



СЕВАСТОПОЛЬСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ВЕСТНИК

электронный научный журнал

№ 1, 2018



Электронный научный журнал «Севастопольский педагогический вестник» (№ 1, 2018): Сб. материалов научно-методической конференции с международным участием «Русский язык в современном обществе» 24–26 мая 2018 г. / Под редакцией С. Л. Данильченко, И. И. Козубенко. Севастополь: ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П. К. Менькова», 2018. – 92 с.

Первый номер электронного научного журнала «Севастопольский педагогический вестник» является результатом научно-методической конференции с международным участием «Русский язык в современном обществе», проведенной Центром русского языка одной из старейших образовательных организаций города Севастополя – педагогического колледжа им. П. К. Менькова 28–29 мая 2018 года. В журнале представлены результаты исследований по вопросам значения государственного языка для современной России, функционирования русского языка, связям русского языка с другими науками, рассматриваются проблемы современного образовательного процесса в области методики преподавания русского языка и литературы.

Материал, представленный в журнале, будет полезен руководителям образовательных организаций, преподавателям и учителям русского языка, классным руководителям и кураторам студенческих групп, аспирантам, студентам, исследователям, всем, кто интересуется проблемами теории русского языка, методики преподавания русского языка как государственного, неродного и иностранного.

Публикуется по решению Оргкомитета научно-методической конференции с международным участием «Русский язык в современном обществе».



Редакционная коллегия

Научный редактор – Данильченко Сергей Леонидович, доктор исторических наук, профессор, академик РАЕ, РАЕН, РАМН, эксперт Рособнадзора, председатель Экспертного совета по СПО при Департаменте образования г. Севастополя, директор ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П. К. Менькова», заведующий кафедрой профессионального образования.

Ответственный редактор – Козубенко Ирина Ивановна, доктор исторических наук, кандидат филологических наук, академик РАЕ, ведущий эксперт Экспертного совета по СПО при Департаменте образования г. Севастополя, заведующая кафедрой социально-гуманитарных дисциплин ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П. К. Менькова»

Члены редакционной коллегии:

Анкудинова Полина Михайловна, преподаватель Морского колледжа ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет», кандидат философских наук

Баранецкий Андрей Наумович, кандидат философских наук, преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П. К. Менькова»

Морева Ольга Леонидовна, кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой психолого-педагогических дисциплин ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П. К. Менькова»

Цымбалюк Елизавета Васильевна, кандидат филологических наук, преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П. К. Менькова»

Ответственный секретарь – Криницкая Оксана Александровна, преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П. К. Менькова»

Содержание

Вступительное слово научного редактора	5
Теоретические основы преподавания русского языка и литературы в образовательных организациях	8
Оверчук О. Ю. Лингвокультурологическая составляющая в современном педагогическом процессе	8
Денисенко Е. Н. Основные характеристики речевой деятельности и теория развития речи.....	12
Токмакова Е. В. Типология семантических полей	18
Чубуков А. В. Языковая картина мира как базисный компонент мировидения человека	22
Радовня Т. И. Современные нормы русского литературного языка.....	27
Нестерук В. В. Отношение к литературе в современном мире сквозь призму художественного произведения	30
Пономарева Т. А. Лингвистический анализ современного поэтического текста как средство формирования коммуникативно-речевой компетенции	34
Козубенко И. И. Русский язык: его роль и значение для русского мира стран Ближнего зарубежья	39
Образовательные технологии преподавания русского языка и литературы (традиции и новации)	46
Ульянова Н. В. Инновационные идеи преподавания русского языка и литературы..	46
Алябушева Г. В. Организация проектной деятельности по русскому языку в начальной школе	51
Дикая Л. С. Импровизация как разновидность профессионально-творческой деятельности преподавателя на уроках литературы	56
Зайцева С. Н., Землякова С. Н. К вопросу об обучении арабговорящих студентов основным принципам словопорядка в русском литературном языке.....	60
Социокультурная среда как средство популяризации русского языка и литературы	66
Креницкая О. А. Прецедентный текст: «чужое» слово для выражения скрытого смысла.....	66
Пивоварова О. А. Русский язык как социокультурное явление.....	70
Информационная среда как средство популяризации русского языка	72
Баранецкий А. Н. К вопросу о роли русского языка в обеспечении национальной информационной безопасности	72
Епифанова Т. В. Влияние иностранных слов на сленг молодежи в коммуникативной среде Интернет	80
Студенческая наука	84
Губанова Д. Р. Интерактивные технологии преподавания русского языка и литературного чтения в начальной школе	84
Стогний Д. С. Нестандартные уроки литературного чтения в 1–4 классах.....	87

Вступительное слово научного редактора

Перед вами первый номер электронного научного журнала «Севастопольский педагогический вестник». Продолжая лучшие традиции, воплощенные в периодических изданиях педагогической направленности, на страницах нашего журнала мы постараемся освещать наиболее значимые события и явления в образовательной жизни России и Севастополя. Наряду с рассмотрением проблем дальнейшего совершенствования педагогической науки и практики, мы будем исследовать различные вопросы государственной политики в области образования. Редакционная коллегия журнала в каждом номере будет предлагать читателю широкую палитру научных точек зрения, стремясь публиковать передовые достижения в области педагогических знаний.

Основная идея журнала состоит в тематическом объединении на его страницах воззрений работников образования, представляющих различные области педагогики, на общие и частные проблемы российской, зарубежной педагогической науки и практики. Мы претендуем на организацию системного и комплексного рассмотрения весьма широкого круга вопросов теоретического и практического порядка, относящихся к образовательной сфере общественной деятельности. Реализация этой задачи предполагает участие в работе журнала не только наших коллег – педагогических работников, но и философов, историков, политологов, социологов, культурологов, лингвистов, представителей всех отраслей общественного знания, ведь педагогическая наука всегда развивалась вместе со страной, отражая ее социальные потребности и разрабатывая научные основы решений на разных уровнях.

Выдвинуть и обосновать наиболее яркие и значимые идеи, сформулировать теоретически выверенные концепции, предложить интересные, заслуживающие самого пристального внимания, осмысления и обсуждения гипотезы в образовательной сфере удастся, прежде всего, тем, кто не только теоретически развивает науку, но работает на практической ниве. Наибольшего успеха достигают те, кто настойчиво и последовательно расширяет диапазон исследовательских усилий путем широкомасштабного и интенсивного привлечения в повседневный труд образования и воспитания инструментов и методов анализа, результатов и знаний, полученных, накопленных и используемых в других научных областях. Поэтому при отборе статей, подготовке этого номера, равно как и всех последующих, мы

стремимся руководствоваться в первую очередь именно этой общей установкой.

Мы призываем наших авторов сосредоточить свои усилия на изучении проблем педагогических, тех из них, которые являются наиболее важными, актуальными, существенными и злободневными для современного этапа развития образования, и тех, относительно которых в науке долгие годы (десятилетия и даже столетия) ведутся жаркие дискуссии, со временем не утихающие споры, и ученые, как отечественные, так и зарубежные, еще очень далеки от достижения по ним согласия.

Мы рассматриваем наш журнал в качестве открытого форума, широкой трибуны, с которой можно демонстрировать самые передовые идеи, предлагать смелые, трактовки давно устоявшихся понятий и методик, давать оригинальные истолкования происходящих образовательных явлений и процессов, по-новому осмысливать давно существующие и анализировать, объяснять лишь недавно возникшие феномены в педагогической науке. Мы с нетерпением ожидаем от наших авторов не только глубоких теоретических исследований отдельных сторон и проявлений педагогической действительности, но и выверенных, научно обоснованных, значимых предложений о ее должном эволюционировании.

Созданный в 90-е гг. XIX в. Севастопольский педагогический колледж им. П. К. Менькова, в стенах которого и создан наш журнал, прошел большой путь, меняя направления и совершенствуя содержание, структуру, осуществляя сегодня подготовку педагогических кадров. Сохранив высокий профессионализм сотрудников и их взаимную требовательность, колледж в современный период достойно продолжает свою историю и бережно соблюдает традиции, делая ставку на молодое поколение. Поэтому мы с особым вниманием присматриваемся к молодым исследователям, выделяя специальную рубрику «Студенческая наука».

Позвольте выразить искреннюю и глубокую благодарность членам редакционной коллегии за согласие принять участие в деятельности журнала. Коллегия является опорой журнала. От ее слаженной и энергичной работы зависит, станет ли журнал одним из ведущих периодических изданий. В этой связи призываем всех к диалогу, к выдвижению и обсуждению самых разных инициатив, к поистине творческому процессу, который мы могли бы реализовать на страницах журнала.

Пользуясь возможностью, поздравляю славный коллектив Севастопольского педагогического колледжа им. П. К. Менькова, настоящих и будущих авторов электронного научного журнала «Севастопольский

педагогический вестник» и его читателей с началом совместной деятельности. Желаю всем крепкого здоровья, благополучия и дальнейших творческих успехов на поприще отечественной педагогики.

Данильченко Сергей Леонидович,
доктор исторических наук, профессор, академик РАН, РАЕН, РАМН,
эксперт Рособнадзора, ведущий эксперт Экспертного совета по СПО
при Департаменте образования г. Севастополя, директор ГБОУ ПО
«Севастопольский педагогический колледж им. П. К. Менькова», заведующий
кафедрой профессионального образования

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ В СОВРЕМЕННОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

Оверчук О.Ю.,
руководитель Центра русского языка,
преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин
ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П. К. Менькова»

Принципиальные положения, которые определяют общую организацию, отбор содержания, выбор форм и методов современного значения, вытекают из общей методологии педагогического процесса. Одновременно, отображая все характерные особенности педагогического процесса (единства содержательной и процессуальной сторон, направленность на всестороннее развитие личности), обучение имеет определенные отличия. Обучение учащегося является специфическим видом познания объективного мира. Специфика состоит в том, что обучающийся познает субъективно новое, то есть он не открывает научных истин, а усваивает уже накопленные наукой явления, факты, понятия, законы, теории.

Если путь познания ученого пролегает через эксперимент, научные размышления, пробы и ошибки, а также теоретические обоснования, то познания учащегося благодаря мастерству учителя происходит быстрее и легче. Новый материал специально адаптируется к его возрастным и индивидуальным способностям. Целенаправленному и полноценному познанию способствует и влияние учителя, преподавателя. Все это означает, что обучение учащегося является таким процессом познания, который управляется наставником [1].

Современная дидактическая система характеризуется разумным синтезом педагогического управления с личной инициативой и самостоятельностью обучающихся. Содержание образования в современной дидактической системе строится в основном как предметное. Углубляются процессы интеграции образовательных курсов. Интегрированные курсы есть как в младших, так и в старших классах школы, в профессиональных образовательных организациях среднего профессионального образования. Осуществляется дифференциация учебных планов, программ, курсов. Образовательная функция заключается в обеспечении школьников

и студентов системой научных знаний, умений и навыков, опытом творческой деятельности. Современная дидактика считает, что конечным результатом начальной функции является действенность знаний, которая выражается в сознательном оперировании ими, в способности использовать предыдущие знания для овладения новыми знаниями и решения жизненных задач.

В чем же заключается понятие педагогического процесса, его суть, двигательные силы, закономерности? Термин *процесс* (от лат. *processus* – продвижение) обозначает движение вперед, последовательное изменение, стадии развития; совокупность последовательных действий с целью достижения результатов. Словосочетание *педагогический процесс* означает воспитательное движение, прохождение. Продвижение вперед. Кто же двигается в педагогическом процессе? Педагог ставит задачи воспитания и стремится их реализовать. Воспитанник, воспринимая воспитательное влияние, проявляет собственную активность, влияет на педагога и самого себя. Взаимная активность воспитателей и воспитанников в педагогике обозначается терминами *педагогическое взаимодействие, педагогическое сотрудничество, педагогическое партнерство* [1].

Педагогический процесс – это динамическое взаимодействие воспитателей и воспитанников, направленное на достижение поставленной воспитательной цели. В педагогической практике и педагогической литературе предыдущих лет употребляется понятие «учебно-воспитательный процесс». В основном термины «учебно-воспитательный процесс» и «педагогический процесс» равноправны. Однако понятие «учебно-воспитательный процесс» не отображает, как показали исследования П. Ф. Каптерева, А. П. Пинкевича, М. Н. Скаткина и других педагогов, всей сложности процесса и, прежде всего, его основных черт – целостности и общности. А основная суть педагогического процесса – единство обучения, воспитания и развития на основе целостности и общности [2].

Изменения, происходящие в речевом репертуаре этноса, называют *языковым процессом*. В него входят: 1) языковая ассимиляция (языковой сдвиг, языковое смешение); 2) ревитализация языка (возрождение языка); 3) билингвизм; 4) многоязычие; 5) полуязычие; 6) обратный языковой сдвиг. Все эти явления характерны для современного педагогического процесса [3].

Педагогический процесс является неразрывной цепью развивающих взаимодействий воспитателей и воспитанников. В одном случае в формировании взаимоотношений между ними обнаруживается положительная тенденция, в другом – возникают препятствия, конфликты [1]. Так же противоречиво и неравномерно происходит языковое развитие

воспитанника. Противоречия – есть неперенное условие педагогического процесса. В основу эволюционных теорий положена *концепция дополнителности* выдающегося датского физика Нильса Бора [4]. Доминирующим в этой концепции является принцип комплементарности, согласно которому противоположности не исчезают путем снятия, а за счет сочетания, взаимодополнения, компромисса. Поэтому педагог должен уметь распознавать особенности и основные причины противоположностей, находить компромисс, объединять интересы, строить партнерство с обучающимися.

Современная педагогическая теория представляет педагогику как динамическую систему. Слово «система» (от гр. Systema – целое, составленное из частей) означает целостность, которая представляет собой единство закономерно расположенных и взаимосвязанных частей. Основными признаками системы являются: а) наличие компонентов, которые можно рассматривать в относительной изолированности, вне связи с другими процессами и явлениями; б) наличие внутренней структуры связей между этими компонентами, а также их подсистемами; в) наличие определенного уровня целостности, признаком которой является то, что система благодаря взаимодействию компонентов получает интегральный результат; г) наличие в структуре системообразующих связей, которые объединяют компоненты как блоки, части в единую систему; д) взаимосвязь с другими системами. Педагогический процесс как система протекает в других системах: образовании, школе, классе, на отдельном уроке и тому подобное. Каждая из таких систем функционирует в определенных внешних, в частности лингвистических, лингвокультурологических, природно-географических, общественных, производственных, культурных, и внутренних условиях, которыми для школы являются материально-технические, морально-психологические, санитарно-гигиенические и другие. Компонентами системы, в которой протекает педагогический процесс, являются педагоги, воспитанники и условия воспитания.

В такой сложной большой динамической системе, которой является педагогический процесс, проявляются многочисленные разнообразные связи и зависимости.

В закономерностях отражаются объективные, существенные, необходимые связи, которые повторяются. Эффективность педагогического и лингвистического воздействия зависит от интенсивности обратных связей между воспитанником и педагогом, обоснованности и характера корректирующих воздействий на школьников и студентов.

Педагогический и языковой процессы имеют постепенный, этапный характер; чем выше промежуточные достижения, тем весомее конечные результаты. Величина всех последующих изменений предопределяется величиной предыдущих. Конечный результат педагогического процесса является следствием взаимосвязей результатов всех этапов процесса; каждый результат этапа – следствием взаимосвязей всех компонентов этапа.

Организация педагогического процесса включает три главных этапа: подготовительный, основной и заключительный. На этапе подготовки педагогического процесса создаются надлежащие условия для протекания процесса в заданном направлении. С этой целью решаются следующие важные задачи: целеполагание, диагностика условий, прогнозирование достижений, проектирование и планирование развития процесса.

В такой сложной, большой динамической системе, которой является педагогический процесс, проявляются многочисленные разнообразные связи и зависимости. В закономерностях отражаются объективные, существенные, необходимые связи, которые повторяются [5]. Среди общих закономерностей самыми существенными являются: 1. Закономерность обусловленности педагогического процесса потребностями общества и личности, возможностями (материально-техническими, экономическими и др.) общества, условиями протекания процесса (лингвокультурологическими, морально-психологическими, санитарно-гигиеническими, эстетическими и др.). 2. Закономерность развития личности в педагогическом процессе. Темпы и достигнутый уровень развития личности зависят от наследственности, воспитательной, языковой и учебной среды, привлечения к учебно-воспитательной деятельности, средств и способов педагогического воздействия. 3. Закономерность управления педагогическим процессом. Эффективность педагогического воздействия зависит от интенсивности обратных связей между воспитанником и педагогом; обоснованности и характера корректирующих воздействий на воспитанников. 4. Закономерность стимулирования. Результативность педагогического процесса зависит от действия внутренних стимулов и мотивов учебно-воспитательной деятельности; целесообразности, своевременности и интенсивности внешних (общественных, педагогических, моральных, материальных и др.) стимуляторов. 5. Закономерность единства чувственного, логического и практики. Эффективность учебно-воспитательного процесса зависит от интенсивности и качества чувственного восприятия, логического осмысления воспринятого, практического применения осмысленного. 6. Закономерность единства внешней (педагогической) и внутренней

(познавательной) деятельности. Эффективность педагогического процесса определяется качествами педагогической деятельности и собственной учебно-познавательной деятельности воспитанников. 7. Закономерность единства задачи, содержания, организационных форм, методов и результатов воспитания [4]. Правильно определенное задание (связанное с общественно обусловленной общей целью воспитания) понято и воспринято всеми участниками процесса, значительно влияет на выбор педагогических средств; анализ результатов воспитания помогает установить целесообразность выбранного варианта организации педагогического процесса.

В реализации лингвокультурологического аспекта в школах и образовательных организациях среднего профессионального образования в обучении основным является этап осуществления педагогического процесса [6]. Он предусматривает постановку и разъяснение целей и задач деятельности, которые необходимо выполнить; взаимодействие педагогов и воспитанников; использование определенных методов, средств и форм педагогического процесса; создание благоприятных условий; стимулирование деятельности школьников и студентов; обеспечение связи педагогического процесса с другими процессами.

Литература

1. Антонова Е. С. Методика преподавания русского языка (начальные классы): учебник для студ. учреждения сред. проф. образования [Текст] / Е. С. Антонова, С. В. Боброва. 3-е изд., испр. М.: Издательский центр «Академия», 2013. 464 с.
2. Валгина Н. С. Активные процессы в современном русском языке: Учебное пособие / Н. С. Валгина; М.: Логос, 2001. 304 с.
3. Земская Е. А. Язык и культура: монография / Е. А. Земская. М. 1996. 200 с.
4. Кузьмина Н. А. Избранные работы / Н. А. Кузьмина. М. 2004. 505 с.
5. Львов М. Р. Методика обучения русскому языку в начальных классах [Текст]: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2121 «Педагогика и методика начального обучения» / М. Р. Львов, Т. Г. Рамзаева, Н. Н. Светловская. 2-е изд., перераб. М.: Просвещение, 2004. 415 с.
6. Петруленков В. М. Современный урок в условиях реализации требований ФГОС /Москва: Издательство Вако, 2015.

ОСНОВНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ТЕОРИЯ РАЗВИТИЯ РЕЧИ

Денисенко Е.Н.
кандидат педагогических наук,
ведущий специалист отдела мониторинга качества образования
ФГБОУ ВО «Дипломатическая академия МИД России»

Разработка проблемы теории деятельности в философских и психологических исследованиях является ценной основой для выявления

ресурсов речевой деятельности в педагогическом процессе, в условиях лично ориентированного обучения. Основная цель, которую преследует в своей деятельности учитель, состоит в том, чтобы в учебном процессе сформировать личность ученика. В этих целях учитель вырабатывает у него «внутренние основания», позволяющие субъекту самостоятельно управлять своей деятельностью. Дидактическая стратегия учителя состоит в том, чтобы включать школьника в самостоятельную деятельность, ставить его в позицию субъекта, организовывать эту деятельность так, чтобы ученик приходил к открытию «для себя» фактов и законов, вырабатывал убеждения, овладевал способами решения задач, которые ему предлагают при изучении того или иного материала. Этому содействует речевая деятельность, которая помогает ученику открывать мир не только для себя, но и открывать в нем самого себя.

Трактовка речи как деятельности является и научной основой совершенствования преподавания и учения, и стимулом развития педагогической мысли. Учение о деятельности, о ее сущностных свойствах, о совместных действиях людей позволили включить речевую деятельность в их состав, поскольку обмен отношениями между людьми вне языка, вне речи практически невозможен. Речевая деятельность – одно из важнейших условий для развития личности. Она существует как самостоятельная деятельностная основа формирования личности и в то же время органично включена в процесс любой деятельности. Как и любая форма человеческой активности, речевая деятельность характеризуется и всеми сущностными свойствами, выделяемыми общей теорией деятельности (целенаправленность, предметность, осмысленность, преобразующий характер).

Всякая деятельность человека, и его речевая деятельность в частности, определяется трехуровневостью или трехфазностью. В эту структуру входят мотивационно-побудительный, ориентировочно-исследовательский (аналитико-синтетический), исполнительный уровни [3; 10]. Первый уровень характеризуется сложным взаимодействием потребностей, мотивов и цели действия как будущего его результата. При этом, как известно, основным источником деятельности (и общей активности личности) является потребность. Сама по себе потребность не может определить конкретную направленность деятельности. Потребность получает свою определенность только в предмете деятельности. Поскольку потребность, по словам А. А. Леонтьева, «опредмечивается», то данный предмет становится мотивом деятельности, следовательно, побуждает ее». Важно отметить, что потребность, «находя» себя в предмете речевой деятельности – мысли, становится соответственно коммуникативно-познавательным мотивом этой

деятельности. Мотив определяет динамику и характер протекания всех видов речевой деятельности.

Речевая деятельность предполагает наличие коммуникативно-познавательной потребности как специфической человеческой потребности. Мотивационно-побудительный уровень деятельности входит, таким образом, во внутреннюю структуру деятельности, определяя и направляя ее. В связи с этим задача повышения мотивированности обучения языку предполагает стимулирование потребности учащихся высказать и принять мысль. В то же время такое определение мотива предполагает, что учитель должен организовать интересный, удовлетворяющий потребность школьников предмет деятельности – смысловое содержание темы, ситуации, проблемы.

Второй уровень деятельности – ориентировочно-исследовательский. Он направлен, как пишет А. А. Леонтьев, на «исследование условий деятельности, выделение предмета деятельности, раскрытие его свойств, привлечение орудий деятельности». Так, в частности, на этом уровне речевой деятельности реализуется отбор средств и способов формирования и формулирования собственной или чужой (заданной извне) мысли в процессе речевого общения. Это уровень планирования, программирования и внутренней языковой организации речевой деятельности. Анализируя особенности речевой деятельности, А. А. Леонтьев подчеркивает тот момент, что «каждый единичный акт деятельности начинается мотивом и планом и завершается результатом, достижением намеченной в начале цели; в середине же лежит динамическая система конкретных действий и операций, направленных на это достижение» [4, с. 130]. Представляя собой «внутренний механизм деятельности», такая динамическая система определяет в значительной мере скорость, автоматизм выполнения любого вида деятельности, в том числе и речевой.

Третий уровень всякой деятельности – исполнительный, реализующий. Этот уровень речевой деятельности может быть внешне выраженным и внешне не выраженным. Так, например, исполнительный уровень слушания внешне не выражен, тогда как исполнительная, моторная часть деятельности говорения очевидна, она внешне ярко выражена в артикуляционных движениях говорящего.

Знание структуры речевой деятельности существенно как для учителя, так и для школьника. Оно позволяет анализировать ошибочное речевое действие более точно, применительно к определенному уровню, и организовать обучение с учетом этих уровней в различных видах речевой деятельности.

Наряду со структурной организацией, деятельность, в том числе и речевая, характеризуется также предметным содержанием. В предметное содержание деятельности включаются условия деятельности, которые определяются такими элементами ее содержания, как предмет, средства, способы, продукт, результат.

В общепсихологической теории деятельности А. Н. Леонтьева предмет рассматривается в качестве основного элемента предметного содержания деятельности. Он определяет и сам характер ее, ибо, как подчеркивает ученый, в зависимости от предмета различаются отдельные виды деятельности. Предметом речевой деятельности является мысль как форма отражения отношений предметов и явлений реальной действительности. В выражении мысли реализуется цель таких видов речевой деятельности, как говорение и письмо. В воссоздании чужой, заданной мысли, реализуется цель слушания и чтения. Если предметом говорения и письма как видов речевой деятельности является мысль, то средством существования, формирования, формулирования и выражения этой мысли является язык или языковая система, а способом – формирование и формулирование мысли при помощи языковых средств [9]. Таких способов три: 1) внутренний, он включается в рецепцию; 2) внешний устный, он включается в говорение; 3) внешний письменный, он включается в письмо.

Таким образом, определение мысли в качестве предмета речевой деятельности, языка как средства и речи как способа формирования и формулирования мысли для практики обучения означает необходимость: обеспечения предмета речевой деятельности, т. е. объекта, вызывающего мысль у учащихся; формирования у учащихся программы смыслового развертывания высказывания от общего к частному; обучения средствам выражения мысли, адекватным для каждой данной ситуации говорения; обучения внешнему устному и письменному способам формирования и формулирования этой мысли во всех проявлениях.

Естественно, что идеальная форма предмета, продукта и результата речевой деятельности в значительной мере определяют ее специфику в общей деятельности человека и ее иерархии. В то же время речевая деятельность соответствует общей дефиниции деятельности: этим термином обозначаются только те процессы, которые, осуществляя то или иное отношение к миру, отвечают вызвавшей его потребности. В нашем понимании речевая деятельность отвечает потребностям общения, познавательной потребности, являющимся высшими духовными потребностями человека. Эти потребности, воплощаясь во внутреннем мотиве и коммуникативном намерении,

определяют цель речевой деятельности, выражающуюся в самом предмете, т. е. в том, на что она направлена, в самом содержании мысли. Таким образом, намечается внутренняя неразрывная связь между структурной организацией деятельности и ее предметным содержанием.

Представляя собой особый вид человеческой деятельности, речевая деятельность имеет и специфическую единицу: в рецептивных видах речевой деятельности – это смысловое решение, а в ее продуктивных видах – это речевой поступок, который реализуется целым высказыванием, выражающим коммуникативное намерение в любой форме – предложении, сверхфразовом единстве, микротексте [5; 6; 7]. Механизмы речевой деятельности представляют собой сложное многозначное образование, каждое из звеньев которого тесно связано с другими. При этом речевые механизмы основываются на действии общефункциональных механизмов мышления, памяти, опережающего отражения. Проблема механизмов речи была впервые поставлена Н. И. Жинкиным [1]. Утверждая двусторонность и взаимодополняемость всех речевых механизмов, Н. И. Жинкин включает в их число большое количество разнородных процессов и явлений. Все они могут быть представлены некоторой иерархией уровней. Так, в качестве общих уровней выступают механизмы «приема и выдачи» сообщения. Внутри этих механизмов выступают другие механизмы: осмысления, в единстве двух звеньев – анализа и синтеза, памяти – долговременной и оперативной, опережающего синтеза (опережающего отражения), проявляющегося в объединении, единстве двух элементарных звеньев любого отрезка речевой цепи. Процессы осмысления, удержания в памяти, опережения служат теми внутренними механизмами, при помощи которых осуществляется действие основного операционального механизма речи, определяемого Н. И. Жинкиным как единство двух звеньев: составления слов из элементов, составления фраз из слов. В каждом из этих звеньев также есть два звена – отбор и составление, в которых, с одной стороны, реализуется анализ и синтез, а с другой – представлены динамика и статика этих явлений.

К настоящему моменту определен широкий круг основных психологических механизмов, при помощи которых осуществляются отдельные речевые действия и речевая деятельность в целом. В то же время само наименование и перечисление всех уровней и звеньев механизмов речи, названных Н. И. Жинкиным, показывают, что это очень сложное образование, тесное взаимодействие звеньев которого регулирует и реализует процесс вербального выражения мысли говорящего (пишущего) и приема мысли слушающим. Как и всякая другая деятельность, она определяется единством

двух сторон – внешней, исполнительной, реализующей саму деятельность, и внутренней, внешне не наблюдаемой. В этой характеристике речевой деятельности проявляется принцип единства сознания и деятельности, согласно которому, по С. Л. Рубинштейну [8], психика, сознание являются внутренней, интегральной частью деятельности, формируемой в деятельности и определяющей реализацию этой деятельности. В качестве такой внутренней стороны деятельности, осуществляющей ее организацию, планирование, программирование, выступают те психические состояния и функции, которыми она реализуется, – это потребности и эмоции, мышление и память, восприятие и внимание. Сложное их единство служит тем общефункциональным психическим механизмом, посредством которого осуществляется деятельность вообще, и речевая в частности. Так, внутренней стороной, или основным «механизмом», реализующим рецептивные виды речевой деятельности, является смысловое (зрительное или слуховое) восприятие; продуктивные виды – процесс смысловыражения (или речепорождения, речепроизводства). Единство смыслового содержания и формы также характеризует речевую деятельность во всех ее видах [2]. Выражаемая в продуктивных видах речевой деятельности собственная мысль говорящего (пишущего) и воспринимаемая слушателем в рецептивных видах чужая, заданная ему извне мысль, определяют содержательную сторону этих процессов. Содержанием всех видов речевой деятельности, таким образом, является смыслоорганизация воспроизводимого и воспринимаемого высказывания, в которой отражается предметная действительность в связях и отношениях объектов и явлений. Формой такой смыслоорганизации и, соответственно, «формой» самой речевой деятельности служат перцептивные, мыслительные, мнемические и моторные действия, как действия внутреннего и внешнего оформления мысли. В этом же плане анализа единства содержательной и формальной сторон речевой деятельности может быть рассмотрен и ее продукт. Содержанием продукта рецептивных и продуктивных видов является заключенная в нем мысль, смысл, смысловое содержание. Формой продукта говорения (письма), в качестве которого выступает текст, служит его лексико-грамматическое и фонетическое оформление, формой рецептивных видов – характер продуцирования умозаключения.

Таким образом, развитие речи в педагогическом процессе представляет собою совокупность процессов ее восприятия, выражения и воздействия, обеспечивающих познание и общение, способствующих выражению

отношений, участвующих в становлении школьника как ее субъекта и определяющих позицию участников деятельности.

Литература

1. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. - М.: Наука, 1982. 60 с.
2. Винокур Т. Г. Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения. М., 1993. 171 с.
3. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку. М.: Рус. яз., 1989. 219 с.
4. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. М., 1997. 288 с.
5. Маркова А. К. Пути исследования мотивации учебной деятельности школьников // Вопросы психологии. 1980. № 5.
6. Маркова А. К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М., 1983. 180 с.
7. Маркова А. К. Психология усвоения языка как средства общения. М., 1974. 239 с.
8. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М., 1976. 418 с.
9. Рябоконт А. В. Теоретические и практические аспекты интенсификации обучения рецептивным видам речевой деятельности / начальный этап преподавания русского языка как иностранного в условиях языковой среды / Дисс. ... канд. пед. наук. М., 1992.
10. Шахнарович А. М., Юрьева А. М. Психолингвистический анализ семантики и грамматики. М., 1990. 168 с.

ТИПОЛОГИЯ СЕМАНТИЧЕСКИХ ПОЛЕЙ

Токмакова Е.В.,
доцент ISCAP, Португалия, Порто

С теорией семантического поля связаны проблемы выделения различных типов семантических парадигм, что нередко находит отражение в использовании терминов «лексическое поле», «понятийное поле», «лексико-семантическое поле», «лексико-тематическая группа», «синонимический ряд» и т. п. У исследователей нет единого мнения, что следует понимать под каждым из этих понятий, поэтому «семантическое поле» и более специализированные обозначения употребляются как терминологические синонимы.

Анализ теоретической литературы показывает, что со времени появления теории семантического поля типология полей строилась в зависимости от разных принципов. Исходя из основных характеристик поля (парадигматические – по вертикали и синтагматические – линейные отношения его единиц), по виду отношений в лингвистике принято выделять парадигматические, функционально-семантические, грамматические, синтаксические и ассоциативные типы лингвистических полей.

К парадигматическим полям относят словесные (лексические) поля, ядром которых является слово, и понятийные поля, в семантике единиц которых содержится одно общее понятие (элементарные поля) или несколько близких понятий (комплексные поля, связующим звеном которых является

родство нескольких представлений. Такие поля более обширны, но менее однородны, чем элементарные поля).

Г. С. Щур подразделяет словесные поля на морфологические, синтаксические (синтагматические) и ассоциативные [13, с. 35–36]. Грамматические поля включают единицы, объединенные определенными морфологическими признаками. В каждой части речи существуют единицы, полностью обладающие всеми признаками данной части речи; это ее ядро. Но существуют и такие единицы, которые не обладают всеми признаками другой части речи, хотя и принадлежат к ней. Поле, следовательно, включает нейтральные и периферийные элементы, оно неоднородно по составу. В морфологических полях омографы, омофоны, паронимы, слова, производные от одного корня, слова, образованные с помощью одинаковых префиксов или суффиксов, или имеющие одинаковые по форме окончания, группируются вокруг стержневого слова, которое представляет собой ядро поля, образуя единое целое на основе родства и подобия [13, с. 35–36]. В синтагматических полях слова связаны с центральным членом с помощью ассоциаций, основывающихся на формальном или семантическом сходстве, а иногда на том и другом одновременно [13, с. 35–41]. В современных лингвистических исследованиях под синтаксическим полем понимается группировка синтаксических моделей. Г. С. Щур в качестве примера приводит поля объектности, обстоятельственности, комплетивности и пр. [13, с. 53–63].

В основе ассоциативных полей лежат лексические ассоциации, которые обусловлены экстралингвистическими факторами [13, с. 80–94]. Термин «ассоциативное поле», введенный Ш. Балли, благодаря новым исследованиям в области психологии иногда употребляется как синоним «семантического поля». Особенностью семантических полей такого рода является то, что при их установлении сознательно используются слово-стимул и его ассоциаты, а установление объема поля происходит в результате эксперимента с испытуемыми, следовательно, опирается на анализ не текста, а психики людей, участвующих в эксперименте. Такой подход позволяет обнаружить зависимость лексических ассоциаций от различных факторов, таких как возрастной, половой, географической и т. д. Функционально-семантическое поле определяется как двухстороннее (содержательно-формальное) единство, формируемое грамматическими средствами языка вместе с взаимодействующими с ними лексическими, лексико-грамматическими и словообразовательными элементами, относящимися к той же семантической зоне. При анализе функционально-семантических полей рассматривается

интерпретация различных средств выражения в языке времени, залога, вида и т. д. [13, с. 64–79].

Учитывая традиционные и современные трактовки лингвистического поля и его разновидностей, некоторые исследователи считают возможным выделять концептосферические поля, понимая под концептосферическим полем «систему языковой и культурной семантики..., совокупность семантических, понятийных и ассоциативных полей» [4]; тематические поля – «совокупность данных, актуальных для определенной темы и являющихся фоном для ее раскрытия» [15]; грамматико-лексические поля [6]; тексто-семантические поля [10, с. 3–7], культурно-идеографические поля [9] и др. В зависимости от природы исходной единицы, лежащей в основе семантического поля и определяющей семантическую и словообразовательную деривацию его элементов, выделяются категориальные типы семантических полей: процессуальные (с доминантой глаголом), предметные (с существительным), признаковые и др. [11].

Р.М. Майер, обращая внимание на закономерности семантической связи между языковыми единицами и еще не пользуясь полевой терминологией, определял естественные (названия деревьев, животных, частей тела, чувственных восприятий и пр.), искусственные (названия воинских чинов, составные части механизмов и пр.) и полуискусственные (терминология охотников или рыбаков, этические понятия и пр.) поля [14, с. 359].

Выделяются разные типы полей и в соответствии со структурой. Л. Вейсгербер считал, что они бывают однослойные (*einschichtigeFelder*) и многослойные (*mehrschichtigeFelder*). Членение первых обусловлено каким-то одним признаком, членение вторых опирается на различные точки зрения [2]. Понятийные поля С. Д. Кацнельсона подразделяются по характеру своей структуры на бинарные и полярные [8]. Поля могут быть подразделены на первичные (основные, структурно необходимые) и вторичные (неосновные, дополнительные). Например, лексические группировки предметно-понятийного типа относятся к первичным полям, а эмоциональная, разговорная и другая лексика – к вторичным.

В соответствии с принадлежностью представителей поля к различным грамматическим классам выделяются межчастеречные (глаголы, прилагательные, существительные и наречия, обозначающие различные ситуации отношения) типы полей и поля лексических единиц, служащие для номинации актантов этих ситуаций [5]. В зависимости от характера детерминанты различают процессуальные поля, центрируемые глаголами, признаковые – прилагательными, предметные – существительными [10]. Под

детерминантой понимается исходная единица, которая лежит в основе организации поля, влияет на его формирование и определяет состав его единиц. Грамматическая оформленность лексических единиц связана с типом лексического значения, что формирует типологические особенности группы слов. В. В. Виноградов отмечал, что прямые номинативные значения являются самой общей и основной характеристикой слов, соответствуют их первичной семантической функции и наиболее обусловлены парадигматически [3]. А. А. Уфимцева, считает, что в именах существительных номинативная значимость превалирует над синтагматической, поскольку в их содержании главным является указание на предметную соотнесенность [12]. Н. Д. Арутюнова пишет, что «для того, чтобы оперировать именами, ... необходимо знать предметную отнесенность слова» [1, с. 185]. Следовательно, грамматический статус имен существительных определяет «предметность» и, соответственно, преимущество парадигматического измерения поля.

Таким образом, семантическое поле представляет собой определенную группу слов, объединенную одним родовым значением и входящую в ядро поля. Оно включает единицы, находящиеся по своим значениям на разном «расстоянии» от центра. Одно семантическое поле может на равноправных или зависимых правах входить в другие поля, соприкасаться с другими полями. Конституенты одного поля, в зависимости от основного признака организации группировки, могут входить в другое поле. Так, поле «мужчина» входит в поле иерархически более высокого порядка «человек»; конституент *юноша* по признаку пола входит в поле «мужчина», а по признаку возраста – в поле «молодежь». Специфику поля «мужчина» в русском и португальском языках составляет его многослойность, определяющая размытость его границ. Проведенный анализ показал, что в сопоставляемых языках существуют слова, обозначающие мужчину, не только в первичном значении (например, в русск. яз. – *муж, отец, внук, жених, парень, старик, любовник, женолоб, альфонс, ухажер, оболтус, супермен, пижон* и др.), но и во вторичной семантической функции (например, в русск. яз. – *наук², лев², теленок², пижон², хват², солдафон², лопух², пень², джентльмен², индюк², шейх³, сокол², хозяин³* и др.), что, на наш взгляд, свидетельствует о важности обозначаемых понятий для носителей языка. П. Н. Денисов среди основных свойств лексико-семантического поля называет обширность, смысловую аттракцию, упорядоченность, взаимоопределяемость, непрерывность, произвольность и размытость границ, принцип первичных и вторичных функций. Ученый указывает, что в полном объеме эти признаки не свойственны никаким другим лексическим объединениям [7]. Это дает право

определить анализируемую лексическую группировку «мужчина» как лексико-семантическое поле, которое входит в поле иерархически более высокого порядка – семантическое поле, т. е. находится с семантическим полем в отношениях *вид : род*.

Литература

1. Арутюнова Н. Д. К проблеме функциональных типов лексического значения / Н. Д. Арутюнова // Аспекты семантических исследований. М., 1980. С. 156–249.
2. Вейсгербер Й. Л. Родной язык и формирование духа. *Muttersprache und Geistesbildung*, Изд-во: Либроком, М., 2009. 232 с.
3. Виноградов В. В. О некоторых вопросах русской исторической лексикологии / Ятзв. АН СССР. Отделение литературы и языка. Вып. 3. 1953. С. 185–210.
4. Гайдукова В. К вопросу о логическом анализе языка (на примере концепт сферического поля власти). *Русский язык*. №15[45], август 2000 Интернет-ресурс. Режим доступа: <http://www.relga.rsu.ru/n45/rus45.htm>
5. Гайсина Р. М. Лексико-семантическое поле глаголов отношения в современном русском языке. Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 1981. 195 с.
6. Гулыга Е. В., Шендельс Е. И. Грамматико-лексические поля в современном немецком языке. М.: Просвещение, 1969. 184 с.
7. Денисов П. Н. Лексика русского языка и принципы ее описания. М: Русский язык, 1993. 248 с.
8. Кацнельсон С. Д. Содержание слова, значение и обозначение. М.: Наука, 1965. 111 с.
9. Маслова В. А. Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 208 с.
10. Новиков Л. А. Семантическое поле как лексическая категория // Теория поля в современном языкознании. Тез. докл. Ч. I. Уфа, 1991. С. 3–7.
11. *Русский язык. Энциклопедия*/ Гл. ред. Караулов Ю. Н. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Большая Российская энциклопедия; Дрофа, 1997. 721 с.
12. Уфимцева А. А. Слово в лексико-семантической системе языка / А. А. Уфимцева. Наука, М., 1968. 287 с.
13. Щур Г. С. Теории поля в лингвистике. М.: Наука, 1974. 255 с.
14. Meyer R. M. Bedeutungssysteme. «*Zeitschrift für vergleichende Sprachforschung auf dem Gebiete der indogermanischen Sprachen*». Göttingen, 1910. Bd. 43, H.3-4. - S. 352–368.
15. Rosenthal G. The Narrated Life Story: On the Interrelation Between Experience, Memory and Narration // *Narrative, Memory & Knowledge: Representations, Aesthetics, Contexts*. –pub. University of Huddersfield, 2006. Интернет-ресурс. Режим доступа: <http://www2.hud.ac.uk/hhs/nme/books /2006/Chapter 1 - Gabriele Rosenthal.pdf>

ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА КАК БАЗИСНЫЙ КОМПОНЕНТ МИРОВИДЕНИЯ ЧЕЛОВЕКА

Чубуков А.В.

кандидат педагогических наук, доцент кафедры РКИ
ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет»

Целостный глобальный образ мира в восприятии и представлении человека в науке принято называть картиной мира. Это результат всей духовной активности человека, возникающий в ходе всех его контактов с миром. «Картина

мира – стержень интеграции людей, средство гармонизации разных сфер человеческой жизнедеятельности, их связи между собой. Картина мира как целостный образ действительности опосредует все акты человеческого мировосприятия и миропредставления. Она лежит в основе всех актов миропонимания, позволяя осмыслить локальные ситуации в мире, совершающиеся в нем события, помогая осуществлять построение субъективных образов объективных локальных ситуаций» [7, с. 25]. Человек живет в соответствии со своей картиной мира: «Моделью мира», складывающейся в данном обществе, человек руководствуется во всем своем поведении, с помощью составляющих ее категорий он отбирает импульсы и впечатления, идущие от внешнего мира, и преобразует их в данные своего внутреннего опыта», – пишет А. Я. Гуревич [3, с. 16] (у А. Я. Гуревича термины «модель мира», «картина мира», «образ мира», «видение мира» употребляются как равнозначные). Картина мира представляет собой центральное понятие концепции «человек». Являясь базисным компонентом мировидения, она способствует стеной связи и единству знания и поведения людей в обществе. Таким образом, картина мира представляет собой сложную систему образов, отражающих действительность в коллективном сознании.

Посредником между человеком и картиной мира выступает язык. Связь человека с картиной мира содержится в языке, на котором он говорит. Язык конкретного человека не существует сам по себе. Он формируется языком других людей, которые принадлежат одному народу, имеют общую культуру и традиции. Языковая картина мира предшествует и формирует химическую, физическую и др. специальные картины мира, так как человек понимает мир и самого себя благодаря языку, в котором закрепляется общественно-исторический опыт.

В научную терминологическую систему понятие «языковая картина мира» ввел Л. Вейсгербер. «В языке конкретного сообщества, – писал он, – живет и воздействует духовное содержание, сокровище знаний, которое по праву называют картиной мира конкретного языка» [2, с. 230].

По Л. Вейсгерберу:

– языковая картина мира – это система всех возможных содержаний: духовных, определяющих своеобразие культуры и менталитета данной языковой общности, и языковых, обуславливающих существование и функционирование самого языка;

– языковая картина мира, с одной стороны, – следствие исторического развития этноса и языка, с другой стороны – причина своеобразного пути их развития;

– языковая картина мира отражается в коммуникативном поведении, понимании внешнего мира природы и внутреннего мира человека;

– языковая картина мира изменчива во времени и постоянно развивается;

– языковая картина мира отражает своеобразие видения мира и его обозначения средствами языка;

– языковая картина мира существует в однородном своеобразном самосознании языковой общности и передается последующим поколениям через особое мировоззрение, правила поведения, образ жизни, запечатленные средствами языка;

– языковая картина мира формирует представление об окружающем мире через язык как «промежуточный мир» у носителей этого языка;

– языковая картина мира конкретной языковой общности – ее общекультурное достояние [2].

Современные исследователи уделяют большое внимание изучению картины мира. Проблемами становления понятия «языковая картина мира» занимаются В. А. Пищальникова, В. И. Постовалова, Л. А. Шарикова; труды Г. Гачева, О. Г. Почепцова посвящены отражению менталитета в языковой картине мира; языковую картину внутреннего мира человека изучают А. И. Геляева, М. В. Пименова, Е. В. Урысон; национальную специфику языковой картины мира и научной картины мира – О. А. Корнилов; вопросы отражения языковой картины мира в лексической семантике и прагматике представлены в работах Ю. Д. Апресяна, М. В. Булыгиной, А. А. Уфимцевой, А. Д. Шмелева, словообразовании – Е. С. Кубряковой; роль метафоры в формировании языковой картины мира раскрывают Л. В. Балашова, О. Н. Лагута, В. Н. Телия и т. д.

В современной лингвистике языковая картина мира понимается как «совокупность знаний о мире, которые отражены в языке, а также способы получения и интерпретации новых знаний» [6, с. 9]; как исторически сложившаяся в обыденном сознании данного языкового коллектива и отраженная в языке совокупность образов, понятий, эталонов, стереотипов и символов, которые представляют знания определенного народа об окружающем мире.

Языковая картина мира имеет двойную природу: она принадлежит системе сознания и системе языка. Являясь способом хранения языковых знаний и знаний о мире, языковая картина мира не самостоятельна, она неотделима от концептуальной картины мира. Картина мира, отображенная в сознании человека, «есть вторичное существование объективного мира, закрепленное

и реализуемое в своеобразной материальной форме» [4, с. 15]. Человеческое сознание, воспринимая объективную действительность, отражает ее, в результате чего возникает определенная картина мира.

В науке под концептуальной картиной мира понимается совокупность знаний, мнений, представлений о мире, которая отражается в человеческой деятельности. Языковая картина мира – это составная часть концептуальной картины мира, которая содержит, кроме знаний о языке, информацию, которая дополняет содержание концептуальной картины мира с помощью исключительно языковых средств.

Таким образом, под концептуальной картиной мира в лингвистике понимают: 1) совокупность знаний о мире, которая приобретает в деятельности человека, 2) способы и механизмы интерпретации новых знаний.

Ю. М. Караулов исходит из того, что концептуальная модель мира не совпадает с языковой моделью. Он выделяет различия между концептуальной и языковой моделью, которые состоят в следующем:

1. Единицей языковой (словесной) модели является семантическое поле. Единицей концептуальной (логической) модели являются константы сознания.

2. Информация в языковой модели закреплена в семантических категориях. Информация в концептуальной модели представлена в виде понятий.

3. Языковая модель подчиняется законам языка. Концептуальная модель подчиняется законам физического мира. Обе модели взаимодействуют. Язык объективно отражает организацию реальной действительности.

Существование общих и индивидуальных свойств языков есть результат отражения разных свойств мира в мировых языках. Сознание человека отражает эти свойства в виде целостного психического образа или картины мира, или когнитивной модели мира, закрепляя этот образ в языковых формах. Поэтому важным является вопрос о взаимоотношении реального мира, научной, наивной, когнитивной и языковой моделей мира, которые репрезентируют друг друга.

Научная картина мира – результат деятельности ученых, языковая картина мира – результат деятельности рядовых носителей того или иного языка, которые этот язык и создали. Научная картина мира отражает научное сознание, а языковая – обыденное.

Понятие языковой картины мира, как считают исследователи, включает две связанные между собой, но различные идеи: 1) картина мира, предлагаемая языком, отличается от «научной». Языковая картина мира

является «наивной», потому что во многом отличается от «научной» картины. Наивная картина мира может разительным образом отличаться от чисто логической, научной картины, которая является общей для людей, говорящих на самых различных языках. Наивные картины мира, извлекаемые из значений слов разных языков, могут в деталях отличаться друг от друга, в то время как научная картина мира не зависит от языка, на котором она описывается [1, с. 320]; 2) каждый язык «рисует» свою картину, изображающую действительность несколько иначе, чем это делают другие языки. Носители разных языков могут видеть мир немного по-разному, через призму своих языков. Различия между языковыми картинами обнаруживают себя, прежде всего, в специфичных словах, не переводимых на другие языки.

Это положение дало основание ученым говорить о национальной языковой картине мира, которая воплощает в себе общее, устойчивое, повторяющееся в восприятии мира отдельными представителями того или иного народа. Так, М. В. Пименова пишет, что языковая картина мира – «это сложившаяся давно и сохранившаяся донныне национальная картина мира, дополненная знаниями, отражающая мировоззрение и мировосприятие народа, зафиксированная в языковых формах, ограниченная рамками консервативной национальной культуры этого народа» [6].

Национальная картина мира проявляется в поведении народа в стереотипных ситуациях, в общих представлениях этноса о действительности, в высказываниях и «общих мнениях», в пословицах, поговорках и афоризмах.

Таким образом, под национальной языковой картиной мира мы понимаем «результат отражения объективного мира обыденным (языковым) сознанием конкретного языкового сообщества, конкретного этноса» [5, с. 112].

Языковая картина мира – это образ мира, создаваемый лингвистическими средствами. Наибольшими «мировоззренческими» возможностями обладает лексическая система языка. Именно в ней легче, чем в других, обнаружить «мировоззренческую» природу языковой картины мира.

Литература

1. Апресян Ю. Д. Значение и оттенок значения. Известия АН СССР. Отделение литературы и языка. - Т. XXXII. Вып. 4. М., 1974. С. 320–330.
2. Вейсгербер Й. Л. Родной язык и формирование духа. *MutterspracheundGeistesbildung*, М.:Изд-во: Либроком, 2009. 232 с.
3. Гуревич А. Я. Категории средневековой культуры. М.: Искусство, 1984. 350 с.
4. Колшанский Г. В. Объективная картина мира в познании и языке. М: Наука, 1990. 108 с.
5. Корнилов О. А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. 2-е изд., испр. и доп. М.: ЧеРо, 2003. 349 с.

6. Пименова М. В. Ментальность: лингвистический аспект: учебное пособие. Кемерово: Кузбассвузиздат, 1996. 84 с.
7. Серебренников Б. А. Роль человеческого фактора в языке. Язык и мышление. М., 1988. 244 с.

СОВРЕМЕННЫЕ НОРМЫ РУССКОГО ЛИТЕРАТУРНОГО ЯЗЫКА

Радовня Т. И.
преподаватель ГБОУ ПО «Севастопольский колледж
информационных технологий и промышленности»

*Мой верный друг, мой друг коварный,
мой царь, мой раб – родной язык!*

В. Брюсов

Литературный язык является национальным языком русского народа, формой русской национальной культуры. Трудно встретить человека, полностью равнодушного к современной речи и удовлетворенного ее состоянием. На колебания и сложность норм русского литературного языка сетует стар и млад. Всегда находятся сторонники языкового обновления – ревнители чистоты и правильности речевых навыков. Споры о языке, прения и дебаты о красоте и богатстве, о порче и обеднении русской речи происходят и будут происходить.

Культурным развитием нашего общества является неослабный и возрастающий интерес к языку и повышенное требование к форме речи. Речь человека – это лакмусовая бумажка его общей культуры; владение литературным языком является необходимым компонентом образованности, интеллигентности и, наоборот, «языковая малограмотность, – как говорил М. Горький, – всегда является признаком низкой культуры и всегда сопряжена с малограмотностью идеологической».

Осознание важности литературного языка ведет к учению о культуре речи. Проблема культуры речи очень актуальна и очень остро стоит перед современным обществом. Появление в русском языке множества иностранных слов, иногда не совсем приличных, «засоряет» чистоту и глубину чувств, которые можно передать с помощью языка [1].

С давних времен слово являлось одним из очень мощных инструментов, с помощью которого можно осчастливить человека и обидеть. С помощью слов поэты разных эпох и государств делились своими переживаниями, мыслями с другими людьми. Особенно ярко это проявлялось в русском языке и литературе. Русский язык – один из самых сложных языков в мире, полностью освоить который дано не каждому. На «великом и могучем» писали свои великолепные произведения гениальные поэты девятнадцатого

века – А. С. Пушкин, М. Ю. Лермонтов, М. Е. Салтыков-Щедрин, Л. Н. Толстой; продолжили писатели двадцатого века – А. А. Ахматова, А. И. Солженицын и другие. Их произведения считаются образцом культуры речи, несмотря на то, что некоторые слова уже вышли из употребления [2].

Культура речи включает в себя требования правильности речи, знание, соблюдение языковых норм (произношение, дарение, словоупотребление и др.). Стремление к выразительности, наибольшей эффективности высказывания. Культура речи предполагает не только правильное, но и уместное использование языковых средств определенной речевой ситуации. «Умение правильно говорить – еще не заслуга, а неумение – это уже позор, потому что «правильная речь» не столько достоинство хорошего оратора, сколько свойство каждого гражданина (Цицерон) [3].

Борьба за культуру речи всегда ведется как бы на два фронта: против тех, кто безоглядно засоряет литературный язык ненужными и даже вредными новшествами, и против тех, кто противится всему новому, прогрессивному и полезному. Каждый языковед подписался бы под бессмертными словами И. С. Тургенева: «Берегите наш язык, наш прекрасный русский язык, это достояние, переданное нам нашими предшественниками». Сохранение ценностей основывается на языковой традиции – это одна из задач учения о культуре речи. Традиция – то, что вышло из прошлого, живет и продолжает служить нам.

Велика роль школы в повышении культуры речи, в усвоении норм литературного языка. Школа – основной канал сознательного коллективного воздействия на речевую практику. Речевая практика – это активное использование изучаемого языка как во время аудиторных занятий, так и при реальном общении с носителями языка. Именно в стенах школы исправляются и шлифуются языковые навыки, здесь формируется правильная литературная речь.

В разные периоды развития языка литературная норма имеет качественно разные отношения с речевой практикой. В эпоху демократизации литературного языка, приобщения к нему широких масс людей, не владеющих литературной нормой, консервативность нормативной традиции, ее сопротивление «незаконным» новшествам ослабевают, и в литературном языке появляются элементы, которые до того времени норма не принимала, квалифицируя их как чуждые нормативному языку. Например, характерное для современной речевой практики расширение круга существительных мужского рода, образующих именительный падеж множественного числа при помощи флексии -а (-'я) (инспектора, прожектора, сектора, цеха, слесаря,

токаря), означает, что речевая практика оказывает давление на традиционную норму, и для некоторых групп существительных образование форм на -а (-'я) оказывается в пределах кодифицированной нормы.

Речевая практика способствует проникновению в нормированный язык новых для литературного языка единиц и укрепляет в нем новые модели – словообразовательные, синтаксические и другие. Например, многочисленные лексические заимствования из других языков, главным образом из английского, расширившие нормативный русский словарь в конце XX века, способствуют тому, что под влиянием иноязычных образцов появляются структурно новые типы слов. Например, сочетания вида бизнес-план – традиционной для русского языка моделью является словосочетание с родительным падежом: план бизнеса. Появляются и необычные синтаксические конструкции. Например, заголовки типа *Подводя итоги* (содержащие деепричастие), которые начали появляться в нашей прессе примерно со второй половины XX века, возникли под влиянием соответствующих конструкций английского языка (ср. англ. *summingup*). Сюда можно отнести также появление форм множественного числа у существительных, которые раньше употреблялись преимущественно в единственном: гонка вооружений (ср. англ. *armsrace*), мирные инициативы (ср. англ. *peaceinitiatives*).

О русском литературном языке написано множество книг и статей, в которых рассказывается о его сложной и прихотливой истории, о богатстве и выразительной силе величайшего национального достояния, и о той важной роли, которую играет русский литературный язык в нашей стране и на международной арене. Являясь живой связующей нитью поколений, литературный язык впитал в себя все лучшее, здоровое из народной речи. Он воплощает мировоззрение русского народа, отражая, как в зеркале, достижения его национального духа и культуры. «Речевая культура человека – зеркало его духовной культуры» [3].

Литература

1. Горбачевич К. С. Нормы современного русского языка / К. С. Горбачевич – М.: Издательский центр «Просвещение», 1978. 240 с.
2. Крысин Л. Языковая норма и речевая практика // Отечественные записки, 2005, № 2. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://magazines.russ.ru/oz/2005/2/2005_2_3-pr.html (Дата обращения: 19.05.2018)
3. Высказывания (цитаты) о культуре устной и письменной речи./[Электронный ресурс] – Режим доступа:http://www.egeteka.ru/learning/intensive_work/russiancase/1578/ (Дата обращения: 19.05.2018)

ОТНОШЕНИЕ К ЛИТЕРАТУРЕ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ПРОИЗВЕДЕНИЯ

Нестерук В. В.

старший преподаватель кафедры иностранных языков
Филиала МГУ имени М. В. Ломоносова в г. Севастополе

Современное общество значительно отличается от того, которое существовало даже в недалеком прошлом, хотя бы 20–30 лет назад; более того, оно нередко не соответствует нашим собственным стереотипам. Представление о русском народе как самом читающем, увы, стало лишь историческим пережитком. Впрочем, следует отметить, что чтение снова входит в моду, хотя и в несколько специфическом виде: показаться в обществе с настоящей бумажной книгой – это возможность заявить о своей оригинальности, привлечь к себе внимание, к чему стремятся многие молодые люди.

Исследователь Е. Пономарева отмечает: «В эпоху, о которой все чаще можно услышать мнение как об эпохе кризиса литературоцентризма, чтение как таковое не оттесняется на периферию духовной жизни человека» [4, с. 193]. Литературное сообщество вынуждено приспосабливаться к современным требованиям общества, в частности, выходить в цифровое пространство, создавая электронные версии книг и даже толстых журналов. Одним из самых успешных проектов на просторах Интернета является платформа «Журнальный зал», которая призвана донести произведения отечественной словесности до широкой читательской массы. Помимо текстов русской и зарубежной литературы, на сайте предоставлены нехудожественные произведения; кроме того, ведется рейтинг самых читаемых текстов разных жанров; так, по версии проекта «Журнальный зал» в марте 2018 года самым читаемым прозаическим произведением из представленных на сайте был признан роман Алексея Варламова «Душа моя Павел» [1], опубликованный в январском номере журнала «Октябрь». Для изучения проблем, связанных с отношением к литературе, в том числе с современным филологическим образованием, это произведение представляет особую ценность.

Роман необычен уже тем, что имеет авторское жанровое определение «роман воспитания», возвращающее читателя к традициям западноевропейской литературы эпохи Просвещения. Герой-чудак на страницах произведений классической русской литературы появлялся и ранее, «маргинал как личность, находящаяся «на границе или вне социальной структуры», оказался в поле зрения русской литературы в середине XVIII

века» [3, с. 140], но в современных текстах проблема чудачества обычно имеет яркую негативную коннотацию. В романе А. Варламова маргинальный герой представлен в совершенно ином свете, с позиции не просто размышления над проблемами человеческих отношений, общественных институтов или современной школы, но в качестве попытки преодолеть эти сложности, пробудить в читателях живой отклик, что, возможно, и будет способствовать переменам в обществе.

Название романа – «Душа моя Павел» – является ключом к пониманию текста, а поэтическая инверсия, заложенная в нем («душа моя») настраивает на лирический и даже сентиментальный лад. Главный персонаж, Павел Непомилуев, – юноша, который решил связать свою судьбу с филологией. Для современного читателя мальчик, сын офицера из засекреченного военного городка, стремящийся изучать русскую литературу, выглядит странно, немодно, даже несмотря на то, что действие романа перенесено в 1980 год. Подобный тип персонажа становится все более востребованным в современной русской литературе, поскольку «герой-маргинал актуализируется в эпоху больших социальных перемен, инструментом понимания которых в литературе он и является. Нынешний период в русской истории (конец XX – начало XXI века), очевидно, может быть отнесен как раз к таким переходным этапам» [2, с. 91]. При знакомстве с Павлом у читателя создается образ человека блаженного, или, как бы его еще назвали, юродивого: его бесхитрость, желание послужить другим людям и стремление к самым душевным человеческим чувствам и отношениям поистине изумляет, но, увы, и выносит на обочину жизни, он остается непонятым. Психологический облик блаженного юноши дополняется и авторским описанием его внешности: *«Он умел сочетать благодушие со скрытностью, беспечность с ответственностью, лишнего никогда не болтал, шифровался, личного дневника не вел, и только отсутствующее, счастливое, прыщавое лицо его глупую мечту выдавало и безмерно злило пронизательного отца»* [1]. На противопоставлении искренних душевных качеств юноши и низменности устремлений обывателей и строится основной конфликт романа.

Павел, вопреки воле отца-офицера, поступал именно на филологический факультет. Контрастом выступает внутреннее противостояние сына убеждению отца, что все зло исходит от книг, поэтому он хотел бы если и *«не сжечь, так по крайней мере убрать большую часть из них с глаз долой»* [Там же]. Юродство героя (в смысле абсолютной отрешенности от своего окружения, его интересов и устремлений) проявлялось, прежде всего, в его

пристрастии к чтению. Объясняя направление, по которому он хотел бы идти учиться, Павел говорит о профессии читателя, поскольку, чтобы быть писателем, нужно учить людей жизни, а он сам ничего в ней не смыслит. Мечта мальчика – прочитать все книги, а когда они закончатся, писать новые, чтобы было что читать.

Фамилия Павла также выступает явным контрастом к его внутреннему миру – Непомилуев, т. е. тот, в котором отсутствует способность миловать. На самом же деле Павел испытывает неподдельную жалость к ребятам, которые так же, как и он сам, не поступили в вуз, но при этом совершенно не жалеет себя. Он стремится к обществу настоящих людей (*«поступить в университет хотел не только для того, чтобы в нем учиться, а чтобы оказаться среди хороших людей и с ними подружиться»* [Там же]), проявляет искреннюю заботу о незнакомых людях (*«спускаясь, он плотно прикрыл дверь: вдруг кто-нибудь из легких нервозных абитуриентов в расстроенной очереди тоже вздумает подняться на ветреную крышу и от печали у девушки закружится голова»* [Там же]), сопереживает гражданам своей страны и хочет жить так, чтобы изменить ее для всеобщего блага (создать страну *«такой же прекрасной для жизни, как Павлушин коммунистический город, и никто бы в ней не жаловался на очереди за молоком»* [Там же]). Мальчик в своих мечтах готов пуститься пешком по стране в поисках родственной души, *«потому что нехорошо человеку быть одному»* [Там же]. Одним словом, настоящий блаженный, готовый ради других людей забыть самого себя. И все эти представления о том, как должно быть, к чему следует стремиться, персонаж почерпнул именно из литературных произведений.

На страницах романа предстает еще один персонаж, поистине увлеченный литературой и поэтому искренний, настоящий, понимающий душу человека. Это достаточно колоритная героиня, вначале принятая Павлом за нянечку, а впоследствии оказавшаяся деканом филологического факультета. Ее речь наполнена диалектизмами (*«оттуда все больше на хвизику да на химью поступают. А не сюда идти»*, *«Как фамилие-то твое, гришь?»*), которые, впрочем, проявляются далеко не в каждой реплике героини, а только тогда, когда она разговаривала с мальчиком. В обращении к подчиненным декан Муза Георгиевна была очень строга и выражалась исключительно литературным языком. Благодаря народному говору и теплоте человеческого отношению Павел смог открыться ей, более того, эта женщина смогла разглядеть во вступительной работе истинную душу мальчика и способствовала тому, чтобы он в конце концов поступил на филологический факультет. А. Варламов наделил и эту героиню говорящей фамилией –

Мягонькая. Доктор филологических наук, член-корреспондент Академии наук, она смягчила сердце сироты, который *«не плакал даже на похоронах отца, а тут слезы подступили к глазам, как в детстве»* [Там же]; кроме того, в лучших традициях романа воспитания, она напутствовала Павла пламенной речью: *«Каждый день себя спрашивай, что нового узнал. И минуты не теряй... И терпи. Что бы с тобой ни происходило, все терпи. Обижаться ни на кого не вздумай. На обиженных воду возят. За науку всем говори спасибо»* [Там же].

Весь роман – это своего рода крик души писателя об отношении к чтению, к литературе в современном мире, в том числе о проблемах преподавания, когда учительница в школе пытается разучить мальчика чувствовать книгу, заменяя формальными умениями *«разбирать художественные приемы, называть выразительные средства, характеризовать систему образов, композицию, жанр, сюжет, конфликт»* [Там же]. Развивая эту тему, А. Варламов вроде бы серьезно подчеркивает, но между строк читается ироническая интонация, что выученные такой замечательной учительницей выпускники блестяще писали сочинения на вступительных экзаменах в ведущие вузы страны. Автор этим подтверждает мысль о том, что вся система изучения литературы формализована, подогнана под бездушные шаблоны, а литература без души превращается просто в набор слов. Павел Непомилуев не может писать сочинения, руководствуясь методическими разработками и схемами, и учительница называет его тупым и необучаемым. Именно поэтому чувствующий книги Павлуша воспринимается как совершенно чужой для всех, непонятный обычному человеку юродивый.

Ситуация с литературным образованием в вузе также обрисовывается автором в далеко не лучшем свете: к проверке вступительных работ преподаватели относятся формально, за текстом сочинений ищут правильные ответы, а не мысли абитуриентов, оценки повышают исключительно мальчикам, девочкам балл зачастую занижают только из-за того, что одни – мальчики, а другие – девочки. При этом пропадает вся суть литературы и художественного словесного творчества. Автор намеренно приводит полный текст сочинения Павла Немилуева с сохранением орфографии и пунктуации школьника, где за огромным количеством ошибок, наивных отступлений и даже вовсе собственной биографии вместо анализа пьесы «Гроза» проступает настоящий человек, тот, для кого и создаются литературные произведения.

Таким образом, роман А. Варламова «Душа моя Павел» – это произведение, в котором писатель поднимает вопрос о настоящем человеке, подчеркивая, что жизнь, в которой книги ушли из быта наших современников, перестали быть необходимостью для личностного развития, лишает нас души. Связывая литературу с пониманием жизни и общественными отношениями, автор утверждает важность чтения, книг, филологии для каждого переживающего и думающего человека.

Литература

1. Варламов А. Душа моя Павел // Журнальный зал. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://magazines.russ.ru/october/2018/1/dusha-moya-pavel.html>
2. Воробьева Е. С. Маргинал в русской литературе конца XX – начала XXI века // Вестник Северного (Арктического) федеральн. ун-та. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2014. № 5. С. 91–98.
3. Николаев Н. И., Храмцова М. В. Маргинальный мир и герой в русской литературе XVIII века // Дискуссия. 2014. № 2 (43). С. 138–142.
4. Пономарева Е. В. «Оппозиция» или «позиция»: сетевая литература в современном литературном пространстве // Урал. филол. вестник. Русская литература XX–XXI веков: направления и течения. 2012. № 1. С. 193–207.

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СОВРЕМЕННОГО ПОЭТИЧЕСКОГО ТЕКСТА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНО- РЕЧЕВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Пономарева Т. А.

доцент

ГОУ ВПО «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

Современный педагогический процесс требует от учителя-филолога активного внедрения в учебную деятельность новейших научных достижений. Практика подтверждает, что коммуникативный подход к обучению предполагает поиск новых направлений урочной и внеурочной работы, нацеленной на формирование и совершенствование умений воспринимать чужую речь.

Одной из важнейших методик для формирования коммуникативно-речевой компетенции школьника является анализ текста вообще и художественного в частности. Все единицы текста входят в целостную структуру и становятся ее частью, реализуя художественно-эстетические функции. При восприятии текста учащийся совершает работу над структурой собственной речи не только с точки зрения содержания речевого высказывания, литературного произведения, но и структуры языка как знаковой системы, как системы культурных ценностей.

Специфика художественного дискурса предопределяет виды и инструментарий его анализа (уровневый, комплексный, когнитивно-прагматический); выделение и описание концептов; анализ интертекстуальных структур; описание идиостиля и идиолекта. Анализ художественного произведения, при котором важно «осознать и использовать для толкования все лингвистические указания текста» (В. П. Григорьев), – это всегда анализ конкретных фактов и единиц художественного текста с учетом контекста – как лингвистического, так и экстралингвистического. Выявление специфики поэтического словоупотребления возможно лишь при условии опоры на системную целостность художественного текста, а также на особенности поэтического языка определенного времени, в той или иной степени зависящего от социальных и культурных процессов эпохи [4, с. 15].

С помощью уровневого анализа возможно рассмотреть реализацию авторского замысла в системной целостности художественного текста. Языковой уровень анализа – рассмотрение лексических единиц текста; структурный уровень требует внимания к композиции, проявляющей особенности и закономерности организации языкового материала, которая влияет на семантику языковых единиц и на порождение смысла целого; содержательный уровень – это концептуальное пространство текста. Концептуальный анализ интегрирует лингвистические, психолингвистические, лингвокультурологические характеристики слова, то есть имеет междисциплинарный характер. Концептуальный подход к анализу слова сложился в русле идей когнитивной лингвистики, лингвистической философии и лингвокультурологии. Рассмотрение способов вербальной репрезентации концепта расширяет лингвистические представления о слове через включение в его содержание признаков национальной культуры и национального менталитета [4, с. 15–16]. Это определяет необходимость обращения к понятиям картины мира, языковой и художественной картин мира.

На школьных уроках дети овладевают определенной системой филологических понятий. Анализируя весь текст или отрывок текста, учащиеся должны понять, почувствовать, усвоить, что анализ – это путь к синтезу художественного произведения, к восприятию его целостной художественной системы, в которой все элементы взаимосвязаны и взаимозависимы.

Сформированные у школьников навыки анализа способствуют более глубокому пониманию художественного текста, учат сочувствовать, сопереживать, укрепляют потребность к речевому совершенствованию.

Общие законы художественной речи по-разному проявляются в ее основных разновидностях: прозе, поэзии, драматургии. При этом очевидно, что многие свойства, например, стихотворной речи имеют общехудожественный характер и в прозе не только не исключены, но могут становиться доминирующими для некоторых ее жанров. Учет специфики языкового устройства прозаических, стихотворных и драматургических текстов необходим для выбора метода их анализа.

Особого внимания, на наш взгляд, требует интерпретация современных художественных, поэтических в частности, текстов. Сложности обусловлены спецификой современной литературы. Так, например, современная поэзия, представленная в школьной программе именами Бродского, Тарковского, Вознесенского, Ахмадулиной и др. поэтов, обладает рядом признаков, отличающих ее от традиционной.

Рассмотрим некоторые типологические признаки поэзии рубежа веков (исследователи используют номинации «авангардная», «постмодернистская» поэзия и др.) на примере анализа стихотворения Татьяны Щербины «Побег смысла».

Я верила и вдруг – не верю,
мой смыслик жизни убежал,
как собачонка, хлопнув дверью,
иль это ветер хвост поджал,
и дверь пинком переместилась
с режима on в затмение off.
Мерцали лампочки, искрилась
в проводке, скрытой в мышцах, кровь.
Пусть ледяная, как Венера,
пусть раскаленная, как Марс, –
не градус светится, а вера,
но ярко-черным, вырви глаз,
космическая ткань трепещет
на ветерке, антициклон
Земли все порождает вещи,
тираж, upgrade, неожиданный клон.
Циклон же дует без зацепок
за кроны, крыши, провода,
и мир, ему подвластный, крепок,
бессмыслен, чист, как пустота.
Мой смыслище, мой акт творенья,

не признанный венцом наук –
историей. Стихотворенье
я издаю тогда, как звук,
чтоб не молчанье – знак согласия
с тем, что твердят из века в век
вслед за учительницей в классе.
На голой веточке побег
и есть на дерево залезший
зовущий клейкий маячок.
Вот он уже за ухом чешет,
листочек, солнечный лучок [6].

Лирический сюжет этого стихотворения посвящен размышлениям о смысле жизни, о назначении поэта. Традиционные для поэзии серьезные философские темы получают новую интерпретацию. Показательны окказионализмы и их изменение в тексте: *смыслики* далее *смыслище*; смещение заурядного и возвышенного, проявляемое в стилистическом синтезе («мой смыслик жизни убежал, / как собачонка, хлопнув дверью, / иль это ветер хвост поджал...»). Л. Н. Синельникова справедливо отмечает, что просторечие для поэтов-авангардистов – «не результат альтернативного выбора в условиях оппозиции «высокое» – «низкое», а полноценный самостоятельный элемент многообразной картины мира» [3, с. 147].

«Смыслище» поэтессы, ее «акт творенья» – это стихотворение («Стихотворенье / я издаю тогда как звук, / чтоб не молчанье – знак согласия / с тем, что твердят из века в век / вслед за учительницей в классе.»). Также в лирическом сюжете наблюдаем обыгрывание крылатого выражения «Молчание – знак согласия». Метафоры, сравнения, построенные на синтезе стилей, анжанбеманы, повторы и другие тропы использованы для создания данного лирического сюжета.

Не может не оказать влияния на современную поэзию и стремительное развитие мультимедийных технологий. В анализируемом лирическом сюжете дверь «пинком переместилась / с режима on в затмение off», используется слово «upgrade» (в переводе с англ.: 1. информ. повышение технических возможностей компьютера; 2. подъем). Наблюдения над поэзией Т. Щербины позволяют утверждать, что для ее творчества в целом характерно активное использование в лирических сюжетах компьютерной терминологии.

В постмодерне, как отмечает В. Аристов, «торжествует *внешнее* (выделено нами. – Т. П.) отношение к слову» [1, с. 124]. Проявление этой эстетики – особая структура современного поэтического текста. Анализ

формы современных стихотворений подтверждают мысль Н. Фатеевой о том, что «в современном поэтическом тексте начинают переосмысляться и приобретать новые измерения все языковые элементы, его составляющие, – от звука (фонемы) до целого стихового ряда, и возникает новое представление о дискретности языковых единиц» [5, с. 79]. Отсюда – множество инноваций в структуре современного стихотворения: сдвиги в границах слов, морфем, словосочетаний; трансформации одних языковых элементов в другие; многочисленные повторы, палиндромы, каламбуры; «разноязычная» заумь (Н. Фатеева), т. е. внедрение в текст слов или элементов других языков; прием «муфталингвы» (В. Мельников): создание словообразовательных и грамматических неологизмов путем «перетекания» одного слова в другое; включение в поэтический текст музыкальных, математических и других знаков и символов и другие приемы. Каждая единица текста становится семантически особенно значима, а пробелы, знаки препинания, скобки служат «усилителями» семантической, культурологической, интертекстуальной информации.

Вспомним слова Л. Ю. Максимова о том, что чем меньше у слова синтаксических конструктивных связей, тем значительнее его семантические связи, следовательно, оно тем более ассоциативно, образно [2, с. 11]. По отношению к современной поэзии эта мысль особенно актуальна.

Итак, современная поэзия – особое, уникальное явление, вбирающее в себя как традиционные, так и инновационные признаки. При обращении к современному поэтическому тексту во время урока или во внеурочное время (подготовка школьников к олимпиадам, проведение литературных конкурсов, поэтических вечеров и т. д.), важно помнить, что современная поэзия, как и вообще художественная литература, служит целям совершенствовать и развивать умения творческого чтения, интерпретации художественного произведения; воспитывать любовь к чтению; формировать и развивать умение грамотного и свободного владения устной и письменной речью; способствовать развитию эстетического вкуса.

Литература

1. Аристов В. Возможности «внутреннего изображения» в современной поэзии и поэтике // Поэтика исканий, или Поиск поэтики: материалы междунар. конф.-фестиваля «Поэтический язык рубежа XX–XXI веков и современные литературные стратегии» / В. Аристов. М.: Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова РАН, 2004. 592 с. С. 124–131.
2. Лингвистический анализ художественного текста: материалы для самостоят. работы над курсом / О. Н. Панченко, Н. А. Николина и др. М.: Просвещение, 1988. 111 с.
3. Синельникова Л. Н. Лирический сюжет в языковых характеристиках: монография / Л. Н. Синельникова. Луганск: Ред.-изд. отдел облуправления по печати, 1993. 188 с.

4. Синельникова Л. Н. Направления, аспекты и результаты научно-исследовательской деятельности кафедры русского языкознания и коммуникативных технологий ЛНПУ // Наук. зап. Луган. нац. пед. ун-ту. (Сер.:Филол. науки) / Л. Н. Синельникова. Луганськ, 2004. Вип. 5. с. 15–16.
5. Фатеева Н. Директории «По», «От» и... «До», или PoeticalLanguageinProgress // Поэтика исканий, или Поиск поэтики... / Н. Фатеева. С. 79–89.
6. Щербина Т. Побег смысла. Избранные стихи. 1979–2008 / Сост. Д. Кузьмин. М. : АРГО-РИСК; Книжное обозрение, 2008. 96 с. [Электронный ресурс] / Т. Щербина. – Режим доступа к ресурсу : <http://vavilon.ru/texts/shcherbina1.html#70>.

РУССКИЙ ЯЗЫК: ЕГО РОЛЬ И ЗНАЧЕНИЕ ДЛЯ РУССКОГО МИРА СТРАН БЛИЖНЕГО ЗАРУБЕЖЬЯ

Козубенко И. И.

доктор исторических наук, кандидат филологических наук, академик РАЕ,
ведущий эксперт Экспертного совета по СПО при Департаменте образования
г. Севастополя, заведующая кафедрой социально-гуманитарных дисциплин
ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П. К. Менькова»

Современная сложная ситуация с положением русскоязычного населения в республиках бывшего Советского Союза неразрывно связана со статусом русского языка в странах СНГ и традиционно присоединяемым к ним по общему прошлому государствам Балтии. Парадокс, как пишет П. Щедровицкий, состоит в том, что любая страна, которая претендует на статус мировой державы, стремится не только к удовлетворению интересов своих граждан, но и к работе в интересах соотечественников, проживающих в других государствах, коими для России, несомненно, являются те, кто относит себя к зарубежному «Русскому миру», включая российскую диаспору в странах СНГ. Таким образом, несмотря на то, что ответственность за правовое обеспечение статуса и практическую поддержку русского языка должна лежать на государствах, в которых проживает русскоязычное население, Россия может и должна поддерживать и осуществлять защиту этой категории населения соседних государств, которая определяется как соотечественники. Таким образом, одним из международных обязательств России является защита языковых прав и прав меньшинств. Это легло в основу продекларированного на всех уровнях власти положения, что одним из приоритетов российской политики в отношении стран ближнего зарубежья является поддержка развития русского языка как средства межнационального общения.

Вопрос сохранения и развития родного языка и культуры, этнокультурной самобытности для любой национальной диаспоры – это вопрос сбережения своей принадлежности к системе культурных ценностей,

комплекса знаний, социального группового опыта и традиций, выработанных предками в течение многих веков. Язык и культура являются основными факторами, объединяющими любую диаспору в стране проживания. При этом язык выступает в качестве первоосновы – как хранилище общественного самосознания, культурного пространства, системы ценностей, морали, обычаев, традиций и исторического опыта, как обязательное условие для воспроизводства и развития диаспоры. Овладевая родным языком, человек усваивает обобщенный культурный опыт предшествующих поколений.

Проблеме русского языка в странах бывшего Советского Союза посвящено бесчисленное количество выступлений, статей, монографий, постановлений, резолюций и пр. Тем не менее она остается актуальной, острой и архиважной как для живущих на постсоветском пространстве, так и для России. Свое мнение о необходимости решения вопросов, связанных с регламентацией статуса русского языка либо его явного или завуалированного запрета, излагают представители различных социальных и профессиональных слоев населения, включая президентов, политиков, чиновников, ученых и др. Примером могут служить категоричное заявление русских правозащитников в Эстонии «Русскому языку – статус государственного!» или декларации сегодняшних властей Украины или их приверженцев о «руськомовных», о том, что следует «забыть о русском языке и не давать русскоязычным работать», об «умственно отсталых, этих русскоязычных!». И если семь-восемь лет назад мы слышали от бывшего заместителя начальника Полтавского областного управления образования П. Шемета: «Два процента оставшихся русскоязычных школ мы преодолеем», то сейчас звучат голоса: «Русский мир есть там, где есть русский язык. Русскоязычное население угрожает мне. А если мне что-то угрожает, я буду бороться самыми разнообразными, самыми химерическими, самыми подлыми и самыми перпендикулярными методами», несмотря на то, что, по данным американского института Гэллапа, в 2009 году 82 % населения Украины предпочитали в общении и письменной речи русский язык, и сейчас насчитывается более 8 млн. этнических русских.

Молодежь и пожилые люди, носители русского языка, явные его противники, защитники государственности и национального суверенитета, те, кто кровно заинтересован хоть в каких-то подвижках по решению этой проблемы, и те, для кого русский язык – что-то далекое и загадочное, высказываются о русском и русском языке. Так, полярность точек зрения отразилась, например, в решениях некоторых конференций, посвященных национально-русскому двуязычию, где отстаивание прав русского языка

характеризовалось как «политически вредное и научно несостоятельное», и в констатации Советом Европы 02.09.2010 г. ненадлежащего статуса русского языка на Украине и необходимости его повышения с учетом роли в обществе, и рекомендациях Венецианской комиссии по поводу языковой статьи в Законе об образовании Украины и т. д.

Об актуальности вопроса свидетельствует и появление, наряду с широко известными по материалам СМИ, новых терминов типа «этнороссияне», «нетитульное население», «нетитульная русская национальность», «русскоязычные нацменьшинства», «русское суперменьшинство», «русскоязычная личность», «нация-периферия», «русские диаспоральные свойства сознания», «русское диаспоральное поведение», «навыки поведения русского населения». Укоренилось понятие «лингвистическая дискриминация».

Одним из последствий распада СССР стал выбор русскоязычным населением жизненной стратегии. Многие носители русского языка предпочли либо ассимилироваться в культуру и язык титульной нации, либо выехать в Россию. Однако в силу объективных и субъективных причин русскоязычное население осваивает титульный язык медленно. По данным социологических опросов, доступнее для наших соотечественников стали армянский, белорусский и украинский языки. В Кыргызстане, Казахстане, Молдове титульный язык знают от 5 до 14 % русскоговорящих. В странах Балтии процесс освоения русскими жителями титульных языков идет более активно, но при этом сохраняется и роль, и коммуникативная функция русского языка. Одной из причин недостаточного освоения титульных языков в ряде стран ближнего зарубежья является то, что подавляющее большинство соотечественников продолжают использовать русский язык в домашнем общении, деловых и учебных целях. Желание интегрироваться в социальном и культурном отношении в местное общество входит в противоречие со стремлением самоидентификации в качестве русских. Неизбежное отторжение от культуры, традиций и языка исторической родины, приобщение к новой культурной среде, возможная потеря своей самобытности заставляет прикладывать значительные усилия для сохранения для молодого поколения русского языка как культурного феномена.

Законодательно закрепленная регламентация языков в тех или иных сферах, на основании регулярно приводимых МИД России статистических данных по ближнему зарубежью, способствуют вытеснению русского языка, в том числе в местах традиционно сильных его позиций. В странах СНГ произошло масштабное сокращение или вовсе отход, даже запрет на

преподавание на русском языке и обучение русскому языку в школе и вузе, резкое сужение русскоязычного информационного пространства.

Один из важных показателей присутствия языка в обществе – это данные о языке домашнего общения. Если в Литве, Армении, Грузии, Азербайджане, Таджикистане, Туркменистане, Узбекистане русский язык де-факто перестал быть языком, на котором люди разговаривают дома, то в Беларуси, Казахстане и Украине большинство или половина населения говорит дома по-русски или на двух языках. В Молдове, Эстонии, Киргизии и Латвии на русском дома разговаривает от 20 до 40 %.

На современном этапе развития государственности на постсоветском пространстве властные структуры не реализовали задекларированный тезис о культурно-языковой полифонии. Функции русского языка в большинстве постсоветских стран сведены к минимуму. Языковая политика тесно связана с навязыванием в лице русского мира образа врага, с укоренением в сознании титульного населения опасности, идущей от него. Информационное пространство заполняется идеей постоянно растущей угрозы от «реваншистских планов Кремля» о возрождении империи и т. д.

Все члены полиэтнического общества, являются ли они представителями этнического большинства или меньшинства, должны иметь одинаковые права и обязательства перед государством. Современные политические, языковые, образовательные процессы в ближнем зарубежье (исключение, несомненно, составляет Белоруссия, в меньшей степени этому подвержена Армения) дают основание сделать вывод: русский язык, выполнявший и выполняющий великую модернизационную миссию на территории бывшего СССР, в большинстве стран СНГ нуждается в общественной, научной и правовой защите. Однако отстаивание равного статуса русского языка с титульным языком, напрямую связанное с правом пользоваться, обучаться и получать информацию на родном языке, в новом сообществе оказалось сложным и зачастую бесперспективным делом.

На основании международно признанных языковых прав людей (Всеобщей декларации о правах человека, Конвенции о защите прав человека и основных свобод, Европейской Хартии региональных языков или языков меньшинств, Международного пакта о гражданских и политических правах, Международного пакта об экономических, социальных и культурных правах, Декларации ООН о правах лиц, принадлежащих к национальным или этническим, религиозным и языковым меньшинствам, Рамочной конвенции Совета Европы о защите национальных меньшинств и др.) и реальной языковой ситуации русский язык должен обладать официальным статусом

в тех странах, где для трети населения это основной язык знания и общения, т. е. родной язык. В соответствии с международными стандартами решения языковой проблемы в многоэтнических государствах (ср. концепция *meltingpot* в США; мультикультурализм в Канаде, Австралии, Новой Зеландии, Швеции и др.; *laissez-faire*, мультикультурализм и ассимиляционизм во Франции, Великобритании, Германии; федерации, национально-культурные автономии и т. д.) целесообразно, например, было бы поддержать и на международном уровне требования восточных регионов Украины о придании русскому языку статуса второго государственного, однако в современных условиях это невозможно. Языковой вопрос стал одним из поводов противостояния Донбасса и киевских властей. Тем не менее, руководствуясь международно-правовыми нормами и принципом защиты русского языка, Россия не должна снимать вопрос о признании де-факто двуязычия для таких стран бывшего СССР, как Казахстан, Украина, Латвия, Молдова, Кыргызстан.

Практически во всех странах СНГ и Балтии, кроме Белоруссии, введение законов о государственном языке, знанием которого нередко обусловлена возможность предоставления гражданства, поступления на работу и в вузы, продвижения по службе, получения информации на родном языке, увольнения и др., повлекло за собой резкое сокращение или исключение из учебного плана школ изучение русского языка. Вузы перестали осуществлять подготовку учителей русского языка. Не издаются учебники и учебные пособия по русскому языку. Отмечается резкое сокращение теле- и радиовещания на русском языке, ограничение информационного, образовательного и культурного пространства в связи с вытеснением русского языка из печатных и электронных средств массовой информации. Так, в Туркменистане вещание российских каналов, как и кабельного телевидения, запрещено; в 2008 г. был введен запрет на трансляцию теле- и радиопередач на «иностранных языках» на азербайджанских каналах, за исключением ежедневного выпуска новостей на русском языке; сейм Латвии в 2010 г. В окончательном чтении принял закон об электронных СМИ, где, в частности, были утверждены так называемые «языковые квоты», ограничивающие вещание на негосударственном языке и др. По данным Росстата (февраль 2017 г.), вытеснение русского языка из официального оборота, из бытового обихода, с уличных вывесок и т. п. идет с разной скоростью, но ни в одной из стран не поворачивается вспять. Повсеместно молодежь хуже владеет русским (если вообще хоть сколько-нибудь владеет), чем предыдущее поколение.

Русский мир в странах СНГ и Балтии представлен не только этническими русскими, около одной трети русскоязычной общины в бывших

республиках СССР составляют представители других национальностей (татары, украинцы, белорусы), которые также считают русский своим родным языком. Русский язык в странах ближнего зарубежья продолжает сохранять свое присутствие как язык межнационального общения, выполняя объединительную функцию или как миноритарный язык (язык меньшинств).

Н. С. Трубецкой в 30-е годы в работе «Общеславянский элемент в русской культуре» писал: «Русский литературный язык... не утратит своего культурного и государственного значения. Не говоря уже о том, что он остается сейчас общим государственным языком всего «Союза Советских Социалистических Республик» и останется таковым и впредь, независимо от того, какие перемены произойдут со временем в государственной конструкции и строе этого «Союза», – можно с уверенностью утверждать, что он останется и языком культурного и делового общения между представителями разных народов, входящих в состав России – Евразии. Образованный зырянин будет всегда говорить с образованным грузином именно на русском литературном языке».

Все, кому небезразлично будущее своих стран и народов, – политики и бизнесмены, деятели культуры и просвещения, научно-техническая интеллигенция, убедившись в пагубности национальной самоизоляции, говорят о невозможности отказа от одного из общепризнанных языков межнационального и международного сотрудничества. Вопреки, как писал Н. С. Трубецкой, «суеверной боязни русификации», политическим и моральным анахронизмам, указам и постановлениям своих парламентов и правительств, население стран СНГ и Балтии продолжает пользоваться русским языком в самых различных сферах. Реальные потребности людей часто приводят к тому, что русский язык продолжают употреблять в тех сферах, где его использование жестко ограничено или не предусмотрено языковым законодательством новой суверенной страны.

Социолингвистические исследования и реальная языковая ситуация в новых суверенных странах не свидетельствуют о том, что языки титульной национальности уже заменили или в ближайшем будущем полностью заменят прежнее средство преодоления языкового барьера – русский язык. Так, например, как пишет социолог В. И. Матвеев, «русский язык, даже не обладая равными юридическими правами с украинским языком, фактически продолжает весьма широко использоваться в Киеве, восточных регионах Украины.... Он сохраняет основную часть функций языка межэтнического общения...». По мнению А. М. Мамедали, «что бы сегодня ни говорили люди, руководствующиеся разными конъюнктурными соображениями, основная

масса специальной научной информации продолжает усваиваться нами посредством русского языка».

Исследования и другие материалы, представленные в Банке социолингвистических данных о функционировании русского языка в межнациональном общении в Российской Федерации и странах СНГ и Балтии (проект РГНФ N 99-04-00202а), дают достаточно оснований утверждать, что в настоящее время в качестве основного средства преодоления языкового барьера между бывшими гражданами СССР выступает именно русский язык. И вновь следует вспомнить пророческие слова Н. С. Трубецкого: «Русский литературный язык в пределах разноязычного евразийского мира играет и будет играть роль мощного очага литературно-языковой традиции». И доказательством этому служит доминирование русского языка в так называемых сферах межличностного общения, не регулируемых языковым законодательством, прежде всего, в негосударственных торгово-экономических взаимоотношениях граждан и неграждан из стран СНГ и Балтии. Тем самым русский язык выполняет системообразующую функцию, являясь консолидирующим фактором.

Следует отметить, что во всех выработанных в последнее время российских концептуальных документах, законодательных актах, федеральных и региональных программах, определяющих практическую поддержку соотечественников, вопросам содействия сохранению и развитию русского языка и культуры отводится центральное место. Сформулирована программа мер по повышению эффективности участия дипломатической службы в решении практических задач по укреплению позиций русского языка в мире, в частности на постсоветском пространстве, в качестве одного из приоритетных направлений внешнеполитической деятельности.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ (ТРАДИЦИИ И НОВАЦИИ)

ИННОВАЦИОННЫЕ ИДЕИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Ульянова Н.В.

преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин
ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова»

Глобальные социально-экономические преобразования в Российской Федерации выявили потребность в людях творческих, неординарно мыслящих, активных, способных нестандартно решать поставленные задачи.

Традиционная система обучения несколько отстает от потребностей общества. Концепция современного образования определила цель профессиональной деятельности преподавателя – сформировать у обучающихся способность к успешной социализации в обществе, активной адаптации на рынке труда. Следствием этого становится разработка инновационных технологий в обучении. Инновационные методики характеризуются новым стилем организации учебно-познавательной деятельности обучающихся.

Инновационное обучение предполагает обязательное включение обучающихся в деятельность, коллективные формы работы, обмен мнениями. Инновационный подход к обучению позволяет так организовать учебный процесс, что ребенку урок и в радость, и приносит пользу, не превращаясь просто в забаву или игру. И, может быть, именно на таком уроке, как говорил Цицерон, «зажгутся глаза слушающего о глаза говорящего».

Что же такое «инновационное обучение» и в чем его особенности? Определение «инновация» как педагогический критерий встречается часто и сводится, как правило, к понятиям «новшество», «новизна». Между тем инновация в точном переводе с латинского языка обозначает не «новое», а «в новое». Именно эту смысловую нагрузку вложил в термин «инновационное» в конце прошлого века Дж. Боткин. Он и наметил основные черты «дидактического портрета» этого метода, направленного на развитие способности ученика к самосовершенствованию, самостоятельному поиску решений, к совместной деятельности в новой ситуации. Особенности инновационного обучения являются: работа на опережение, предвосхищение развития; открытость к будущему; направленность на личность, ее развитие; обязательное присутствие элементов творчества;

партнерский тип отношений: сотрудничество, сотворчество, взаимопомощь и др.

Инновациями в образовании называют новшества, нововведения в содержании образования, в формах и методах обучения, в отношениях «преподаватель – студент», использовании информационных технологий обучения, внедрении нового оборудования, в организации учебно-воспитательного процесса, его управлении и др.

Инновационные технологии позволяют реализовать одну из основных целей обучения русскому языку и литературе – дать возможность перейти от изучения предмета как системно-структурного образования к изучению его как средства общения и мышления, а учебно-познавательную деятельность перевести на продуктивно-творческий уровень. На занятии следует применять перспективные методические приемы для развития креативных способностей учащихся: кластеры, заполнение таблиц, чтение с остановками, совместный поиск, перекрестную дискуссию, круглый стол; применять элементы ТРИЗ (технологии решения изобретательских задач): «Удивляй!» (при знакомстве с биографией писателя), «Лови ошибку!»; классическое лекционное обучение, обучение с помощью аудиовизуальных технических средств, тесты, метод проектов (занятия по «Литературному краеведению»).

Использование проектной технологии повысит и углубит интерес детей, разовьет творческие способности обучающихся путем формирования компетентности в сфере самостоятельной познавательной деятельности, приобщит к чтению, разовьет любознательность, критическое мышление, расширит кругозор.

Взаимодействуя с группой на уроках и вне их, обеспечивая сотрудничество обучающихся на уроке, учитель-гуманитарий обязан создавать атмосферу доверия, взаимного уважения между преподавателем и обучающимся, вовлекать их в активную самостоятельную деятельность. На уроках-зачетах возможно осуществлять групповую работу, что способствует воспитанию коллективизма, создаются условия для раскрытия и проявления индивидуальных особенностей обучающихся. Кроме того, на таком уроке создается атмосфера сотрудничества «ученик – ученики», а участие консультантов и ассистентов на этапе проверки обеспечивает сотрудничество «учитель – ученики». Для развития интереса к русскому языку и литературе следует включать в урок исторические, этимологические справки, которые могут заинтересовать детей, проводить игровые формы работы: «Составь слово», «Третий лишний», «Переводчик», «Эрудит», «Собери пословицу»,

«Шеренга», «Перевертыш», «Паутина слов» и др., использовать творческие эксперименты, метод проектов, нестандартные уроки, конкурсы, олимпиады.

В современном (информационном) обществе одной из быстро развивающихся методик и вызывающих огромный интерес со стороны учащихся является применение интернет-ресурсов как инновационный подход к обучению. В настоящее время компьютеризация охватила практически все сферы человеческой деятельности. Проводя огромное количество времени у компьютера, обучающиеся оказываются в духовном вакууме, когда отсутствует общение с окружающими людьми. А ведь именно общение является важным в работе и общественной жизни до такой степени, что тем, кто им не обладает, грозит изоляция от общества. Поэтому формирование коммуникативной компетенции у обучающихся – это основная задача преподавателя русского языка и литературы, задача, которую преподаватель должен решить, установив непосредственную связь с профессией, которой в будущем овладеют наши студенты.

Федеральные государственные образовательные стандарты нового поколения для СПО ставят задачи формирования у обучающихся общих и профессиональных компетенций. В образовании возникла необходимость в новой модели обучения, построенной на основе современных информационных технологий, реализующей принципы личностно ориентированного образования. Внедрение новых информационных технологий в учебный процесс позволяет активизировать процесс обучения, реализовать идеи развивающего обучения, повысить темп урока, увеличить объем самостоятельной работы учащихся. Для повышения эффективности обучения можно использовать разнообразные средства обучения: электронные учебники в виде специально разработанных программ или презентаций; тренажеры, работа с которыми позволяет студентам выполнить достаточное количество заданий; программы для контроля уровня знаний, например, с помощью тестов; ресурсы Интернета, с образовательной информацией в разных сферах; собственные презентации и др. Интернет можно рассматривать как «средство производства», в том числе и в учебном процессе. Он используется и как неиссякаемый источник информации, и как новая коммуникативная среда, в которой можно по-новому организовать учебную работу. Александр Адамский утверждал: «Только наивный или заблуждающийся человек может полагать, что инновационная педагогика является универсальной заменой традиционных методов обучения». Эту проблему можно решить следующим способом: нужно, чтобы традиционные и инновационные методы обучения были в постоянной взаимосвязи

и дополняли друг друга. Эти два понятия должны существовать на одном уровне. Используя в работе технологию развития критического мышления, наиболее приемлемыми считаются такие приемы, как дискуссия (от лат. – исследование, разбор, обсуждение какого-либо вопроса). Дискуссия – одна из весьма сложных форм речи, для овладения которой необходима предварительная подготовка с речевыми штампами, помогающими студентам выражать свои мысли. Данный прием особенно эффективен на уроках литературы при обсуждении и анализе художественного произведения. Групповая дискуссия может использоваться как на стадии вызова, так и на стадии рефлексии. При этом в первом случае ее задача – обмен первичной информацией, выявление противоречий, а во втором – это возможность переосмысления полученных сведений, сравнение собственного видения проблемы с другими взглядами и позициями. Форма групповой дискуссии способствует развитию диалогичности общения, становлению самостоятельности мышления.

Развитию критического мышления способствуют и нетрадиционные уроки, которые позволяют повысить интерес обучающегося как к предмету, так и к обучению в целом. Творчество на таких уроках не в развлекательности, а в подборе таких заданий, такого дидактического материала, который своей новизной, необычностью подачи (путешествие, заседание, конкурс, игра и т. д.), вызывает удивление, активизирует внимание, мышление обучающегося. Попадая в необычную ситуацию, он включается в деятельность, сотрудничество с учителем, при этом создается положительный эмоциональный фон, начинают активно функционировать интеллектуальная и волевая сферы, легче усваиваются знания, быстрее формируются умения и навыки. Этому способствует создание на нестандартных уроках условий для мобилизации творческих резервов и учителя, и обучающегося. Можно использовать несколько нетрадиционных форм урока: практикум, викторину, исследование, путешествие, диалог на основе проблемной ситуации, деловую игру, зачет. Выбор зависит от нескольких условий: во-первых, учитываются возрастные особенности обучающихся, во-вторых, задачи, цели, содержание обучения в связи с изучаемой темой. Например, урок-семинар имеет повторительно-обобщающий характер. Он способствует формированию научного стиля речи, самооценке собственных высказываний, оказывается эффективной формой контроля и самоконтроля. В соответствии с задачами повторения разделов семинарские занятия можно организовать по следующим темам: «Состав

слова и словообразование», «Морфология. Самостоятельные и служебные части речи», «Пунктуация простого предложения» и т. д.

Уроки такого плана требуют тщательной подготовки и ученика, и учителя. Воспитательная и образовательная ценность семинаров неоспорима. Она заключается, прежде всего, в том, что обучающиеся учатся самостоятельно работать с научной литературой, строить свои выступления в соответствии с предложенным планом, а это готовит их и к обучению в вузе.

Одним из современных требований к уроку русского языка является работа с текстом. В связи с этим можно использовать в своей работе такую форму урока, как исследование. В самом названии «урок-исследование» просматривается основная задача – исследование языкового материала на основе текстов. Особое внимание при подготовке к такому уроку следует обратить на выбор текста. Текст должен быть высоко художественным, при этом необходимо учитывать и возрастные особенности учеников, и объем исследуемого материала. На таком уроке перед учителем возникает задача: исследовать язык художественного текста /нескольких текстов/ «под лингвистическим микроскопом» и вместе с тем не лишить художественное произведение его поэтического очарования и целостности.

При всем многообразии и эффективности нетрадиционных уроков использовать их часто нельзя по целому ряду причин. Но ведь так хочется, чтобы каждый урок был особенный, со своей «изюминкой». Поэтому можно использовать нестандартные, творческие элементы отдельного традиционного урока. Это и лексический диктант или диктант-кроссворд, и составление загадок на уроке, и комментированное письмо или предупредительные диктанты с «вагоновожатым», и задание по типу «найди лишнее», которое прививает умение синтеза и осмысления информации. Главное, чтобы обучающимся на занятии некогда было скучать, чтобы им хотелось работать, учиться, а ведь для этого важны и ситуация успеха, которую, как правило, создают нестандартные уроки или элементы уроков, и самостоятельность, к которой студенты приучаются на таких занятиях, и творческое отношение к русскому языку, которое воспитывается только на творческих уроках.

Литература

1. Канарская О. В. Инновационное обучение. СПб.
2. Логвина И., Мальцева-Замковая Н., Рождественская Л. Есть «Надежда»! Итоги сетевого образовательного проекта. Русский язык за рубежом, 4.
3. Мировые образовательные технологии: основные тенденции, проблемы адаптации и эффективность. Материалы республиканской научно-методической конференции, 25–26 апреля, Алматы.
4. Мынбаева А. К., Садвакасова З. М. Инновационные методы обучения или как интересно преподавать: Учебное пособие. А, 2009.

5. Никитин А.Ф. Педагогика прав человека. М.,

6. Педагогические мастерские: теория и практика. Сост. Н. И. Белова, И. А. Мухина. СПб, 1998.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Алябушева Г.В.

кандидат педагогических наук,
директор ГБОУ города Москвы «Школа № 625»

Одним из наиболее эффективных способов развития познавательной самостоятельности оказывается использование проектной деятельности в работе с младшими школьниками, так как у детей данного возраста наблюдается достаточный уровень сформированности психических процессов, им присущи познавательная и творческая активность, и такой уровень устойчивости интересов и внимания, что делает возможным применение элементов проектной деятельности в качестве средства развития познавательных интересов младших школьников.

Проектная деятельность младших школьников по русскому языку представляет собой деятельность, в процессе которой дети приобретают опыт жизнедеятельности по средствам планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий – проектов. Используя проектную деятельность, педагог может реализовывать ряд педагогических принципов при взаимодействии ребенка с окружающим миром: мотивацию, сотрудничество детей и взрослых, самостоятельность, с учетом возрастным и индивидуальных особенностей, осуществлять деятельностный подход, отражать субъективную позицию ребенка в педагогическом процессе [1].

В процессе проектной деятельности, по мнению И. Чечель, дети сталкиваются с рядом трудностей: наметать ведущие и текущие (промежуточные) цели и задачи; искать пути их решения, выбирая оптимальные при наличии альтернативы; осуществлять и аргументировать выбор; предусмотреть последствия выбора; действовать самостоятельно (без подсказки); сравнивать полученное с требуемым; корректировать деятельность с учетом промежуточных результатов; объективно оценивать процесс (саму деятельность) и результат проектирования. Эти трудности могут быть преодолены в процессе работы с детьми при правильной организации проектной деятельности педагогом на каждом из ее этапов [6].

Понятие «организация» в психолого-педагогической литературе трактуется в различных аспектах: как внутренняя упорядоченность, согласованность, взаимодействие более или менее автономных,

дифференцированных частей целого, обусловленное его строением; как совокупность процессов или действий, ведущих к образованию и совершенствованию взаимосвязей между частями целого; как процесс создания организационной структуры, функциональное разделение и координация основных видов работ в управляемой структуре [5]. Таким образом, можно рассматривать «организацию проектной деятельности» как процесс приведения деятельности учащихся из дифференцированных частей в определенную целостную структуру, которая обеспечит достижение максимально возможного полезного эффекта от реализации этой деятельности с учетом конкретных условий.

При организации проектной деятельности детей младшего школьного возраста по русскому языку необходим творческий подход двух субъектов этой личностно-ориентированной деятельности – ребенка и педагога. Рассматривая организационную деятельность педагога, Г. Б. Скок выделяет ряд отрицательных стереотипов, которые препятствуют эффективной организации проектной деятельности учащихся: стремление строить учебный процесс по схеме: изложение – восприятие – воспроизведение – закрепление; ориентация в преподавательской работе на содержательную сторону: «знай свой предмет и излагай его ясно», ориентация на объем материала, а не на структуру и способы деятельности; стремление сохранить привычный подход к изложению материала и преподаванию в целом; превалирование на занятиях собственной активности преподавателя; связь оценки личности обучаемого с его успеваемостью; стремление к излишней детализации, упрощению материала, «приспособлению» его в надежде, что он будет лучше усвоен [3].

Для преодоления стереотипов, на наш взгляд, важно учитывать, что в основе любого проекта лежит проблема, для решения которой требуется совместный исследовательский поиск, сотворчество детей и взрослых, которое предполагает общение на равных, где никому не принадлежит привилегия указывать, контролировать, оценивать. Педагог ведет ребенка к сотворчеству постепенно: от наблюдения за его деятельностью к эпизодическому участию в ней, и наконец, к сотрудничеству в проектной деятельности. Важно чтобы ребенок понимал, что проект – это «игра всерьез», результаты проекта значимы для обоих субъектов этой деятельности. При этом необходимо учить детей действовать самостоятельно, не сдерживать их инициативы, избегать прямых инструкций. Важно чтобы педагог в процессе организации проектной деятельности учитывал зоны актуального и ближайшего развития ребенка.

Необходимо отметить, что процесс организации проектной деятельности является особенным, когда речь идет о начальной школе. При организации

данной работы в начальной школе по русскому языку необходимо учитывать возрастные психолого-физиологические особенности детей младшего школьного возраста: темы детских работ выбираются из содержания учебного предмета – русского языка – или близкие к нему; проблема проекта или исследования должна быть в области познавательных интересов ребенка и находиться в зоне ближайшего развития; длительность выполнения проекта или исследования целесообразно ограничить 1–2 неделями в режиме урочно-внеурочных занятий или 1–2 сдвоенными уроками; важно при этом ставить вместе с детьми и учебные цели по овладению приемами проектирования и исследования как общеучебными умениями; целесообразно в процессе работы над темой включать экскурсии, прогулки-наблюдения, социальные акции, работу с различными текстовыми источниками информации, подготовку практически значимых продуктов и широкую общественную презентацию (с приглашением старших ребят, родителей, коллег педагогов и руководителей) [2].

Таким образом, организация проектной деятельности является сложным многоэтапным процессом. Этот процесс в целом имеет приблизительно одинаковую структуру и ряд общих характеристик. Однако для каждого возрастного этапа и при проектной деятельности по каждой отдельной области знаний существуют специфические особенности. Учет этих особенностей позволяет значительно повысить эффективность проектной деятельности как способа развития и упростить процесс внедрения ее в уже сложившуюся структуру образования.

В целом этапы организации проектной деятельности по русскому языку в начальной школе соответствуют этапам реализации проектной деятельности младшими школьниками, кроме первого – подготовительного – этапа и последнего – заключительного (итогового), которые являются специфичными, так как эти этапы осуществляются только одним участником проектной деятельности – педагогом. При этом следует отметить, что, несмотря на общую структуру, существует множество способов организации проектной деятельности младших школьников по русскому языку. Это объясняется тем, что на каждом из этапов у педагога есть возможность использовать множество методов, которые делают процесс проектной деятельности в каждом случае уникальным и практически неповторимым.

Роль педагога отличается на разных этапах проектирования: он превращается из основного источника и контроллера знаний в консультанта и помощника, организатора деятельности детей. У педагога появляются широкие возможности осуществлять дифференцированный и индивидуальный

подход к детям, используя различные по уровню сложности проектные задания. Педагог руководит творческой деятельностью детей. Но не делает это навязчиво.

Эффективность организации проектной деятельности определяется четкостью и конкретностью постановки цели, выделением планируемых результатов, констатацией исходных данных. Иногда возможно выделить алгоритм проектирования или другое поэтапное разделение деятельности. Дети только начинают знакомиться с проектированием. Поскольку данная деятельность в младшем школьном возрасте складывается в своих элементах, она осуществляется на базе других видов деятельности. Наиболее эффективно применение проектной деятельности младших школьников в ручном труде.

Организационная деятельность учителя является настолько значимой, что многие ее аспекты стали предметом специальных исследований. Организационная деятельность – это реализация на практике проектов учителя. Эта деятельность включает: 1) организацию своей деятельности по передаче содержания образования; 2) организацию своего поведения (педагогические действия в реальных условиях деятельности); 3) организацию деятельности учащихся (коллективной, групповой, индивидуальной).

Организационная деятельность, по мнению Н. Н. Никитина, предполагает создание педагогических условий для реализации поставленных педагогических целей и задач: создание активной развивающей среды и образовательного пространства, использование технического обеспечения учебно-воспитательного процесса, построение межличностных и деловых отношений, адекватных заданным педагогическим целям. Важной характеристикой организаторской деятельности учителя является умение ставить педагогические задачи так, чтобы они были внутренне приятны учащимся [4]. Исследователь выделяет основные компоненты организационной деятельности преподавателя, направленные на активизацию познавательной деятельности учащихся: постановка проблемной ситуации совместно с учащимися; формулирование активизирующего вопроса, приводящего к диалогу, дискуссии; анализ конкретных ситуаций, игровых ситуаций; подчеркивание приемов познавательной деятельности; организация групповой и парной работы; использование целенаправленных ошибок и размышлений вслух; создание удачной паузы, дающей время на обдумывание; использование обучающих и контролирующих программ [5].

Роль педагога заключается в оказании детям индивидуальной помощи. При этом педагог, осуществляя руководство данным этапом, может применять

такие методы, как «незнающий взрослый», метод контрольных вопросов, «видеокамера» и другие.

Таким образом, существует множество подходов к определению понятия «проектная деятельность», в том числе и относительно изучения младшими школьниками русского языка. Но наиболее точным и полным, на наш взгляд, является следующее определение: под проектной деятельностью обучающихся понимается совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность учащихся, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленная на достижение общего результата деятельности. Непременным условием такой деятельности является наличие заранее выработанных представлений о конечном продукте деятельности, этапов проектирования (выработка концепции, определение целей и задач проекта, доступных и оптимальных ресурсов деятельности, создание плана, программ и организация деятельности по реализации проекта) и реализации проекта, включая его осмысление и рефлексию результатов деятельности.

Проектная деятельность является интегративным видом деятельности, синтезирующим в себе элементы игровой, познавательной, ценностно-ориентационной, преобразовательной, трудовой, коммуникативной, учебной, теоретической и практической деятельности. А следовательно, именно в проектной деятельности следует осуществлять развивающее обучение. Проектная деятельность на уроках русского языка является многоэтапной и эффективность ее реализации определяется процессом ее организации.

Литература

1. Баннов И. И. Проектирование как условие развития личностных качеств старших школьников: Дисс. ... канд. псих. наук. М., 1998. 175 с.
2. Курнешова Л. Е. Методические рекомендации по организации проектной и исследовательской деятельности обучающихся в образовательных учреждениях. Правительство Москвы. Департамент образования города Москвы, 2003.
3. Ляпина О. В. Проектная деятельность как средство самоактуализации старших подростков: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Рязань, 2009. 20 с.
4. Морозова С. И. Формирование у студентов функциональной самостоятельности средствами метода проектов: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Брянск, 2008. 24 с.
5. Федорова Г. А. Методическая подготовка будущих учителей информатики к организации проектной деятельности учащихся: Дисс. ... канд. пед. наук. Омск, 2004. 166 с.
6. Чечель И. Д. Исследовательские проекты в практике школы. Управление исследовательской деятельностью педагога и учащегося в современной школе. М., 1998. С. 83–128.

ИМПРОВИЗАЦИЯ КАК РАЗНОВИДНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

Дикая Л. С.
преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин
ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П. К. Менькова»

Среди основных задач методической подготовки будущих учителей в современном педагогическом колледже важнейшей является подготовка творческого учителя начальных классов, а для этого будущие учителя – нынешние студенты педагогических колледжей – должны видеть яркие примеры творчества своих преподавателей. Особенно это касается уроков литературы, заключающих в себе безграничные возможности проявления свободы мысли и творчества.

В. Сухомлинский подчеркивал творческий характер учебного процесса, который заключается не в том, чтобы не отступить ни на шаг от запланированного, а в том, чтобы уметь в процессе урока вносить необходимые изменения в то, что уже намечено. В этом смысле каждый урок литературы носит двойственный характер – он одновременно сориентирован на традицию и новаторство, на нормативное и вариативное, на общепринятые традиционные педагогические и методические парадигмы и на личностное творчество педагога.

Преподавателю необходимо владеть умениями мобильно реагировать на непредвиденные ситуации, способностью проявлять гибкость и при необходимости быстро перестраиваться, приспосабливаться к неожиданным ситуациям. Такие ситуации могут возникать как в ходе учебной деятельности, так и в сфере воспитательного взаимодействия и личностного общения со студентами. Это всегда требует от преподавателя отклика, оперативной реакции на новые обстоятельства и отношения. Каждый урок литературы, каждое внеклассное мероприятие или просто живое общение служат для студентов примером, моделью профессионального творчества, своего рода поведенческим и профессиональным мастер-классом.

Многофакторные динамичные обстоятельства учебного процесса в сочетании с индивидуально-творческими возможностями самого преподавателя составляют предпосылки одного из важнейших компонентов методической деятельности преподавателя – импровизации. Преподаватель литературы без импровизации немислим. Значимость импровизационных умений учителя подчеркивали классики педагогики – К. Ушинский, А. Макаренко, В. Сухомлинский.

Импровизация (от лат. *improvises* – неожиданный, внезапный) определяется как один из компонентов любой творческой деятельности, направленной на получение нового творческого оригинального продукта без специальной предварительной подготовки.

Педагогической импровизации свойственны признаки классической импровизации в любой сфере творческой деятельности человека. К этим признакам относятся: полное совпадение или минимальный разрыв между процессом создания и выполнения импровизации; отсутствие длительного обдумывания; преимущественно публичный характер исполнения; единство логичного и интуитивного; ведущая роль инсайта (инсайт – нахлынувшее озарение, неожиданное открытие); неожиданность, внезапность.

Механизм педагогической импровизации основан на противоречии между первичным, запланированным, заранее подготовленным замыслом и новым, более удачным решением, внезапно возникшим, родившимся прямо на уроке. На первый взгляд это происходит стихийно и непредвиденно, что делает невозможным любое управление, руководство импровизацией. На самом деле это ошибочное мнение. Ведь подготовка преподавателя (учителя) к уроку осуществляется на двух уровнях – рациональном (сознательном) и интуитивном (подсознательном). При подготовке к уроку преподаватель, даже если он проработал десятки лет и имеет богатейший методический опыт и глубокие знания своего предмета, обрабатывает множество литературоведческих, справочных, мемуарных, эпистолярных и пр. источников, психолого-педагогической и методической литературы, подбирает фактологический материал, конструирует содержательную и методическую структуру урока. Даже когда поиски завершились, найдя свое конкретное воплощение в новом творческом продукте – плане-конспекте урока или технологической карте урока, и сознательная работа уже завершена, она произвольно, по инерции, продолжается на подсознательном уровне. И уже во время урока, в процессе реализации спланированной и продуманной деятельности внезапно из подсознания всплывает решение на основе неиспользованного материала – того, что остался в подсознании. Так что абсолютно спонтанным и неподготовленным экспромтом педагогическую импровизацию считать нельзя. Какой мгновенной не была бы реакция на новую ситуацию, она, как вершина айсберга, возвышается на базе накопленных ранее знаний и предыдущего опыта.

Существует множество приемов импровизации. Среди них прием мысленного перенесения во времени и пространстве. Например, на уроке изучения творчества Анны Ахматовой в подготовленном сообщении

студентка упоминает факт из жизни поэтессы, когда та, будучи в Петербурге, прочитала свое стихотворение «Песня последней встречи». Преподаватель, мгновенно сориентировавшись, включается в рассказ студентки и предлагает присутствующим мысленно перенестись в начало XX века – в 1911 год, 7 ноября, далеко за полночь... Промозглый дождливый Петербург, 6-этажный дом № 25, на углу Тверской и Таврической, квартира 23. Хозяин дома – Вячеслав Иванов. В круглой башенной надстройке горят свечи, полно народу. Тут – вся петербургская богема... Анне – всего 21 год. Она среди гостей... – и дальше преподаватель читает наизусть стихотворение Анны Ахматовой «Песня последней встречи», проводит краткую доверительную беседу, в ходе которой студенты определяют главный мотив стихотворения – разрыв лирической героини с любимым и ее безысходной тоски по этому поводу. И студентка продолжает свое сообщение. Но импровизированное дополнение к рассказу оживляет представления студентов о поэтессе, приближает к ней, формирует личностное отношение к Ахматовой, располагает к ее творчеству.

Этот прием эффективен при изучении биографии писателей, при работе над образом-персонажем, при анализе художественного произведения.

К приемам импровизации на уроках литературы можно отнести также прием ассоциации. Суть приема заключается в том, что преподаватель немного отступает от непосредственной темы разговора, переключаясь на близкую к ней тему, и некоторое время ее развивает.

Прием наведения примеров из жизни тоже эффективен при импровизации. Так, перед изучением любого литературного произведения высококвалифицированному педагогу могут вспомниться любые примеры из его богатого опыта и возникнуть самые разные ассоциации, которые впоследствии он умело свяжет с темой урока, подготовит через них студентов к восприятию материала.

Приемы ассоциации и примеров из жизни эффективны при необходимости связать изучаемую литературную тему с современностью, перенести изучаемый литературный материал в плоскость интересов и личного опыта студентов.

Опытные преподаватели часто для импровизации используют незапланированные вопросы и задания, моделируют ситуации, целесообразность которых подсказана неожиданно возникшими на уроке обстоятельствами. Например, при изучении прозаических произведений о любви у студентов часто возникает вопрос, почему же герой не остался с возлюбленной, не защитил свою любовь? Преподаватель может смело переадресовывать вопрос самим студентам, предоставляя им возможность

самим импровизировать, моделировать ситуацию, в которой герои остались бы вместе, придумывать персонажам их дальнейшую судьбу.

В своей деятельности преподаватель литературы может использовать для импровизации меткое слово, реплику, остроумную характеристику, крылатую фразу, цитату из поэзии. Этот богатый арсенал вербальных средств поможет оживить ход урока, сформулировать проблемный вопрос, активизировать внимание студентов, оценить их эмоциональное состояние и поведение, побудить к действию и т. д. Не запланированный заранее монолог, диалог, полилог или дискуссия могут быть направлены на усиление интереса к проблеме, заполнение пробелов в знаниях студентов, активизацию влияния на познавательную, моральную, эстетическую сферу студентов – будущих педагогов.

Преподаватель профессионально и умело использует в своей деятельности не только словесную, но и физическую импровизацию – взгляд, жест, мимику.

Все перечисленные виды вербальной и физической импровизации важны на уроках литературы в педагогическом колледже при подготовке будущих учителей, поскольку именно на этих уроках необходимо особое внимание уделять развитию культуры и техники речи, развитию коммуникативных навыков студентов, их творческого воображения, умению воспринимать и осмысливать словесно-художественные образы и т. п.

Таким образом, импровизация – необходимый компонент творческой методической деятельности преподавателя, она является оптимальным условием органичного воплощения первичного педагогического замысла в зависимости от изменяющихся обстоятельств учебной деятельности. Импровизация не только не противоречит проекту урока, но и является его продолжением, неотделимым компонентом, необходимым условием достижения задач учебно-воспитательной деятельности при подготовке будущих учителей.

Литература

1. Крившенко, Л. П. Педагогика: Учебник и практикум для СПО / Л. П. Крившенко, Л. В. Юркина. Люберцы: Юрайт, 2016. 364 с.
2. Павленко, Н. Н. Психология и педагогика: Учебное пособие / Н. Н. Павленко, С. О. Павлов. М.: КноРус, 2012. 496 с. .
3. Слостенин, В. А. Педагогика: Учебник для студентов учреждений среднего профессионального образования / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. М.: ИЦ Академия, 2013. 496 с.

К ВОПРОСУ ОБ ОБУЧЕНИИ АРАБОГОВОРЯЩИХ СТУДЕНТОВ ОСНОВНЫМ ПРИНЦИПАМ СЛОВОПОРЯДКА В РУССКОМ ЛИТЕРАТУРНОМ ЯЗЫКЕ

Зайцева С. Н.
старший преподаватель
ГУ ЛНР «ЛГМУ ИМ. СВЯТИТЕЛЯ ЛУКИ»,
Землякова С. Н.
старший преподаватель
ГУ ЛНР «ЛГМУ ИМ. СВЯТИТЕЛЯ ЛУКИ»

В последнее время для методики преподавания русского языка как иностранного (РКИ) актуальной является проблема оптимального выбора языковых элементов и их наиболее целесообразная организация в зависимости от задач и условий речевой коммуникации.

На начальном этапе обучения РКИ многие лексико-грамматические явления не могут быть представлены в достаточном полном объеме и это естественно, но отбор материала должен производиться так, чтобы у учащихся, для которых родным языком является арабский, не складывалось искаженное представление об основных принципах словоупотребления, существующих в русском литературном языке.

Многолетний опыт преподавания РКИ показывает, что все знаменательные части речи в русском языке, за исключением спрягаемой личной формы глагола (V), соответствуют классу имени в арабском языке. Все русские знаменательные слова, кроме V, мы условно обозначим буквой N. Служебные же части речи в русском языке соответствуют классу частиц в арабском языке. Все русские служебные слова мы условно обозначаем буквой s. Таким образом, при сопоставительном изучении порядка слов в предложениях русского и арабского языков целесообразно различать три основных типа простого двусоставного повествовательного предложения: VN, NN, NsN.

В настоящей статье мы проанализируем основные принципы словоупотребления (в сопоставлении русского и арабского языков) в рамках простого двусоставного повествовательного предложения типа NN.

В русском языке простое двусоставное повествовательное предложение типа NN представлено следующими структурными схемами:

N_1-N_1 : *Отец учитель; Ученье (главная) задача; День пасмурный; Девочка умна; Премии вручены.*

N_1 это adv: *Мир – это прекрасно.*

Inf – N_1 : *Учиться – наша задача.*

Inf – adv (N_2): *Кататься весело.*

Inf – Copinf: *Жить – значит (это, это значит) бороться.*

При обучении иностранных учащихся необходимо учитывать, что предложение типа NN в русском языке характеризуется тем, что в нем не всегда имеет место грамматическая координация форм подлежащего и сказуемого. Особенностью рассматриваемого предложения является обязательная расчлененность на тему и рему, так как в нем всегда выделяется оппозиция «известное-неизвестное» для слушающего. «Известное» для слушающего имеет два аспекта: «данное» или «неданное». «Неизвестное» также имеет два аспекта: «неданное» или «данное», но его сочетание впервые с другим «данным» выражает «неизвестное».

Сочетание NN, в котором не выделяется оппозиция «известное-неизвестное», не может представлять собой предложения, так как оно не несет слушающему полезной информации. Исключением является предложение со сказуемым, выраженным краткой формой причастия прошедшего времени. Такое предложение в зависимости от речевой ситуации может быть расчлененным или не расчлененным на тему и рему, поскольку в нем выделяется или не выделяется оппозиция «известное-неизвестное» для слушающего. Это объясняется тем, что краткая форма причастия прошедшего времени с коммуникативной точки зрения эквивалентно личной форме глагола прошедшего времени и несет слушающему полезную информацию. Следовательно, когда в предложении со сказуемым, выраженным краткой формой причастия прошедшего времени, в зависимости от речевой ситуации для слушающего не выделяется оппозиция «известное-неизвестное» (т. е. когда субъект S – «неизвестное» и предикат P – «неизвестное»), оно является не расчлененным на тему и рему. Прямой порядок в нем имеет синтаксическую формулу (P + S). Фразовое ударение на S показывает, что субъект выражает «неизвестное» для слушающего. Например, в начале повествования: *Проведена операция.* Но когда в этом предложении в зависимости от речевой ситуации выделяется оппозиция «известное-неизвестное», оно является расчлененным на тему и рему. Например, *Препарат введен* (S + P). Логическое ударение на P показывает, что предикат выражает «неизвестное» для слушающего и служит ремой.

При обучении арабоязычащих студентов ведущей функцией порядка слов в русском простом двусоставном повествовательном предложении типа NN является выражение актуального членения предложения. Последовательность «тема + рема» (T + R) свойственна предложениям, имеющим объективный порядок слов. В случае, когда коммуникативная формула (T + R) соответствует синтаксической формуле (S + P), мы имеем

прямой порядок слов, для которого характерно соответствие T–S и R–P. В результате стилистической инверсии, которая ведет к изменению порядка следования темы и ремы без изменения их состава, появляется субъективный порядок слов.

Помимо указанной основной функции, порядок слов в данном типе предложения может выполнять (в зависимости от речевой ситуации) стилистическую или грамматическую функцию. Обязательное выделение оппозиции «известное-неизвестное» в предложении NN понимается нами в свете различения двух аспектов «известного» и двух аспектов «неизвестного».

Далее проследим, как осуществляются указанные функции порядка слов в одном лишь подтипе предложения NN: в предложении N₁N с подлежащим, выраженным существительным (Отец – учитель).

Необходимо учитывать, что в зависимости от речевой ситуации возможны следующие коммуникативные формулы данного предложения:

1. *Отец* – «известное» (данное), *учитель* – «неизвестное» (неданное). *Отец* выражает тему и выступает в предложении в роли подлежащего; *Учитель* выражает рему и выступает в предложении в роли сказуемого. При такой речевой ситуации прямым является порядок, имеющий синтаксическую формулу S + P, который соответствует коммуникативной формуле T + R (*Отец и учитель*). Логическое ударение на P показывает, что предикат выражает «неизвестное» и служит ремой. Порядок слов здесь выполняет только функцию выражения актуального членения предложения. Стилистическая инверсия приводит к субъективному, инверсированному порядку, имеющему синтаксическую формулу P + S, которая соответствует коммуникативной формуле R + T (*Учитель – отец*).

2. *Отец* – «известное» (данное), *учитель* выражает «известное» (данное), но сочетание их выражает «неизвестное». При такой речевой ситуации первая позиция в предложении закрепляется за темой, а вторая – за ремой. В таком случае тема выражается всегда подлежащим, а рема – сказуемым: *Отец – учитель*. Отец – T и S, учитель – R и P. Это значит, что в данной речевой ситуации порядок слов фиксированный и не допускает варьирования, поскольку инверсия здесь смысловая и ведет к появлению предложения с новым смыслом, которое имеет и новое синтаксическое членение, и новое актуальное членение: *Учитель – отец*. *Учитель* – T и S, *Отец* – R и P. Логическое ударение на втором компоненте показывает, что он служит ремой по отношению к компоненту, который находится в первой

позиции. Порядок слов в данной речевой ситуации выполняет, помимо функции выражения актуального членения, грамматическую функцию.

3. *Учитель* «известное» (данное), *отец* – «неизвестно». *Учитель* – подлежащее и выражает тему. *Отец* – сказуемое и выражает рему. При такой речевой ситуации прямым является порядок, имеющий синтаксическую формулу S + P, который соответствует коммуникативной формуле T + R (*Учитель* – *отец*). Логическое ударение на P показывает, что предикат выражает «неизвестное» и служит ремой. Порядок слов здесь выполняет функцию выражения актуального членения. В результате стилистической инверсии появляется субъективный инверсированный порядок, имеющий синтаксическую формулу P + S, которая соответствует коммуникативной формуле R + T. Порядок слов здесь выполняет и функцию выражения актуального членения, и стилистическую функцию.

Рассмотрим порядок слов в арабском языке. Предложение NN в арабском языке отличается тем, что в нем всегда имеет место формальное уподобление его главных членов. Арабское предложение NN всегда является расчлененным на тему и рему, так как в нем всегда выделяется оппозиция «известное-неизвестное» для слушающего. Арабское сочетание NN, в котором не выделяется оппозиция «известное-неизвестное», не несет слушающим полезной информации и, следовательно, не представляет собой предложения. Такое сочетание является непредикативным словосочетанием.

Морфологическое выражение категории определенности-неопределенности в арабском языке способствует наглядному представлению различных речевых ситуаций, при которых сочетание NN в арабском языке выступает как непредикативное словосочетание или как предложение. Если возьмем два имени: *валидун* (какой-то отец) и *муаллимун* (какой-то учитель), то сочетание их возможно в следующих речевых ситуациях:

1. *Отец* – «неизвестное», *учитель* «неизвестное». Эта речевая ситуация передается с помощью морфологических средств: каждое слово оформлено неопределенным постпозитивным артиклем танвин. Здесь возможны два сочетания:

А. *Валидунмуаллимун / Отец-учитель/*,

Б. *Муаллимунвалидун (учитель-отец)*.

Каждое сочетание представляет собой аппозитивное непредикативное словосочетание, поскольку в них не выделяется оппозиция «известное-неизвестное» для слушающего, и эти сочетания, следовательно, не несут слушающему полезной информации.

2. *Отец* – «известное», *учитель* – «известное». Эта ситуация выражается тем, что каждое слово морфологически оформлено определенным препозитивным артиклем *аль-*. Здесь возможны следующие положения:

А. Сочетание этих слов впервые выражает «известное». При данной речевой ситуации возможны два варианта:

а) *Аль-валиду аль-муаллиму (Отец-учитель)*,

б) *Аль-муаллиму аль-валиду (учитель-отец)*.

Каждое сочетание представляют собой аппозитивное непредикативное словосочетание, поскольку в них не выделяется оппозиция «известное-неизвестное» для слушающего, и эти сочетания, следовательно, не несут слушающему полезной информации.

Б. Сочетание этих слов выражает «неизвестное». При такой речевой ситуации в арабском языке необходимо употребление связки *хува (он)*, которая называется в арабском языке разделительным местоимением. Здесь возможны два сочетания:

а) *Аль-валидухува аль-муаллиму (Отец он учитель)*. В этом предложении *Отец* – подлежащее и выражает тему, *учитель* – сказуемое и выражает рему.

б) *Аль-муаллимухува аль-валиду (Учитель он отец)*. Здесь *Учитель* – подлежащее и выражает тему, *отец* – сказуемое и выражает рему.

Каждое сочетание представляет собой предложение, поскольку в каждом сочетании выделяется оппозиция «известное-неизвестное» для слушающего, и оно, следовательно, несет слушающему полезную информацию. Порядок слов здесь выполняет функцию выражения актуального членения. В данной речевой ситуации он выполняет также грамматическую функцию, так как первая позиция закрепляется за темой, которая выражается всегда подлежащим, а вторая позиция – за ремой, которая выражается всегда сказуемым. Порядок слов здесь не допускает варьирования, поскольку инверсия здесь смысловая и ведет к появлению предложения с новым смыслом, которое имеет и новое синтаксическое членение, и новое актуальное членение.

3. *Учитель* – «известное», *отец* – «неизвестное». Эта речевая ситуация выражается тем, что слово *аль-муаллиму (учитель)* морфологически оформлено определенным артиклем, а слово *валидун (отец)* морфологически оформлено неопределенным артиклем. При данной речевой ситуации в сочетании этих двух слов выделяется оппозиция «известное-неизвестное». Следовательно, данное сочетание несет слушающему полезную информацию и представляет собой предложение. В этом высказывании *аль-муаллиму (учитель)* подлежащее и выражает тему, *валидун (отец)* – сказуемое

и выражает ремю. Прямой порядок имеет синтаксическую формулу S +P, которая соответствует коммуникативной формуле T + R (*Аль-муаллимувалидун – Учитель отец*). Порядок слов здесь выполняет только функцию выражения актуального членения. В результате действия стилистической инверсии появляется субъективный, инверсированный порядок, имеющий синтаксическую формулу P + S, которая соответствует коммуникативной формуле R + T (*Валидун аль-муаллиму – Отец учитель*). Порядок слов здесь выполняет и функцию выражения актуального членения, и стилистическую функцию.

На нашей кафедре разработаны методические указания, в которых представлен материал, содержащий тексты медицинской направленности, а также тренировочные упражнения, направленные на формирование и выработку алгоритма правильного построения слов в предложении на различных этапах обучения. Вся система (подготовительные, подстановочные, репродуктивные) упражнений строится по стадиям формирования умственных действий и речевых умений и навыков: ознакомление с новым материалом и осмысление его; повторение и его трансформация.

Подготовительные упражнения отрабатывают отдельные грамматические операции и действия: образование или опознание грамматической формы, выбор модели предложения с учетом основных принципов словопорядка в соответствии с речевой задачей. Среди подготовительных задач важное место принадлежит упражнениям, формирующим навыки обобщения и синтеза нового материала.

Подстановочные упражнения предполагают варьирование образца: учащиеся подставляют различные лексические единицы в заданную структуру. Эти упражнения постепенно усложняются; учащимся предлагается изменить грамматическое построение с учетом необходимого в данной ситуации словопорядка. Подстановочные упражнения позволяют осуществить генерализацию речевого образца с выходом в речь. В трансформационных упражнениях иностранные студенты изменяют структуру, порядок слов или грамматические формы заданного материала в соответствии с коммуникативной ситуацией. Выполнение подобных упражнений позволяет осуществить переключение с одной речевой модели словопорядка на другую, необходимую для выработки умения самостоятельно конструировать целостное речевое действие.

Репродуктивные упражнения позволяют учащимся самостоятельно воспроизвести в речи материал, отработанный в отдельных операциях

и действиях. Упражнения этого вида способствуют на завершающем этапе выработке гибкого алгоритма порядка слов в целостном речевом действии.

Таким образом, проблема выбора правильного порядка слов – одна из основных составляющих в методической работе преподавателя РКИ, которая реализуется в презентации изучаемого материала, в выработке и закреплении навыков правильного и мотивированного построения предложений для различных целей речевой коммуникации.

Литература

1. Большой арабско-русский и русско-арабский словарь. 450 000 слов и словосочетаний. М.: ООО «Дом Славянской книги», 2011.
2. Кузьмин С. А. Учебник арабского языка. / С. А. Кузьмин. М.: «Восточная литература» РАН, 2001.
3. Сиротинина О. Б. Порядок слов // Сиротинина О. Б. Лекции по синтаксису русского языка. М., 2003.

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ СРЕДА КАК СРЕДСТВО ПОПУЛЯРИЗАЦИИ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

ПРЕЦЕДЕНТНЫЙ ТЕКСТ: «ЧУЖОЕ» СЛОВО ДЛЯ ВЫРАЖЕНИЯ СКРЫТОГО СМЫСЛА

Криницкая О.А.

преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин
ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова»

Современная лингвистика признает своим основным объектом текст, потому что человек стремится к самовыражению, общению, передаче информации, то есть создает текст. Вся наша жизнь проходит в текстовом окружении, из разных текстов мы черпаем большую часть информации об окружающем мире. Однако, помимо необходимости передавать доступную информацию, человек ищет соответствующие способы связи (метафоры, цитаты, пословицы), которые позволяют ярко, быстро, эмоционально и лаконично влиять на читателя или слушателя. Наша речь наполнена чужими словами, потому что в литературе, как и в жизни, используется чужой опыт.

Язык в языке, то есть чужой язык, включенный в авторский контекст, является очень важным для литературы, поэтому одним из основных современных направлений лингвистических исследований является разработка идентифицирующих признаков, способных отличить «своих» от «чужих». Художественный текст считается оригинальным и неповторимым, но при этом большое внимание уделяется сознательному употреблению автором известного чужого слова, которое несет определенную информацию,

пряча ее за образами и смыслами. Проблема соотношения авторского и заимствованного заняла значительное место в современной филологии.

Проблема прецедентности заключается в том, что слово или цитата, которые были сознательно заимствованы автором из другого текста, так или иначе проявляют свою чужеродность, но, в то же время, становятся неотъемлемой частью нового текста. Аллегоричность и косвенное выражение мыслей в тексте указывают на индивидуальность, значимость скрытых смыслов, то есть автор, не находя готовых форм выражения в языке, находит новые, экспериментируя над языковым материалом. Творчество раскрывается в форме переноса значений, как писал Х. Ортега-и-Гассет: «... новые модусы и средства употребления возникают только потому, что готовые, то есть те, которыми уже располагает речь, недостаточны для того, чтобы выразить все необходимое» [8, с. 471]. Связь с источником, используемая автором, приобретает особое значение, когда автор обращается к прецедентному тексту, который является не только чужим словом, но также известным и знаковым как для автора, так и для широкого круга его читателей, то есть объединяет людей вокруг общего содержания.

Цель данной статьи состоит в том, чтобы исследовать, каким образом в результате авторского переосмысления заимствованное приобретает новое значение в новом интерпретировании, даже если содержание цитаты осталось таким же, и показать, как новое значение возникает на основе известного, создавая единицу с новым аллегорическим значением.

Феномен прецедентности основан на общности социальных, культурных или языковых знаний адресата и адресанта. Источником прецедентных текстов являются, прежде всего, фразеологические единицы, которые могут содержать афоризмы, названия фильмов, книг, песен, фрагменты рекламных роликов, известные высказывания общественных деятелей, политиков. Также к ним можно отнести мифы, устно-поэтические произведения, притчи, сказки, анекдоты. Прецедентным текстом может быть даже собственное имя, например, имя известной исторической личности, персонажа литературного произведения или кинофильма.

Свой собственный ряд прецедентных текстов может иметь и отдельная группа людей. Например, представители одного поколения, круг друзей, семья. Обращение к определенному прецедентному тексту указывает на принадлежность к определенной группе – социальной, политической, возрастной. В данном случае прецедентный текст выполняет роль так называемого условного рефлекса, когда языковой намек включает в себя определенный подтекст, который активизируется в подсознании читателя.

Впервые теория прецедентности была предложена и теоретически обоснована Ю. Карауловым в 1986 году. К числу прецедентных он относит «...готовые, интеллектуально-эмоциональные блоки, являющиеся значимыми для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношении, достаточно известные в обществе, из-за чего постоянно используются в коммуникации» [3, с. 155]. Прецедентный текст, по Ю. Караулову, – это реминисценция от одного слова к тексту. «Назовем прецедентными тексты, являющиеся значимыми для личности в познавательном и эмоциональном отношении, имеющие сверхличностный характер, то есть хорошо известные также и широкому окружению данной личности, обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности» [3, с. 216].

Прецедентные тексты уже давно получили название хрестоматийных. Однако, прежде чем стать прецедентным, текст должен пройти через алгоритм восприятия, релевантный для определенного национального лингвокультурного общества. Специфика данного текста состоит в том, что расстояние между текстом-донором и текстом-реципиентом, как правило, является большим, чем кажется. Дело в том, что носители определенного языка и культуры, употребляя прецедентные тексты, не всегда понимают и знают место и роль цитируемого фрагмента в тексте-источнике. Очевидно, что у представителей разных культур существуют различные алгоритмы восприятия текста, различные принципы распределения его признаков, поэтому иногда обнаруживаются расхождения при оценке текстов, что может вызвать проблемы в коммуникации.

Каждое лингвокультурное общество имеет свой собственный фонд прецедентных текстов, которые не всегда имеют аналоги в иноязычном обществе. В данном случае цитирование происходит не из текста-источника или знакомства с исконной текстовой средой, а в результате собственной коммуникативной практики, переосмысления прецедентного текста для использования в определенной ситуации, то есть превращение чужого и одновременно общего, известного в собственное и уникальное.

Ю. Караулов выделяет несколько типов введения прецедентных текстов: номинативный (прецедентный текст указывает на определенное характерное качество), референтный (употребление имен выдающихся людей с целью обогащения идейно-проблемного содержания произведения, увеличения его духовного заряда, эстетической и этической мощности) и цитирование [3, с. 75].

Таким образом, в число прецедентных текстов включены не только фразеологизмы, предложения и названия, но и невербальные единицы (произведения искусства), так как они, своего рода тексты, имеющие определенную смысловую нагрузку, а их названия составляют весомую часть фонда прецедентных знаков. Нельзя связывать прецедентные тексты только с художественной литературой, ведь они возникали сначала в устной форме в виде мифов, легенд, сказаний, былин, а в наше время в числе прецедентных выступают библейские тексты, виды устной народной словесности (притча, анекдот, сказка), а также публицистические произведения исторической, философской, политической тематики. То есть хрестоматийность и общеизвестность прецедентных текстов обуславливают их основное свойство – преодолевая рамки словесного искусства, они воплощаются в других видах искусства, превращаясь в сам факт культуры, и получают интерпретацию в следующих поколениях людей.

Известно, что человек является одновременно индивидуальной и коллективной языковой личностью и принадлежит к определенной социальной группе. Из-за чего в его сознании хранятся индивидуальные, социально-групповые и национально-культурные смыслы, которые закреплены в языке, менталитете, поведении, нравственных нормах, принципах и привычках индивида.

Исходя из этого, прецедентные тексты можно разделить на универсальные, которые известны любому современному индивиду; национальные, известные представителям определенного лингвокультурного общества [5, с. 164] и прецедентные тексты для узкого круга людей – для малых социальных групп (семейный прецедентный текст, прецедентный текст студенческой группы, прецедентный текст определенной профессии).

Н. Кузьмина противопоставляет две группы текстов. В первую группу она относит «сильные тексты», которые «проверенные временем и присутствующие в национальной культуре на протяжении жизни более двух поколений» [7, с. 86]. Это преимущественно литературная классика, религиозные книги, имена и события, которые надолго сохранились в человеческой памяти. Во вторую группу входят «ключевые тексты текущего момента» [7, с. 86], к которым обращаются достаточно активно, но за короткий промежуток времени. Сюда относят рекламу, шлягеры, телесериалы, политические и рекламные слоганы.

Существенным этапом исследования прецедентности является обращение к сферам-источникам в том или ином социуме. Сферы-источники прецедентных текстов можно классифицировать по следующим категориям:

1. Социальная область, которая делится на такие сферы, как политика, экономика, образование, медицина, война, криминал, развлечения, спорт.

2. Область искусства, к которой относят такие сферы, как литература, театр, кино, изобразительное искусство, музыка, архитектура, мифология, фольклор.

3. Область науки, которая включает различные сферы гуманитарных и естественных знаний: математика, физика, химия, биология, история, география, филология.

4. Область религии.

Таким образом, прецедентные тексты используют в своей речи все группы людей. Каждый народ выбирает только те прецедентные тексты, которые соответствуют его нравственным ценностям, мироощущению и мировоззрению. У представителей каждой культуры, носителей каждого языка, жителей каждой страны есть свой собственный круг прецедентных текстов, которые известны только данной культурной группе. Об этом необходимо помнить при межкультурном общении и, чтобы избежать недоразумений, осторожно подходить к употреблению цитат и аллюзий на прецедентные тексты своей культуры.

Литература

1. Гудков Д. Б. Прецедентное имя и проблемы прецедентности: монография / Д. Б. Гудков. М.: МГУ. 1999. 160 с.
2. Земская Е. А. Язык и культура: монография / Е. А. Земская. М., 1996. 200 с.
3. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность: монография / Ю. Н. Караулов. М. 2007. 350 с.
4. Красных В. В. Виртуальная реальность или реальная виртуальность? / В. В. Красных. М.: Диалог-МГУ, 1998. 160 с.
5. Красных В. В. Основы психолингвистики и теории коммуникации: монография / В. В. Красных. М. 2001. 240 с.
6. Красных В. В., Гудков Д. Б., Захаренко И. В., Багаева Д. В. Когнитивная база и прецедентные феномены в системе других единиц и в коммуникации / В. В. Красных, Д. Б. Гудков, И. В. Захаренко, Д. В. Багаева. М. 1997. 198 с.
7. Кузьмина Н. А. Избранные работы / Н. А. Кузьмина. М. 2004. 505 с.
8. Ортега-и-Гассет Х. Человек и люди / Х. Ортега-и-Гассет. М.: Весь мир, 2000. С. 480–698.
9. Слышкин Г. Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе: монография / Г. Г. Слышкин. М. 2000. 700 с.

РУССКИЙ ЯЗЫК КАК СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ЯВЛЕНИЕ

Пивоварова О.А.

преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин
ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П. К. Менькова»

Язык представляет собой социокультурное явление. Он возникает вместе с обществом и существует до тех пор, пока существует общество.

Человеческое общество не стоит на месте, а развивается, переходит от одной, более низкой, ступени развития к другой, более высокой. Вместе с обществом развивается и изменяется язык как средство общения, как средство обмена мыслями. При помощи языка передаются научные знания, нормы, обычаи. Язык является средством сохранения и передачи информации. Любой язык представляет собой исторически сложившуюся знаковую систему, которая образует основу всей культуры говорящего на нем народа.

Исторические судьбы языков складывались по-разному. Одни языки гибнут вместе со своими народами и их культурой – например, древнеегипетский язык. В начале нашей эры писатели Древнего Рима уже говорили об египетских иероглифах как о непонятных письменах. Другие сохраняются тысячелетиями – например, единственная дожившая до наших дней китайская иероглифика, которая легла в основу современной японской письменности. Третьи умирают, но дают корни, продолжающие жить во многих современных языках, – такова судьба римской латыни. Латинский язык породил романскую группу языков. Сегодня этот язык является основой международной юриспруденции, медицинских наук и терминов. Латинский язык является официальным языком Ватикана.

Человеческое общество разделяется на разные объединения людей – народы, национальности, нации. Языки служат одним из характерных признаков этих объединений.

Потенциально каждый народ и каждый язык имеют неограниченные возможности развития. Необходимы лишь условия для выявления этих потенциальных возможностей, для прогресса народов и языков.

Невозможно существование языка вне контекста культуры.

Русский язык – это результат многих культурно исторических изменений, которые переживал язык русского народа вместе с изменением общества.

В IX–X веках возникает Древнерусское государство во главе с Киевом, складывается древнерусская народность, имевшая общий язык. Киевское государство было недолговечным. Уже к концу XI века государство стало распадаться на отдельные феодальные княжества. Этому распаду способствовало и татаро-монгольское нашествие XIII века, приведшее к серьезным нарушениям связей между разными территориями восточных славян. Вместе с феодальной раздробленностью земель восточных славян шел процесс ослабления связей между диалектами древнерусского языка: на разных территориях древнерусской народности увеличивались различия

между диалектами, что вело не только к распаду единого языка, но и культуры.

Вместе с тем шел и обратный процесс – процесс консолидации восточнославянских земель, но уже не под эгидой Киева, а других культурных центров общественной жизни. К концу XIV–XV веков на северо-востоке Древней Руси складывается восточнославянская общность – великорусская народность, а на юго-западе и на западе – две другие народности: украинская и белорусская.

В XVII веке складывается русская нация, а вместе с ней и русский национальный язык. Образование русского национального языка означало укрепление его единства, нивелирование местных диалектов и возникновение нового общего литературного языка. Литературный язык – разновидность особая – это высшая форма национального языка, которая должна стать единым средством общения для всех носителей русского языка.

Развитие русского языка продолжалось и после XVII века, продолжается и в наши дни, ибо язык – это живой организм, находящийся в постоянном движении, изменении и развитии. Оторвать языковые процессы от культурно-исторических процессов означает оторвать язык от его носителей, без которых он попросту не существует.

ИНФОРМАЦИОННАЯ СРЕДА КАК СРЕДСТВО ПОПУЛЯРИЗАЦИИ РУССКОГО ЯЗЫКА

К ВОПРОСУ О РОЛИ РУССКОГО ЯЗЫКА В ОБЕСПЕЧЕНИИ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

Баранецкий А.Н.
кандидат философских наук,
преподаватель кафедры социально-гуманитарных дисциплин
ГБОУПО «Севастопольский педагогический колледж имени П. К. Менькова»

Поскольку информационная безопасность – это основа любой иной безопасности, то важно поставить вопрос о том, что является основным инструментом обеспечения самой информационной безопасности.

Компьютерные программы базируются на языках программирования, следовательно, основой информационной культуры и всей информатики является специфическое языкотворчество. Конечно, история языков программирования – это далеко не творчество литературного языка, и искусственно нахваливать одно в честь успешности другого было бы

слишком явным бахвальством со стороны любого народа; неважно, что он прекрасно разработал – языки программирования (они, как известно, связаны были с английским) или же лучшую в мире школу переводчиков. Этим, как известно, славятся именно переводчики на русский.

В информационных войнах, как и в войнах ушедших столетий, огромную роль играет мера подготовленности всего народа к тому, что называется «принять брошенный вызов». В свою очередь, подготовленность народа к этому вызову напрямую зависит от того, какой опыт накапливал народ десятки или сотни лет.

Наиболее распространенным путем информационной войны является распространение эстетически отталкивающих образов потенциального врага или оппонента. В августе 2018 года будет уже 10 лет инциденту защиты армией России Южной Осетии от военной операции Грузии. Россия была объявлена «агрессивной». И 15 лет с тех событий, когда Англия открыто поддерживала террористов Чечни в 2002–2003 гг. Россию в чем только не обвиняли, но в конце концов вскрылось наличие огромного количества иностранных наемников в стане террористов. То есть уже 10–15 лет Россия демонизируется с нарастающей интенсивностью в СМИ Западных стран. Но что такое «демонизация»? Это формирование системы образов и имиджей. Для того чтобы долго и эффективно распространять «нужные» для врага или для друга имиджи и образы, надо понимать закономерности удовлетворения потребностей.

Для того чтобы профессионально усвоить историю эстетической мысли, нужно фундаментальное философское образование и знание первой великой эпохи эстетической мысли всего европейского человечества. Без эстетики античности невозможно подготовить специалистов – профессионалов в понимании эстетической культуры. Но для изучения профессионалами эстетики античности требуется «взять высоту» профессионализма в философии: проанализировать значение каждого понятия и каждой идеи на языке оригинала. То есть на аттическом диалекте древнегреческого языка, на италийском диалекте древнегреческого, на малоазийском диалекте древнегреческого... Но много ли ученых на планете, которые бы собрали все эти знания воедино, осмыслили, разжевали и цельно, последовательно изложили? Это один человек на всю планету. Его имя – Алексей Федорович Лосев. В его 12-томнике «История Античной эстетики» есть все античные идеи о прекрасном и безобразном, о возвышенном и низменном, о комическом и трагическом. Все лучшие специалисты планеты в области истории эстетики с завидным рвением изучают русский язык только ради того, чтобы адекватно

усвоить тысячелетнюю историю античной эстетики, написанную А. Ф. Лосевым. После этого они способны создавать новинки эстетической мысли стран Запада. Эти новинки берут на вооружение хулиганы постмодернизма. Хулиганов философии постмодернизма читают любители эпохи «постправды». Большинство из них смотрят на Россию с высокомерным омерзением. Самое ужасное в России то, что тут не все влюблены в элиту сибаритствующих нарциссов Запада. И эти сибаритствующие нарциссы заказывают за приличные деньги миллионы сценариев. В этих сценариях детям России внушают, что Россия низменна, безобразна, комична. Ничего трагического и героического в этом нет, не было, быть не может. Если о России кто-то пытается писать что-то доброе и прекрасное, демонизаторы оперативно объявляют, что это ложь, дезинформация, пропагандистские небылицы.

Но много лет у них была проблема. На всех континентах люди смотрят и не видят, слушают и не слышат. Как сделать, чтобы расслышали? Как разобраться в загадочном процессе улавливания смысла в процессе восприятия речи, в процессах практического использования языка? Более двух десятков лет тысячи (если не миллионы) в валюте тратили на Западе для того, чтобы разгадать эту великую всемирно-историческую загадку, как же слова улавливают смысл? И вот в 1982 году – сенсация! Мудрый американский ученый С. Тулмин, главный редактор реферативного американского журнала о советской психологии пишет статью «Моцарт психологии». И в этой статье убедительно показывает, что советский психолог Лев Выготский решил эту проблему за несколько десятилетий до того, как ее на Западе поставили. Он умер в 1936 году. Его никак не могли дочитать до конца по той простой причине, что он был в методологии марксистом. А ученым Запада читать марксистов, как и ленинцев, было неприятно. Американцы сразу издали 6 томов собрания сочинений Льва Выготского. И в СССР тоже. Приятно, когда талантливого отечественного ученого вся планета срочно возводит в ранг гениев. Хоть и посмертно. Ну а дальше – нетрудно догадаться. Организаторам антисоветской пропаганды грех было не воспользоваться таким потрясающим открытием. Ведь теперь понятно, как сделать, чтобы школьники в России и СССР не слышали и не слушали то, что им говорят отцы и дети. Теперь понятно, как сделать, чтобы молодое поколение расслышало. Что расслышало? Что у нас самая отвратительная страна, самый отвратительный народ, самые омерзительные руководители и исторические деятели.

Бдительные стражи идеологического фронта в родном отечестве думали-гадали – что происходит? Почему нас не слышат? Почему молодое поколение влюблено в так называемые «витринные ценности капитализма». Но бдительным стражам идеологии оставалось недолго до увольнения. Господин товарищ Горбачева впечатлительный правдоруб Яковлев быстро стал членом политбюро ЦК КПСС и упразднил отдел борьбы с идеологическими диверсиями. Очень «вовремя» упразднил. Это можно сравнить с тем, как если бы осенью 1941 года закрыли все газеты и радиостанции СССР и вся страна начала читать исключительно геббельсовскую пропаганду о положении на фронтах. Кому-то может показаться, что политика в области языка мало влияет на проблемы национальной безопасности. Поэтому здесь и предлагается сравнение с осенью 1941 года. Но есть и иные иллюстрации для понимания общих закономерностей языковой политики империй. Многие не знают, что граждане Китая из разных провинций чаще всего на слух затрудняются разобрать друг друга. Фонетика им не знакома. Поэтому в магазинах уже сотни лет стоят ящики с песком, для того чтобы посетитель из «чужой» провинции написал иероглифами, что он хочет от продавца. Строго говоря, китайцы говорят на разных языках. Но имеют общую систему иероглифов. Имперскую унифицированную письменную систему. Языковая политика империи заключалась в том, что звучное наименование иероглифов могло быть совсем не похожим. Но смысл иероглифа от этого не менялся. Поэтому команды императора сверху для любой провинции в письменном виде тиражировались одинаково. А многотиражную печать китайцы изобрели задолго до Гуттенберга. Она отличалась только тем, что матрица для печати делалась цельная и новая. А у Гуттенберга каждая литера нанизывалась на проволоку отдельно, и легко было рассыпать старый набор для комплектации новой полосы в печать.

Исторический опыт имеет различные масштабы. Накопление опыта может осознаваться народом лучше или хуже. Опыт может быть, но им могут не пользоваться. Особую опасность для национальной безопасности представляют колоссальные массивы заброшенных и неиспользуемых достижений. 30 лет тому назад не вызывало сомнений утверждение о том, что достижения педагогики СССР – это всемирно-историческое достижение, и оно содержит массу беспрецедентных качеств. Потом такой тезис был объявлен пропагандистской ложью. Если человек ничего не знал об этих достижениях, то он поверил, что все эти утверждения были пропагандистской ложью. Но

если человек имел основательный научный кругозор, то он продолжает недоумевать.

В Германии построили НИИ семиотики культуры имени Ю. М. Лотмана, учат русский, изучают Лотмана и развивают созданную им науку далее. Кстати, семиотика культуры помогает укреплять и развивать качества отечественной культуры. Но эта же наука может показать и то, как лишиться значения то или иное достижение культуры. Наука, созданная Лотманом, вполне может быть инструментом информационной войны.

В Китае построен НИИ педагогики В. Сухомлинского. Китайцы рьяно изучают русский язык и культивируют педагогические идеи Василия Сухомлинского. Российский бизнес-канал однажды брал обширное интервью у создателя антивирусной лаборатории Касперского. Ведущая задает вопрос: «Трудно ли конкурировать с программистами немецкой, японской или там американской школы программирования в создании антивирусных программ?» На этот вопрос Касперский отвечает: «А таких – немецких, японских, американских школ – нет. Везде сидят русские ребята и создают конкурентоспособные программы защиты». Конечно, защита от вирусов – это не все море программных продуктов. Но тот факт, что носители русского языка защищают всех на свете, а самих себя, свой народ защитить умеют далеко не всегда, – далеко не единственная и весьма симптоматичная иллюстрация общих проблем истории русской речи и русской души. В силу краткости доклада автор не затрагивал многие другие достижения отечественных гуманитариев. Беспрецедентность достижений ряда отечественных педагогов и психологов не исчерпывается именами Л. Выготского или В. Сухомлинского.

Подшивки журналов психологов, философов и педагогов в 90-е годы можно было увидеть в горке макулатуры.

Цифровизация текстов и усложнение педагогических технологий рано или поздно заставит вынуть и заново поставить вопросы, которые были когда-то решены. И тогда оператор суперкомпьютера с удивлением осознает, что технология обучения Виктора Шаталова увлекательнее, чем компьютерные игры. Что психология переживания Ф. Е. Василюка интегрирует в себя все подходы психологии стресса, теории фрустрации, кризиса и конфликта. Что понятия «внимание» и «сила воли» психолога Гальперина стали настоящей коперниканской революцией в понимании качества волевых процессов. Игнорирование таких идей может привести общество к катастрофе. Впрочем, как любое игнорирование идей. Миллион руководителей назначают на должности потому, что уверены в их высоких волевых качествах, уверены по

причине энергичности, напористости. Но тот, кто понимает сущность силы воли, тот знает, что энергичные и напористые люди – это люди безвольные, у них не могла формироваться сила воли по той простой причине, что энергичность и напористость заполняли ее место. А организация памяти и внимания очень редко может соединиться с энергичностью и напористостью, как редкие технические изделия имеют огромный расход энергии, «жрут» жуткое количество топлива и сметают все на своем пути и при этом отличаются легкостью, маневренностью, точностью, малозаметностью, высокой точностью и высокой дифференцированностью реакций. Как редко можно себе представить штангиста и боксера, который при этом был бы и пианистом, программировал компьютеры и блестяще справился с ролью разведчика, подменяя изысканного аристократа. Сила воли есть только у личности точной, тактичной, в высшей степени образованной, высокоинтеллектуальной, то есть у такой, которая способна осмысливать чувства и прочувствовать мысль. Много у нас в стране таких руководителей? У нас таких руководителей в 90-е годы часто заменяли странные фигуры, которых рекомендовали эксперты из дальнего зарубежья. И вся страна вынуждена закрывать глаза на то, что они не знают русского языка и не способны написать толковое сочинение. И неспособность грамотно пользоваться русским языком – это одно из неопровержимых доказательств безволия персоны, которая занимает высокий пост. Вражеские разведчики и резиденты бывают менее опасны, чем невежественные самодуры на высоких должностях. Поэтому самый большой ущерб враждебной стране резидент наносит, помогая сибаритствующим нарциссам занять если не все, то почти все руководящие должности в государстве врага.

Национальная безопасность зависит от эффективности кадровой политики. Но эта эффективность обычно вне ревнивого внимания разведки и контрразведки. Проникновение бездарных в высшие эшелоны власти рано или поздно приводит к войнам. «Цветные революции», «экспорт» искусственных революций, локальные конфликты являются доказательством присутствия бездарных политиков в высших эшелонах власти. На этом фоне все разведчики и контрразведчики – патриоты любой страны – заинтересованы в исчезновении бездарных политиков на вершине власти в своей стране. Но большинство офицеров спецслужб не знали о достижениях в изучении таланта и посредственности. Эти достижения трудно «вычитывать» из классического наследия, но они могут быть актуальны.

Поскольку кадровая безопасность имеет исключительную важность для прочности государства и защиты интересов народа, то и технологии

обеспечения кадровой безопасности приобретают не меньшее значение, чем технологии модернизации стратегических вооружений. Прогресс человечества столь многогранен, что значение реально сделанных открытий часто открывается обществу через несколько десятилетий после смерти ученого. Проблема четкого разграничения талантливости и бездарности не может быть решена во многих сферах инициативности людей сразу, она сначала решена только в одной плоскости. Эта плоскость известна под названием «рефлексия», что означает умение понимать сущность того, что ты делаешь. «Способность осмысливать сущность процессов» в любом деле очерчивает пропасть между профессионалом и дилетантом, между талантом и бездарностью. В силу огромного значения этой проблемы она отличается высокой сложностью. Поэтому ответ на главные вопросы очень масштабен. Но зато описание решения вопроса об освобождении от бездарности в «способности осмысливать сущность процессов» весьма впечатляет. Это весь корпус литературы философской классики – несколько сотен книг. Но эту проблему человечество решило не только в корпусе книг по философии. На новом витке истории в силу специфической изолированности в СССР эту проблему решили заново. И это ее описание уже немного меньше по объему, чем полноценный курс истории философии. Это описание – книги советских психологов и великих педагогов СССР. Там уже больше статей, чем книг. Если философская классика – более 500 работ, то эта классика – около 200 исследований. При этом более половины исследований посвящены детям. Это – одна из причин того, почему этот корпус литературы не вызывал жгучего интереса военных спецслужб (впрочем, сегодня это может быть даже полезно, инфантильное поведение – одна из основных характеристик стиля работы не только Горбачева, Ельцина, но многих иных ярких персон той эпохи). Разумеется, книги наших ученых издавались на русском языке – языке общения народов СССР. Конечно, и первый, и второй корпус литературы надо перечитывать с особой установкой читателя. Проблему талантливости вычитает только тот, кто будет последовательно придерживаться сказанного выше: он будет сам инициативно задавать вопросы и конспектировать выборочно. Разумеется, читателю придется привыкнуть к терминологии психологов и педагогов.

Понятия «креативность» и «талантливость» надо осмысливать заново. Для этого типа осмысления требуется синтез подходов. Образцом такого синтеза в истории отечественной психологии стала работа Федора Ефимовича Василюка «Психология переживания». Впервые в истории человечества сложилась уникальная ситуация, когда чужой патриотизм может помочь

патриотизму своему, отечественному. Есть до десятка барьеров на пути прогресса, которые перестают существовать или становятся совершенно несущественными после модернизации тестов на креативность и поиска корпуса кадрового резерва для государственного управления. Назовем это «Кадровая политика повышенного уровня эффективности» (далее – КППУ). Нигде в мире еще не осмыслили взрывной эффект наследия советских психологов XX века. Важно быстро поднять интерес к данной теме у нескольких сотен профессоров в сфере психологии управления, у специалистов по государственному управлению. Тогда получится, что очень быстро назреет «революция менеджеров» новой эпохи, которая мгновенно смягчит зловещую геополитическую ситуацию. Думается, что именно революцию менеджеров государственного управления без лишнего шума начал покойный Евгений Примаков в России между 1999 и 2001 годами. Благодаря КППУ найденные новыми методами люди очень быстро возьмут под контроль социальную коммуникацию во всей своей цивилизации. И пусть огромным моральным авторитетом у них останутся те люди, которые помогли им создать на свой лад КППУ в своей стране. И пусть этими людьми окажутся именно агенты влияния отечественной внешней разведки. Классика советской психологии давно переведена на английский, там много лет профессионально работали реферативные журналы о психологии в СССР, так что задействовать ее в технологиях КППУ они смогут мгновенно – года не пройдет. Революции менеджеров приводили к эффекту эмерджентности и росту культуры управления, организованности. А «цветные» революции – это доказательство того, что внешняя разведка ряда сверхдержав находится в руках одиозных, бездарных, акцентуированных и гиперактивных субъектов. Такую ситуацию благодаря технологиям КППУ можно использовать для раскола корпуса профессионалов в рядах спецслужб развитых стран. Патриоты выступят за КППУ против губительных амбиций акцентуированных слуг мультимиллиардеров. Тем самым патриоты в любой разведке мира окажутся агентами влияния нашей цивилизации. Тем более, что они заинтересуются открытиями советских ученых в оригинале, будут читать Выготского, Гальперина, Теплова, Узнадзе, Шаталова, Макаренко, Сухомлинского, Станиславского, Лотмана, Лосева, Бахтина на русском языке. Использование технологий КППУ внутри страны еще интереснее, но это иной вопрос. Важно, однако, что влияние внешней разведки на прогресс технологий КППУ в развитых странах существенно облегчит отечественным ученым разработку сотен вопросов, – там эту работу сделают «как бы» «за нас и раньше нас»,

останется только перевести и провести реадaptацию, – вернуть в русскую культуру то, что они с русского языка для себя сумели принять.

А тем временем труд Л. Выготского «Мышление и речь» можно и нужно интерпретировать так, чтобы программисты приступили к созданию языков программирования новой эпохи. В основе аналитического метода Льва Выготского лежит метод восхождения от абстрактного к конкретному. Опираясь на идею знака, автор строит логику обретения значения этим знаком. Человечество, опираясь на знак, создает любые типы языка.

Поэтому новая наука о знаках, которую можно переосмыслить в контексте осмысления связей истории языкознания в широком смысле с историей создания языков программирования недавнего прошлого, – эта наука позволит перейти к таким средствам общения, для которых информационные войны станут параллельной реальностью, которая больше не сможет распространять дезинформацию. И не сможет замедлять прогресс нашего общества.

ВЛИЯНИЕ ИНОСТРАННЫХ СЛОВ НА СЛЕНГ МОЛОДЕЖИ В КОММУНИКАТИВНОЙ СРЕДЕ ИНТЕРНЕТ

Епифанова Т.В.

ассистент кафедры русского языкознания и коммуникативных технологий
ГОУ ВПО «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко»

Проблема данного исследования заключается в комплексном описании влияния иностранных языков (английского языка) на молодежный сленг как одной из подсистем современного русского языка.

Актуальность темы обуславливается широким употреблением как русского сленга, так и английского представителями российской молодежи как в реальном общении, так и в общении в социальных сетях, на сайтах, форумах Интернета.

Цель работы – изучить насколько широко используется англоязычный сленг в русском языке в глобальной сети Интернет.

Достижение поставленной цели определило постановку следующих задач:

– определить место молодежного сленга в системе современного русского языка;

– выявить специфику и условия функционирования сленгизмов в интернет-общении современной молодежи;

– установить корпус лексических и фразеологических сленгизмов, наиболее употребляемых в речи современной молодежи.

Русский молодежный сленг представляет собой интереснейший лингвистический феномен, существование которого ограничено не только определенными возрастными рамками, как это ясно из самой его номинации, но и социальными, временными, пространственными рамками. Он распространяется в среде учащейся молодежи и отдельных более или менее замкнутых *референтных группах*. Как все социальные диалекты, он представляет собой только лексикон, который питается соками общенационального языка.

На сегодняшний момент Интернет является одним из наиболее динамично развивающихся явлений современности. Интернет – это в первую очередь огромное хранилище информации, а также место взаимодействия людей. Интернет помогает проследить основные тенденции пополнения словарного запаса сленга и его развитие. Пребывание в социальных сетях, форумах, онлайн-играх сегодня занимает значимое место в жизни молодежи. Следствием этого стало функционирование устойчивых слов и выражений, употребляемых при общении на просторах Интернет.

На русский язык все сильнее влияют западные языки. Множество иностранных слов проникает в русский язык посредством распространения «западной» модели молодежной культуры или субкультуры. В русскую речь активно проникают синонимичные слова и выражения не только в пределах молодежного сленга в Интернет, но и в сферу культуры, науки и СМИ, которые полностью заменяют собой русские аналоги. Как утверждает Е. Е. Матюшенко, «СМИ играют, пожалуй, главную роль в процессе заимствования иностранной лексики. СМИ в современном обществе имеют большое влияние на языковую культуру. Люди часто ориентируются на СМИ, считая их образцом литературного языка, первоисточником его изменения и новшеств. По этой причине возникает некорректное употребление иностранных слов в повседневной речи» [14, с. 389].

Как отметил А. И. Дьяков: «Английский язык в молодежных кругах считается самым «модным» и самым перспективным для изучения. Многие молодые люди знакомы с ним. Поэтому многие молодежные жаргонизмы – это слова, которые заимствованы с английского языка, но так и не переведены на русский язык. Интересно следующее: эти жаргонизмы понимают даже те люди, которые никогда в жизни не учили английский язык, настолько жаргонные слова влились в современную речь» [12, с. 37]. Для подтверждения данного тезиса приведем примеры, которые часто встречаются на интернет-

сайтах. Это следующие лексемы: *респект* – «уважение»; *фифти-фифти (fifty-fifty)* – «пятьдесят на пятьдесят»; *чейндж* – «обмен»; *дринк* – «напиток»; *пилл(people)* – «люди»; *крэзи, крэзанутый* – «сумасшедший»; *лав стори (lovestory)* – «любовная история»; *гоухоум (go home)* – «езжайте домой».

В современном обществе особое внимание уделяется установлению эффективной коммуникации между представителями различных культур в Интернет. Независимо от социальной или профессиональной принадлежности, возраста, религиозных взглядов, в последнее время наблюдается использование молодежного интернет-сленга всеми слоями населения. Слова иностранного происхождения настолько прижились в молодежном сленге, что далеко не все знают перевод таких слов, как *хардкор, скрин, хэштэг, спам, лайк, перфект* и др., но используют их вполне уместно. Употребление таких слов в интернет-коммуникации делает молодых людей более модными, стильными, продвинутыми.

Сленгизмы, заимствованные из английского языка и тождественные молодежному сленгу на просторах Интернет, разделим на 3 группы:

– сленгизмы, относящиеся к сфере досуга: *пати (om party)* – «вечеринка»; *поинт (om appointment)* – «стрелка, встреча»; *файтинг (om fight, fighting)* – «разборка, драка»;

– межличностные отношения: *френд, френдиться (om friend)* – «друг, дружить»; *лавить (om love)* – «любить»; *лайкать (om like)* – «любить, нравиться»; *митинговать (om meet)* – «встречаться, дружить»; *кисоваться (om kiss)* – «целоваться».

– сфера быта. Практически все наименования одежды и аксессуаров, зафиксированных среди заимствований в русском молодежном сленге, взяты из классического английского: *дрес (om dress)* – «платье»; *тразера (om trousers)* – «брюки»; *мишортка (om T-short)* – «футболка»; *боты, ботиться, бутиться (om boot)* – «обувь, туфли, обуваться».

Хотелось бы подчеркнуть, что заимствования иноязычной лексики – это естественный и закономерный процесс, сопровождающий контакты народов и их языков. Но сегодня этот процесс уже не обогащает язык, а вредит ему, создает определенную платформу для билингвизма. Как мы убедились, слова и выражения сленга имеют, как правило, синонимы в нейтральной литературной или *специальной* лексике, и специфичность их можно выявить по сравнению с этой специальной лексикой. Нельзя дать однозначную оценку заимствований иностранных слов русским языком. Позитивные черты процесса заимствования англицизмов заключаются в возможности быстрее выучить английский язык методом ассоциаций (*супермаркет – суперрынок*,

market – рынок); познакомиться с другой культурой; возможность получить работу с иностранными партнерами или в другой стране.

Отрицательные черты процесса заимствования англицизмов намного серьезнее и значительнее для национальной культуры: возможность потерять традиции родного языка; забыть родную культуру в погоне за западными ценностями. Язык – это самоочищающаяся система, и, как показывает история языка, все заимствованные сверх нормы слова исчезнут через некоторое время. Но уже сейчас необходимо не следовать слепо западной моде, а использовать английские слова, когда это уместно; стараться выражать свои мысли на родном языке как в реальной жизни, так и в интернет-общении.

Таким образом, мы пришли к выводу, что активное употребление слов иноязычного происхождения способствует не расширению и обогащению словарного запаса русского языка, а его десакрализации, то есть обеднению состава языка из-за нежелания серьезно относиться к происходящим в нем явлениям и событиям. К использованию иностранных слов в речи всегда следует относиться внимательно, а тем более, когда заимствованные слова с такой скоростью приживаются в языке.

Если продолжать бездумное заимствование иностранных слов, то русский язык станет «монойзыком» – гибридом из разных языков, что приведет к обесцениванию родного языка вообще. Для решения данной проблемы требуется серьезный комплексный подход: ограничить влияние иностранных языков на детей и подростков, а это сделать крайне сложно, учитывая какую роль в повседневной жизни играет пользование интернет-ресурсами. Добиваться этого ограничения следует не запретами, а демонстрацией своего собственного примера. Это приведет к тому, что молодежь задумается о роли русского языка в нашей жизни, в жизни наших предков, культуры и истории.

Литература

1. Авандеева С. С. Влияние английских заимствований на лексику русского языка [Текст] / С. С. Авандеева, О. Ю. Сурженко // Юный ученый. 2015. №1. С. 146-147.
2. Арапов М.В. Жаргон. Сленг. // Большой энциклопедический словарь. Языкознание / Гл. ред. В. Ярцева. М., 1998. С. 151- 461.
3. Аршинов В.И. Методология сетевого мышления: феномен самоорганизации // В.И. Аршинов, Ю. А. Данилов, В. В. Тарасенко. М.: МГИДА, 2003. 247 с.
4. Астафьева О. Н. Синергетический подход к исследованию социокультурных процессов: возможности и пределы: Монография / О. Н. Астафьева. М.: МГИДА, 2002. 295 с.
5. Беглова Е. И. Жаргонизмы в русском языке. // Е. И. Беглова, З. М. Дудаева. Стерлитамак, 1994. 349 с.
6. Бергельсон М. Б. Языковые аспекты виртуальной коммуникации / М. Б. Бергельсон // Вестник МГУ. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2002. № 1.

7. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. 2-е издание. М.: Большая Российская энциклопедия, 1998.
8. Виноградова Н. В. Компьютерный сленг и литературный язык: проблемы конкуренции / Н. В. Виноградова // Исследования по славянским языкам. № 6. Сеул, 2001. С. 203–216.
9. Грачев М. А. Словарь молодежных сленгов. / М. А. Грачев. Горький: Икар, 2004. 366 с.
10. Долуденко Е. А. Англицизмы в русскоязычном компьютерном жаргоне / Е. А. Долуденко // Лингвистика. Перевод. Межкультурная коммуникация. Пятигорск: Снег, 1999. 301 с.
11. Дубровина К. Н. Студенческий жаргон / К. Н. Дубровина // Филологические науки. 1980. № 1. С. 39–45.
12. Дьяков А. И. Причины интенсивного заимствования англицизмов в современном русском языке [Текст] / А. И. Дьяков // Язык и культура. Новосибирск, 2003. С. 35–43.
13. Копыленко М. М. О семантической природе молодежного сленга // Социально-лингвистические исследования / Под ред. Л. П. Крысина и Д. Н. Шмелева. М.: Наука, 2008. № 1. С. 79–86.
14. Матюшенко Е. Е. Заимствование как один из самых продуктивных способов образования единиц современного молодежного сленга // Социальные варианты языка. Х.: ВООЛИ, 2003. № 2. С. 386–389.
15. Митрофанов Е. В. Молодежный сленг: Опыт словаря. //Е. В. Митрофанов, Т. Г. Никитина. М., 1994. 287 с.
16. Новоженина О. В. Интернет как новая реальность и феномен современной цивилизации / О. В. Новоженина // Влияние Интернета на сознание и структуру знания // Отв. Редактор В. М. Розин. М.: ИФРАН, 2004. С. 65–69.
17. Русско-немецкий словарь современного молодежного жаргона: Е. А. Коломиец. СПб.: Восток-Запад, 2005. 336 с.

СТУДЕНЧЕСКАЯ НАУКА

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Губанова Д. Р.
студентка

ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П.К. Менькова»

Умение учиться всю жизнь особенно актуально для школьника и обеспечивается целенаправленным формированием у него универсальных учебных действий (УУД). Необходимость целенаправленного формирования УУД нормативно закреплена в ФГОС НОО [1].

Современное образование отказывается от традиционного представления результатов обучения в виде знаний, умений и навыков. Традиционная система обучения несколько не соответствует потребностям социума. Цель концепции профессиональной деятельности учителя – сформировать у учащихся способность к успешной социализации в обществе. Результатом этого становится разработка инновационных технологий

в обучении и образовании. Инновационные методики отличаются новым стилем организации учебно-познавательной деятельности учеников [2].

Как разработать урок по-новому? Как привлечь внимание учащихся на уроках русского языка и литературного чтения в начальной школе?

Уроки русского языка и литературного чтения в начальной школе обеспечивают формирование познавательных, коммуникативных и регулятивных действий. Они должны способствовать формированию языковой, лингвистической, лингвокультурологической и коммуникативной компетенций, развитию у школьников языкового чутья, языковой интуиции, в целом – языковой личности. При этом не следует забывать о том, что духовно-нравственное воспитание школьников является ключевым требованием ФГОС. В помощь учителям приходят интерактивные методы и технологии [3].

Интерактивные методы обучения – это система правил организации продуктивного взаимодействия учащихся с учителем и между собой в форме учебных, ролевых, деловых игр, дискуссий, при которой происходит освоение нового опыта и получение новых знаний в области русского языка. Интерактивные методы обучения позволяют в начальной школе, в том числе на уроках русского языка, решать следующие задачи: повышать познавательную учебную мотивацию учащихся, активно включать каждого ученика в процесс обучения, развивать навыки успешного общения, умения слушать и слышать, выстраивать диалог, воспитывать личностные качества и др.

Результаты обучения достигаются взаимными усилиями участников обучения, учащиеся принимают ответственность за результаты обучения. Интерактивные технологии стимулируют развитие творческих способностей в результате активизации. В современной педагогике используются следующие методические приемы интерактивного обучения: игры, работа в группах, «мозговая атака», «общая дискуссия», проекты, семинары, метод проектов [4]. Педагог должен создавать ситуации, в которых обучающийся активен, испытывает интерес к деятельности, в которых он спрашивает, действует. В подобных ситуациях обучающийся совместно с другими учащимися приобретает способности, позволяющие преобразовать в знания то, что изначально являлось проблемой [5].

Применение интерактивных методов обучения позволяет решать многие проблемы: формировать интерес к изучаемому предмету, комфортно чувствовать себя на занятиях, проявлять индивидуальность в процессе. В методике интерактивного обучения учащиеся обучают друг друга, уважают

альтернативное мнение, моделируют различные ситуации, способствуют оздоровлению психологического климата на уроке, создают доброжелательную обстановку. Подобная методика принципиально меняет схему коммуникации учебного процесса. Учитель выступает в качестве организатора процесса обучения и консультанта. Обучение должно строиться по-другому, таким образом, чтобы все учащиеся могли учиться.

Одной из распространенных разновидностей интерактивных методик являются *групповые методы* работы. Главной отличительной чертой групповой работы является то, что учащиеся действуют параллельно, общаются друг с другом, а не только с учителем. Такой метод обладает многими преимуществами. На традиционно организованном занятии один человек (в основном, учитель) говорит, а остальные слушают. Дисциплина класса, где доминирует учитель, заставляет придерживаться последовательной структуры общения: каждый участник коммуникации выступает по очереди.

Современные педагоги и психологи считают, что в развитии творческих способностей, интеллектуальной деятельности максимальные возможности представляет технология проблемного обучения.

Кластер – это способ графической организации материала, позволяющий сделать наглядными те мыслительные процессы, которые происходят при погружении в ту или иную тему. Кластер является отражением нелинейной формы мышления. Иногда такой способ называют «наглядным мозговым штурмом».

Особенно перспективным представляется *метод проектов*, который позволяет эффективно развивать критическое мышление, исследовательские способности аудитории, активизировать ее творческую деятельность, медиакомпетентность обучающихся. К использованию на уроке данного метода нужно готовить учащихся постепенно [6].

Говоря о современном уроке, мы не должны забывать об *информационных и коммуникационных технологиях (ИКТ)*. Компьютер позволяет существенно повысить мотивацию учащихся к обучению. ИКТ вовлекают учащихся в учебный процесс, способствуя наиболее широкому раскрытию их способностей, активизации умственной деятельности. Внедрение в традиционную систему «учитель – класс – ученик» компьютера и компьютерной обучающей программы кардинально меняют характер учебной деятельности ученика и роль учителя. Именно интерактивные методы позволяют учащимся почувствовать свои силы, свои способности. У ребят повышается самооценка, уверенность в себе. Очень важно воспитание взаимоуважения, терпимости к мнениям и поступкам окружающих людей.

Цель активного обучения – это создание педагогом условий, в которых учащийся сам будет открывать, приобретать и конструировать знания. Это является принципиальным отличием целей активного обучения от целей традиционной системы образования [7].

Литература

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. <https://studfiles.net/preview/4020596>.
2. Современные технологии обучения: Методическое пособие по использованию интерактивных методов в обучении / Под ред. Г. В. Борисовой, Т. Ю. Аветовой и Л. Ю. Косовой. – Спб., 2002.
3. Обучение для будущего (при поддержке Microsoft): учеб. Пособие. М.: Издательско-торговый дом «Русская редакция», 2004.
4. Кукушин В. С. Современные педагогические технологии. Начальная школа. Пособие для учителя. Ростов н/Д: изд-во «Феникс», 2003.
5. Обучение для будущего (при поддержке Microsoft): учеб. Пособие. М.: Издательско-торговый дом «Русская редакция», 2004.
6. Белькова А. Е., Лесниченко Л. П. Интерактивный метод обучения на уроках русского языка как способ повышения познавательной активности учеников // Молодой ученый. 2015. № 23. С. 1068–1071. URL <https://moluch.ru/archive/103/23947/> (дата обращения: 31.05.2018).
7. Баранов М. Т., Ладыженская Т. А., Тростенцова Л. А. Учебник по русскому языку за 6 класс. – 33-е изд. М.: Просвещение, 2011. С. 57–60. Белькова А. Е. Методика организации и проведения учебно-ознакомительной практики бакалавра-филолога // Научный журнал «Молодой ученый». 2015. № 12 (92). С. 896–898.

НЕСТАНДАРТНЫЕ УРОКИ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В 1–4 КЛАССАХ

Стогний Д. С.
студентка

ГБОУ ПО «Севастопольский педагогический колледж им. П. К. Менькова»

Образование в современной школе неотъемлемо связано с таким процессом как гуманизация, главной ценностью которого является личность ребенка. Прежде всего, оно направлено на формирование разносторонней и полноценной личности, а также развитие ее лучших качеств. Реализация данной задачи требует нового подхода к обучению и воспитанию детей. Обучение должно быть не только развивающим, но и формирующим способности и познавательные интересы школьников. Именно поэтому актуально использовать нестандартные уроки литературного чтения в начальной школе.

Литературное чтение – школьный предмет, включающий в себя множество аспектов и требующий тщательной подготовки. На каждом уроке учителю нужно стараться прививать ученикам любовь к родному языку,

к литературе, что, прежде всего, означает возбудить к ней интерес. Поэтому учителям начальных классов при подготовке к урокам нужно отбирать интересный и полезный материал, а также организовывать урок таким образом, чтобы на нем было интересно. А в этом могут помочь нетрадиционные формы урока.

Актуальность данной темы заключается в том, что в современном образовании все больше школьников сталкиваются с проблемой переизбытка информации: детям с каждым годом все сложнее усваивать постоянно увеличивающийся объем знаний. И чтобы облегчить обучение и сделать его более живым, красочным и интересным, просто необходимо использовать нестандартные формы обучения. Большинство нетрадиционных уроков проводится в игровой форме, что способствует активному формированию у младших школьников необходимых знаний, умений и навыков.

Нестандартные уроки вошли в педагогический образовательный процесс как альтернативный вариант традиционным. Они способствуют развитию личности учащегося с позиций личностно ориентированного подхода в обучении и воспитании. По определению доктора педагогических наук, профессора Ивана Павловича Подласого, нетрадиционный (нестандартный) урок – это импровизированное учебное занятие, имеющее нетрадиционную (неустановленную) структуру [1].

В педагогической науке также имеет место определение «нетрадиционный», наряду с термином «нестандартный». Нетрадиционные уроки – это «занятия, которые впитывают в себя методы и приемы различных форм обучения. Они строятся на совместной деятельности педагога и учащихся, на совместном поиске, на эксперименте по отработке новых приемов с целью повышения эффективности учебно-воспитательного процесса» [2].

Традиционный и нестандартный уроки имеют свои особенности, отличающие их друг от друга. Известный педагог-новатор, кандидат педагогических наук Селевко Герман Константинович выделяет отличительные черты, представленные в таблице 1.

Таблица 1

Традиционные и нетрадиционные формы урока [3]

Элементы	Традиционный урок	Нетрадиционный урок
Концептуальная основа	Субъект – объектные взаимодействия в системе «учитель – ученик»	Субъект – субъектные позиции в системе «учитель – ученик»

Содержательная часть		
Цели	Формирование знаний, умений и навыков, воспитание личности с заданными свойствами	Развитие личности учащихся
Содержание учебного материала	Изучаемый материал соответствует содержанию учебного предмета, информация носит преимущественно фактологический характер	Выход за рамки содержания одного предмета (интеграция знаний), соответствие материала критериям проблемности, альтернативности, критичности
Процессуальная часть		
Организация учебного процесса	Формы урока: лекция, лабораторное занятие, семинар, практическое занятие, итоговое собеседование	Формы урока: урок – учебная игра, учебная дискуссия, исследование
Методы и формы учебной деятельности школьников	Преимущественно репродуктивный характер учебной деятельности: сообщение готовых знаний, обучение по образцу, индуктивная логика от части к целому, механическое запоминание, вербальное изложение, репродуцированное воспроизведение	Игровая (моделирующая), оценочно-дискуссионная, рефлексивная деятельность: «метод прямого доступа», проблемно-поисковый метод, метод стимулирования интереса и мотивации учебной деятельности учащегося
Методы и формы работы учителя	Учитель определяет цели урока, планирует деятельность учащихся, осуществляет итоговый анализ и оценивание деятельности школьников	Совместная работа учителя и учащегося в областях целеполагания, планирования, анализа (рефлексии) и оценивания результатов учебной деятельности
Деятельность учителя по процессу управления усвоением материала	Инициатива у учителя, управление и контроль в его руках	Учитель – координатор, приоритет стимулирующей деятельности учителя
Диагностика учебного процесса	Использование критерия количественной пятибалльной шкалы оценки знаний учащихся	Рефлексивная деятельность учителя и учащихся

Учителя начальных классов в своей педагогической практике чаще всего используют следующие виды нетрадиционных уроков литературного чтения:

- урок-игра,
- урок-путешествие,
- урок-викторина,
- урок-сказка,
- урок-праздник,

- театрализованный урок,
- урок-проект [4].

Особое внимание и применение в современной школе заслуживают театрализованный урок и урок-проект.

Выделение такого вида урока, как театрализованный, связано с привлечением театральных средств, атрибутов и их элементов при изучении, закреплении и обобщении программного материала. Театрализованные уроки привлекательны тем, что вносят в ученические будни атмосферу праздника, приподнятое настроение, позволяют ребятам проявить свою инициативу, способствуют выработке у них чувства взаимопомощи, коммуникативных умений.

Как правило, театрализованные уроки разделяют по форме их организации: спектакль, салон, сказка, студия и т. п.

При подготовке таких уроков даже работа над сценарием и изготовление элементов костюмов становятся результатом коллективной деятельности учителя и учащихся. Здесь, равно как и на самом театрализованном уроке, складывается демократичный тип отношений, когда учитель передает учащимся не только знания, но и свой жизненный опыт, раскрывается перед ними как личность.

Наполнение сценария фактическим материалом и его реализация на театрализованном уроке требует от учащихся серьезных усилий в работе с учебником, первоисточником, сведениями, научно-популярной литературой, что, в конечном счете, вызывает у них интерес к знаниям.

Непосредственно на самом уроке учитель лишается авторитарной роли обучающего либо он выполняет лишь функции организатора представления. Оно начинается, как правило, со вступительного слова ведущего, обязанности которого не обязательно возлагать на учителя.

Само представление после информативной части может быть продолжено постановкой проблемных заданий, которые непосредственно подключают в активную работу на уроке остальных учащихся. В заключительной части представления, еще в стадии разработки, желательно предусмотреть этап подведения итогов и связанную с ним тщательную подборку критериев оценок, учитывающих все виды деятельности учащихся на уроке. Их основные положения должны быть заранее известны всем ребятам, надо запланировать достаточно времени для проведения заключительного этапа театрализованного урока, не подводить итоги в спешке, по возможности повторить и обобщить использованный в представлении материал, а также оценить знания учащихся.

Разумеется, предлагаемая структура применяется как один из вариантов при конструировании театрализованных уроков, многообразие которых определяется, прежде всего, содержанием используемого материала и выбором соответствующего сценария [5].

Под проектом мы понимаем особую форму урока, который предполагает проработку изучаемой темы путем выполнения логически последовательного ряда творческих заданий, предлагаемых учителем, обсуждение и материализацию результатов (изготовление альбомов, журналов и т. п.), представление их участникам проекта. Одно из требований к уроку-проекту – концептуальная целостность (композиционная, содержательная, идейная): он должен обладать логической завершенностью, в ходе проекта обязательно реализуется так называемая Я-концепция (через призму изучаемого материала выход на личность ребенка). Это одно из главных отличий проекта от традиционного урока и одна из главных причин, позволяющая говорить о проекте как интерактивной форме обучения. Личность ученика не менее важна, чем предмет изучения, и столь же интересна. Цель урока-проекта не только в получении определенной суммы знаний, но и в активной самореализации уникальных возможностей каждого ребенка, самореализации личности ученика. Проект требует от участников значительного интеллектуального напряжения, эмоциональной отдачи.

Центральной организующей структурой класса на уроке-проекте становится группа. Атмосфера творческой группы создает условия как для самореализации возможностей каждого из ее участников, так и для проявления взаимной поддержки и помощи; дает уникальную возможность коммуникативного опыта, опыта принятия совместных решений.

Проект существенно изменяет функцию учителя на уроке: определяющая роль принадлежит ему лишь на этапе подготовки (определение темы, цели проекта, видов деятельности, подготовка оборудования, печатного материала); собственно на уроке учитель – помощник: он наблюдает, советует, но не навязывает свою точку зрения, задает целесообразные вопросы в роли участника проекта, обеспечивает плавный логический переход от одного вида деятельности к другому, дает сигнал к началу и окончанию работы, придает необходимый импульс занятию (темп не дает укорениться скуке); основной же задачей учителя становится создание на уроке атмосферы психологического комфорта [6].

В педагогике существует огромное множество типов нетрадиционных уроков и нестандартных форм обучения, предоставляющих учителю прекрасную возможность существенно расширить поле своей деятельности.

Они позволяют внести разнообразие в учебную деятельность, а также способствуют воспитанию личности, формированию знаний, умений и навыков. Такие уроки помогают развивать творческий потенциал личности обучающегося, создать у младших школьников внутреннюю мотивацию к учению, повысить результативность и эффективность урока.

Литература

1. Нетрадиционные формы обучения в современной начальной школе: Учебные материалы онлайн [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://studwood.ru/1062218/pedagogika/netraditsionnye_formy_obucheniya_sovremennoy_nachalnoy_shkole.
2. Нетрадиционный урок. Основные характеристики: Студенческая библиотека онлайн [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://studbooks.net/1864427/pedagogika/netraditsionnyy_urok_osnovnye_harakteristiki.
3. Нетрадиционные формы обучения на уроках технологии: Мир знаний [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://mirznanii.com/a/208193-2/netraditsionnye-formy-obucheniya-na-urokakh-tehnologii-2>.
4. Нетрадиционные уроки литературного чтения в начальной школе [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.e-osnova.ru/PDF/osnova_12_35_10059.pdf.
5. Театрализованный урок: Файловый архив студентов [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://studfiles.net/preview/4466381/page/4/>.
6. Урок проект как интерактивная форма обучения: Pandia [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://pandia.ru/text/78/354/1222.php>.