то, что они сами выдумали, чтобы властвовать друг над другом» [Толстой, 1983: 7-8].

Однако на рубеже XIX -XX вв. и на протяжении первой половины XX в. в оценке достижений цивилизации существовали и положительные тенденции. Это объясняется мощным всплеском научно-технического прогресса, впечатляющими результатами в покорении природы. Вот лишь некоторые из них: практическое освоение электричества, изобретение телеграфа и телефона, вообще прогресс в области средств коммуникации, покорение Северного и Южного полюсов, сооружение Суэцкого (1869 г.) и Панамского (1914 г.) каналов, за которыми уже в советское время последовали Волго-Дон и Волго-Балтийская система, создание гидроэлектростанций, стремительное развитие авиации – все это и многое другое вызывало гордость за человека, сумевшего превзойти природу, «улучшить» ее [Есин, 1999: 17-18]. Еще более очевидными были результаты агрономической деятельности человека (Мичурин, крылатое

изречение которого «Мы не можем ждать милостей от природы; взять их у нее – наша задача» могло бы стать девизом всей этой эпохи). Человечество почувствовало возможности, казавшиеся безграничными.

Но и в это время раздавались отдельные голоса, призывавшие человечество не увлекаться покорением природы, не наносить ей непоправимого ущерба, – таким предостережением был, например, роман Л. Леонова «Русский лес». Проблема «природы и человека» уже нашла отражение в русской литературе: «Белый пароход» Айтматова, «Царь-рыба» Астафьева, «Прощание с Матерой» Распутина... Однако принципиально дело изменилось во второй половине XX в. – более сильным становится призыв беречь природу и ограничить вмешательство в нее цивилизации. В настоящее время люди переживают, очевидно, пик этой культурной ориентации. Что же именно произошло во второй половине XX столетия, что заставило говорить об экологии не только ученых, но и публицистов, писателей, политиков, да и вообще всех людей? А.Б. Есин размышляет о двух решающих обстоятельствах.

Одно из них то, что впервые силы и технологические возможности цивилизации стали не только сопоставимы с силами природы, но часто и превышали их. До поры до времени бытовало мнение, что сколько ни вырубай лесов, сколько ни сбрасывай в реки отходы от небольших фабрик – на природе это практически не сказывается, она обладает-де достаточной силой, чтобы залечивать все раны, нанесенные ей хозяйственной деятельностью человека. Во второй половине XX в. ситуация довольно быстро меняется, природа оказалась не в состоянии затягивать озоновые дыры, быстро и без последствий ликвидировать радиационное загрязнение, восстанавливать водный баланс и т.п.

Второе обстоятельство – в XX в. развитие цивилизации со всеми ее последствиями вышло из-под контроля человека, стало непредсказуемым и неуправляемым. Аварии на ядерных объектах, возникновение «парникового эффекта», неконтролируемая суперурбанизация, генетические мутации и

многое другое в современной жизни человека служат иллюстрацией к сказанному [Есин, 1999: 18-19].

Как же в свете этого расценивать роль цивилизации в системе культуры и ее влияние на эмоциональный комфорт человека? Вопрос этот не решается однозначно. Природа – естественная среда обитания человека, а цивилизация – искусственная. Но без них невозможна жизнь людей, их физический и душевный комфорт. Поэтому, считает А.Б. Есин, в культуре важен некоторый паритет, оптимальное соотношение того и другого начал. В том случае, когда перевешивает природное начало, человек инстинктивно тянется к цивилизации, и наоборот – пресыщенный и даже, пожалуй, измученный «благами» цивилизации, он также инстинктивно обращается к природе, пытаясь восстановить «естественный», «здоровый» образ жизни, отдохнуть от напряжений и стрессов, «опроститься». Таким видится принципиальное соотношение природы и цивилизации в культуре [Есин, 1999: 20].

Цивилизации умирают по-разному. Надо иметь мужество, чтобы вовремя осознать суровую, горькую правду. Экономисты и футурологи отмечают, что количество промышленных мощностей в мире сегодня еще отстает от того уровня потребления, который имеет современное общество. Выход в том, чтобы наращивать уровень потребления, вводить новые экономические ресурсы. Но это ведет к экологической катастрофе. Промышленный подъем Китая оказался смертоносным для птиц, которые прежде пересекали просторы страны. Индия тоже мечтает о подъеме производства. Демографы предостерегают о громадном приросте населения в этой стране, о коллапсе всей мировой экономики в результате этих событий [Гуревич, 2011: 22].

Необходимо усвоить следующее: человечество должно отказаться от прежних установок на господство над природой, на безудержную ее эксплуатацию и безоглядное преобразование, ставших причиной опасных и губительных противоречий между природой и культурой. Современный экологический кризис требует существенного пересмотра наших взглядов на природу. Между природой и культурой должны установиться совершенно

другие отношения. Конкретные примеры таких отношений могут быть позаимствованы как из восточной культуры – и древнеиндийской, и древнекитайской, отличавшейся поэтизацией и эстетизацией природы, – так и западной, прежде всего из культуры эпохи Возрождения. Культура должна стремиться сделать природу не покоренной, но одухотворенной (как у А. Пушкина, М. Лермонтова, Л. Толстого, Л. Леонова). Сегодня как никогда актуально звучат слова Ф. Тютчева о том, что «природа не бездушный лик, в ней есть душа, в ней есть свобода, в ней есть любовь, в ней есть язык».

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Формирование профессиональных и общепрофессиональных компетенций у будущих бакалавров педагогического образования при изучении цикла филологических дисциплин предполагает обучение студентов интегрированному подходу к материалу. Это обеспечивает возможность организовать учебный процесс таким образом, чтобы будущие учителя смогли реализовывать различные методики, направленные на формирование метапредметных результатов у обучающихся.

В представленном издании авторы предприняли попытку систематизировать знания о процессе преподавания дисциплин филологического цикла в педагогическом вузе. При этом нужно отметить, что в логике компетентностного подхода несколько изменяется базовое дидактическое отношение, взаимодействие «студент – преподаватель» отходит на второй план. Основным дидактическим отношением становится взаимодействие «студент – учебно-профессиональная задача». Соответственно, меняются функции преподавателя (от обучения к сопровождению, от отбора учебной информации и организации ее усвоения студентами к систематизации их субъектного опыта).

Современный студент находится в центре самых разнообразных информационных потоков, и преподаватель уже далеко не единственный их источник, в связи с чем тенденцией развития дидактики высшей школы становятся исследования проблемы самостоятельной и учебно-исследовательской работы бакалавров педагогического образования. Результаты обучения в высшей школе в большой мере зависят от индивидуальных качеств и отношения студентов к избранной профессии. При наличии благоприятных условий у студентов происходит развитие всех проявлений психики, формируется профессиональная направленность личности. Обучение в вузе можно представить как организованную форму общения. Ведущим организатором такого общения является преподаватель.

Именно он в большей степени определяет характер взаимоотношений, которые складываются между участниками учебного процесса. Таким образом, проблема профессионального становления студенческой молодежи обусловлена активной позицией преподавателя по отношению к молодым людям, особенностями его личности и профессиональной деятельности. Профессиональная компетентность и дидактическая грамотность должны стать главными ориентирами в научно-педагогической подготовке будущих учителей.

Современное вузовское образование, ориентированное на компетентностный подход, требует использования не только традиционных технологий, методов и форм обучения, но и инновационных технологий, активных и интерактивных форм проведения занятий: проблемные лекции, лекции визуализации, практические занятия, самостоятельная работа студентов, разбор конкретных ситуаций (кейсы), деловые игры, использование компьютерных технологий для работы в сети Интернет и др.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Автушко Л.И., Веккесер М.В., Веккесер А.А. Формирование коммуникативных умений у школьников // Психология и педагогика: методология, теория и практика: сб. статей Междунар. науч.-практ. конф. В 2 ч. Ч. 1. Уфа: Аэтерна, 2015. С. 20-22

Акашкин М. М. Свадебные обряды, песни татар-мишарей и мордвы (Сравнительный анализ): дис. ... канд. филол. наук. Казань, 2000. 154 с.

Амирова Р.М. Эргонимы, связанные со сферой обслуживания и торговлей, как часть эргонимического пространства г. Казани XVII – начала XX вв. // Язык. Словесность. Культура. 2012. № 1. С. 33-46.

Ахматова А. Я – голос ваш. М.: Книжная палата, 1989. 383 с.

Бавин С., Семибратова И. Судьбы поэтов серебряного века: Библиографические очерки. М.: Книжная палата, 1993. 480 с.

Баева И. А. Технологии обеспечения психологической безопасности в социальном взаимодействии: учеб.-метод. комплекс. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2007. 242 с. [Электронный ресурс]. [URL]: <http://window.edu.ru/resource/264/64264> (дата обращения: 12.05. 2018).

Байматова М.С. Учебная дискуссия как средство формирования культуры диалогического взаимодействия младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Волгоград, 2003. 22 с.

Бальмонт К. Стихотворения. М.: Книга, 1989. 559 с.

Бахор Т. А., Яковлева Е. Н., Мазова О. Л. Чтение народных сказок как основа интеграционной образовательной деятельности в ДОУ // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 5. С. 45-55 [Электронный ресурс]. [URL]: <http://www.science-education.ru/111-10095> (дата обращения: 13.04.2018).

Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1986. 444 с.

Бердяев Н.А. Воля к жизни и воля к культуре // Бердяев Н.А. Смысл истории. [Электронный ресурс]. URL: <https://studfiles.net/preview/2714139/>. (дата обращения: 11.02.2018).

- Бетенькова Н.М. Орфография и грамматика в рифмовках. М.: АСТ, 2012. 117 с.
- Бим И. Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы // Иностранные языки в школе. 2002. №2. С. 11–15
- Благая Весть. Новый завет. М.: Соваминко, 1990. 384 с.
- Богоявленский Д.Н. Психология усвоения орфографии. М.: Просвещение, 1966. 238 с.
- Большой путеводитель по Библии. М.: Скит, 1993. 479 с.
- Бондалетов В.Д. Русская ономастика. М.: Просвещение, 1983. 224 с.
- Бродель Ф. Грамматика цивилизаций. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.fedy-diary.ru/html/042011/24042011-08a.html>. (дата обращения: 11.02.2018).
- Брюсов В. Собрание сочинений в 7 томах. Т. 1-3. М.: Художественная литература, 1975.
- Веккесер М. В. Формирование дискурсивных умений у студентов педагогического вуза // Современное образование: инновации и перспективы: материалы V Всеросс. науч.-практ. конф. Красноярск, 2015. С. 162-164
- Веккесер М. В., Шмутьская Л. С., Бахор Т. А., Зырянова О. Н., Мамаева С. В., Мазурова Н. А. Деловые игры как фактор деятельностного обучения студентов педагогических вузов // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 6. [Электронный ресурс]. [URL]: <http://www.science-education.ru/130-22801> (дата обращения: 12.05. 2017).
- Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М., 1990. 246 с.
- Веселовский С.Б. Ономастикон: Древнерусские имена, прозвища и фамилии. М.: Наука, 1974. 384 с.
- Воителева Т.М. Теория и методика обучения русскому языку: учебное пособие для студентов. М.: Дрофа, 2006. 320 с.

Гаспаров М.Л. Метод и смысл. Об одном механизме культурной памяти. М.: Наука, 2000. 233 с.

Голикова Т.А. Официальные vs. неофициальные годонимы Москвы: модели трансонимизации // Научный диалог. 2014. № 9 (33) . С. 24–36.

Голохвастова Е. Ю. Формирование орфографической зоркости у учащихся начальной школы // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 3(16). С. 111 –114.

Гомер. Илиада. Одиссея. Москва: Просвещение, 1987. 398 с.

Горбаневский М.А. Иван да Марья. Рассказы об истории русских имен, отчеств и фамилий. М.: Русский язык, 1984. 150 с.

Гордеев Ф.И. О происхождении гидронима Волга//Ономастика Поволжья. Ульяновск, 1969. С. 122–129.

Горький М. Пьесы. М.: Правда, 1985. 512 с.

Горький М. Сирано де Бержерак [Электронный ресурс]. [URL]: <http://gorkiy-lit.ru/gorkiy/articles/article-373.htm>: (дата обращения 20.01.2018).

Гумбольдт В. фон. Язык и философия культуры. М., 1985. 448 с.

Гумилев Н.С. Собрание сочинений в 4 томах. М.: Терра, 1991.

Гуревич П.С. Культурология: учебник. М.: КНОРУС, 2011. 274 с.

Есин А.Б. Введение в культурологию: Основные понятия культурологии в систематическом изложении: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Изд. центр «Академия», 1998. 216 с.

Жюльен Н. Словарь символов / Надя Жюльен. Челябинск: Урал Л.Т.Д., 1999. 497 с.

История отечественной журналистики (вторая половина XIX в.): рабочая программа дисциплины / сост. Н.Н. Родигина. Новосибирск, 2014. [Электронный ресурс]. [URL]: Режим доступа: <http://www.nsu.ru/xmlui/handle/nsu/7421> (дата обращения 20.01.2018).

Казаков Ю. Тэдди. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.rulit.me/books/teddi-read-118051-1.html> (Дата обращения: 16.04. 2017)

Кармин А.С. Культурология. СПб.: Лань, 2001. 832 с.

Киселев В.С. Типологические категории в анализе поэтики художественного цикла // Славянский мир на рубеже веков. Красноярск, 1998.

Ковалевский И. Организация самостоятельной работы студента // Высшее образование в России. 2000. №1. С. 114-125.

Копылова В. В. Методика проектной работы на уроках английского языка. М.: Дрофа, 2006. 93 с.

Кретов А. Сказки рекурсивной структуры // Труды по русской и славянской филологии. Литературоведение. Тарту, 1994. С. 204-214.

Культурология в вопросах и ответах: учеб. пособие. Ростов /н/ Д.: Феникс, 1997. 480 с.

Культурология: учеб. пособие / сост. и отв. ред. А.А. Радугин. М.: Центр, 2001. 304 с.

Лихачев Д. С. Письма о добром и прекрасном. М., 1989. 238 с.

Лихачев Д.С. Избранные работы: в 3 т. Т. 1. Л., 1987.

Лобанова О. Б., Лукин В. А., Плеханова Е. М. Представление современной молодежи о духовно-нравственных ориентирах предпринимательства // Перспективы науки. 2013. №7(46). С. 13-16.

Лукин В. А., Бахор Т. А., Лобанова О. Б. Формирование начальных экономических представлений старших дошкольников при чтении сказок // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 6. С. 45-55. [Электронный ресурс]. [URL]: <http://www.science-education.ru/113-11794> (дата обращения: 13.04.2018).

Лукина О.А. Экклезионимноепростраство Беларуси: монография. Витебск: ВГУ имени П. М. Машерова, 2014.110 с.

Мадиева Г.Б., Супрун В. И. Теоретические основы ономастики. – Алматы: Арыс, Волгоград: Перемена, 2011. 280 с.

Мардонова Г. А. Роль колыбельного пения в духовно-нравственном воспитании детей. [Электронный ресурс]. [URL]:

http://sociosphera.com/publication/conference/2012/129/rol_kolybelnogo_peniya_v_duhovnonravstvennom_vospitanii_detej/ (дата обращения: 13.04.2018).

Мариничева Ю. Ю. Русские сказки о животных: система персонажей // Антропологический форум: On-line версия. Спб., 2011. №15. С. 216-233. [Электронный ресурс]. [URL]: <http://anthropologie.kunstkamera.ru/07/15online/> (дата обращения: 13.04.2018).

Мелетинский Е.М. Поэтика мифа [Электронный ресурс]. [URL]: <http://www.e-reading.club/book.php?book=38411> (дата обращения 20.01.2018).

Методическая школа Пасова. Концепция. Воронеж, издательство НОУ «Итер-Лингво», 2003. 48 с.

Методические рекомендации по проведению круглых столов. [Электронный ресурс]. [URL]: <http://pandia.org/text/78/167/3601.php> (дата обращения: 12.03. 2018).

Мифы народов мира. Энциклопедия в 2-х томах. Том 2. М.: Советская энциклопедия, 1992. 719 с.

Моисеева Н. Ф. Сказки как средство экономического воспитания: учеб.-метод. пособие. Абакан, 1999. 24 с.

Нерознак В. П. Названия древнерусских городов. М.: Наука, 1983. 208 с.

Нефёдов О. Ю. Межпредметные связи в преподавании истории и «Мировой художественной культуры»// Вопросы интернетобразования. №74. [Электронный ресурс]. URL: http://vio.uchim.info/Vio_74/cd_site/articles/title.htm (дата обращения 19.04.2018).

Никонов В.А. Имя и общество. М.: Наука, 1974. 278 с.

Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; под. ред. Е. С. Полат. М.: Издательский центр «Академия», 2009. 272 с.

Ожегов С. И. Словарь русского языка / под ред. Н.Ю. Шведовой. –16-е изд., испр. М.: Рус. яз., 1984. 797 с.

Отин Е. С. Сборник упражнений к спецкурсу по ономастике. Донецк: Юго-Восток, 2014. 99 с.

Павловский А.И. Анна Ахматова. Жизнь и творчество. Книга для учителя. М.: Просвещение, 1991. 192 с.

Пайгусов А. И. Интегрированное обучение предметам гуманитарного и художественно-эстетического циклов на основе историко-культурологического подхода: автореф. дис... д-ра педагог. наук (13.00.01). Чебоксары, 2009. 40 с.

Пастернак Б.Л. Стихотворения и поэмы. М.: Художественная литература, 1988. 511 с.

Петровский Н.А. Словарь русских личных имен: Более 3000 единиц. М: Русские словари; Астрель, 2000. 480 с.

Петухова Е.А., Кравченко Г.В. Использование метода проектов в обучении студентов вуза средствами информационных технологий. Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2017. № 3(43). [Электронный ресурс]. URL:<https://cyberleninka.ru/article/v/ispolzovanie-metoda-proektov-v-obuchenii-studentov-vuza-sredstvami-informatsionnyh-tehnologiy> (дата обращения: 15.04.2017).

Пидкасистый П.И. Педагогика: учеб. пособие для бакалавров. М., 2013. 511 с.

Повесть временных лет //Памятники литературы Древней Руси Текст: сборник / сост. и общ. ред. Л. А. Дмитриева, Д. С. Лихачева. М.: Художественная литература, 1978. 463 с.

Подольская Н.В. Словарь русской ономастической терминологии, М.: Наука, 1978. 198 с.

Поксыряева О. Н., Бахор Т. А., Зырянова О. Н. Культурно-досуговая деятельность как средство социализации детей группы риска и детей с ограниченными возможностями здоровья // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 6. [Электронный ресурс]. URL: www.science-education.ru/113-11094 (дата обращения: 13.04.2018).

Попков В.А. Методология педагогического исследования и дидактика высшей школы: кн. для начинающего преподавателя вуза, магистрата пед. ин-та и студ. классич. ун-та. М., 2000.

Поэзия серебряного века в школе: Книга для учителя / авт.-сост. Е.М. Болдырева, А.В. Леденев. М., 2001. 384 с.

Приказ Минобрнауки России от 04.12.2015 N 1426 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата)». [Электронный ресурс]. URL: http://минобрнауки.рф/документы/7995/файл/7225/Prikaz_1426_ot_04.12.2015 (дата обращения: 16.02.2018).

Пропп В. Я. Русские народные сказки Афанасьева // Афанасьев А.Н. Народные русские сказки: в 3 т. М.: Гослитиздат, 1957-1958. Т. 1. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ru-skazki.ru/propp-russian-folk-tales&p10.html> (дата обращения: 13.04.2018).

Радаев В.В. Как организовать и представить исследовательский проект: 75 простых правил. М., 2001.

Рембо Артюр. Стихотворения. М.: Текст, 2011. 319 с.

Ретивых М.В. Инновационные технологии обучения в вузе: концептуальные основы, педагогические средства, формы и виды // Вестник Брянского государственного университета. Народное образование. Педагогика. Брянск, 2015. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/innovatsionnye-tehnologii-obucheniya-v-vuze-kontseptualnye-osnovy-pedagogicheskie-sredstva-formy-i-vidy> (дата обращения: 16.04. 2017).

Рогожин М.Ю. Подготовка и защита письменных работ: учеб. пособие. М., 2001.

Ростова М. Л. Проектная методика в обучении английскому языку в педагогическом вузе // Вестник Кемеровского государственного университета. 2012. Т. 4. №4 (52). С. 280–284.

Ростова М. Л., Семенова Е. В., Семенов В. И. Формирование кросскультурной компетенции: сущность, проблемы, опыт // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 4. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=14176> (дата обращения: 16.02.2018).

Руковишников И. Сонет // Литературная энциклопедия: Словарь литературных терминов: в 2 т. М.; Л., 1925. Т. 2. С. 842-849.

Русская новелла начала XX века. М., 1990.

Руссо Ж-Ж. Рассуждение о науках и искусствах. [Электронный ресурс]. URL: http://www.winstein.org/publ/istorija_zarubezhnoj_literatury_xviii_veka/istorija_zarubezhnoj_literatury_xviii_veka/rassuzhdenie_zhan_zhaka_russo_o_naukakh_i_iskusstve/10-1-0-718 (дата обращения: 11.02.2018).

Самостоятельная деятельность студентов в условиях негосударственных и государственных вузов / под ред. С.М. Годника, В.И. Хлоповских. Воронеж, 1996. 276 с.

Силичев Д.А. Культурология: учеб. пособие для вузов. М.: ПРИОР, 1998. 352 с.

Системы личных имен у народов мира. М.: Главная редакция восточной литературы изд-ва «Наука», 1986. 384 с.

Скрипник Я.Н., Борисова Т.Г., Луговая Е.А., Ахметова М.Э. Современные интерактивные технологии филологического образования // Молодой ученый. 2017. № 3.1. С. 22 – 25. [Электронный ресурс]. URL: <https://moluch.ru/archive/137/38221/> (дата обращения: 15.04. 2017).

Словарь символов и знаков / авт.-сост. Н. Н. Рогалевич. Минск: Харвест, 2004. 512 с.

Современное зарубежное литературоведение (страны Западной Европы и США): концепции, школы, термины. Энциклопедический справочник / ред. и сост. И. П. Ильин, Е. А. Цурганова. М., 1999. 233 с.

Соловейчик М.С. Русский язык в начальных классах. Теория и практика обучения. М.: Академия, 1997. 383 с.

Сологуб Ф. Стихотворения. Л.: Советский писатель, 1975. 679 с.

Справочник личных имен народов РСФСР / под ред. А.В.Суперанской. – 3-е изд., испр. М.: Русский язык, 1987. 656 с.

Суперанская А. В. Словарь русских личных имен. М.: АСТ, 1998. 528 с.

Сулова А.В., Суперанская А.В. О русских именах. СПб: Лениздат, 1997. 204 с.

Тарановский К. О поэзии и поэтике. М., 2000. 256 с.

Тарева Е. В., Гальскова Н. Д. Инновации в обучении языку и культуре: PRO ET CONTRA // Иностранные языки в школе. 2013. № 10. С. 2–8.

Толкование блаженного Феофилакта, архиепископа Болгарского, на Святое Евангелие: в 2 ч. Ч. 2. М.: Скит, 1992.

Толстой Л.Н. Воскресение // Собр.соч.: в 22 т. Т. 13. М.: Худож. лит. 1983. 494 с.

Томашевский Б.В. Теория литературы. Поэтика / вступ. ст. Н. Д. Тамарченко. М.: Аспект-Пресс, 2002. 334 с.

Топоров В.Н., Трубачев О.Н. Лингвистический анализ гидронимов Верхнего Поднепровья. М.:Издательство АН СССР. 1962. 271 с.

Трубайчук Л.В. Применение информационных технологий на уроках русского языка в начальной школе как одно из средств формирования орфографической зоркости младших школьников // Начальная школа плюс До и После. 2014. №6. С. 80 – 84.

Туйчиев А. А. Педагогическая эффективность интегрированного обучения естественно-математическим дисциплинам в медицинском образовании: автореф. дис. ... канд. пед. наук (13.00.02). Курган-Тюбе, 2012. 22 с.

Унбегаун Б. Русские фамилии: пер. с англ. / общ. ред. Б.А. Успенского М.: Прогресс, 1989. 443 с.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). [Электронный ресурс]. [URL]: <http://минобрнауки.рф>. (дата обращения: 12.05. 2017).

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата): Утвержден Минобрнауки 09.02.2016, приказ № 91.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата). Утвержден Минобрнауки 09.02.2016, приказ № 91.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: Утвержден Минобрнауки 17.10.2013 г., приказ № 1155.

Федотов О.И. Основы теории литературы. Литературное творчество и литературное произведение. М.: Владос, 2003. 272 с.

Фролова Л.А. Методические условия организации орфографической деятельности младших школьников // Начальная школа. 2014. №3. С. 28 – 34.

Хабургаев Г. А. Этнонимия «Повести временных лет». М.:Изд-во Моск. ун-та, 1979. 232 с.

Хализев В.Е. Теория литературы. М.: Высшая школа, 2002. 437 с.

Хлебников В. Стихотворения и поэмы / предисловие В. Соколова, примеч. Р. Дуганова. Волгоград: Нижневолжское книжное издательство, 1985.254 с.

Циборева И. Н. Формирование кросскультурной коммуникативной компетентности студентов: учеб.-метод. пособие для преподавателей английского языка. М., 2011. 71 с.

Чигрина С. Г. Организация художественно-педагогического общения на уроках художественной культуры // Инновационные проекты и программы в образовании. 2012. № 3 С. 58-69.

Чирва Ю.Н. О пьесах М. Горького и Л. Андреева эпохи первой русской революции // Русский театр и драматургия эпохи революции 1905 – 1907 годов: сб. научных трудов / отв. ред. А. Я. Альтшуллер, Л. С. Данилова, А. А. Нинов. Л., 1987. С. 4-34.

Шестакова Л. А. Теоретические основания междисциплинарной интеграции в образовательном процессе // Вестник Московского университета имени С. Ю. Витте. Серия 3: Педагогика. Психология. Образовательные ресурсы и технологии. 2013. № 1(2). С. 47-52.

Шкловский В.Б. Гамбургский счет: статьи – воспоминания – эссе (1914-1933). М.: Советский писатель, 1990. 345 с.

Шмелева Т. В. Ономастика: учеб. пособие. Славянск-на-Кубани: Издательский центр филиала ФГБОУ ВПО «КубГУ» в г. Славянске-на-Кубани, 2013. 161 с.

Шмидт Е. А. Кривичи Смоленского Поднепровья и Подвинья (в свете археологических данных). Смоленск: Свиток, 2012. 168 с.

Шпенглер О. Закат Европы. Т. 1. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.libfox.ru/143624-f-stepun-osvald-shpengler-i-zakat-evropy.html>. (дата обращения: 11.02.2018).

Щербинина Ю. В. Педагогический дискурс: мыслить – говорить – действовать: учеб. пособие. М.: Флинта: Наука, 2010. 440 с.

Научное издание

Тамара Андреевна Бахор, Мария Викторовна Веккесер,
Ольга Николаевна Зырянова, Ольга Анатольевна Кашпур,
Светлана Викторовна Мамаева, Надежда Алексеевна Мазурова,
Марина Леонидовна Ростова, Инга Анатольевна Славкина,
Наталья Демьяновна Фирер, Наиля Галимжановна Харитонова
Лариса Степановна Шмульская

**Преподавание дисциплин
филологического цикла в педагогическом вузе**

Монография

Редактор И.А. Вейсиг
Компьютерная вёрстка авторов

Подписано в печать 13.06. 2018. Формат 60 x 84/ 16

Бумага офсетная Печать офсетная

Усл. печ. л. 16,6

Тираж 100 экз. Заказ № 07-099

Библиотечно-издательский комплекс
Сибирского федерального университета
660041, Красноярск, пр. Свободный, 82а
Тел. (391) 206-26-67; [http:// bik.sfu-kras.ru](http://bik.sfu-kras.ru)
E-mail publishing_hous@sfu-kras.ru

Отпечатано в типографии «Литера-принт»
г. Красноярск, ул. Гладкова, 6, цокольный этаж
т. 8-902-924-15-77