УДК 811.161.1(082)
ББК 81.411.2я43
Р 894

Рекомендовано к печати Учёным советом
Армянского государственного педагогического
университета имени Хачатура Абовяна

Р 894

Русский язык – гарант диалога культур, научного сотрудничества, межнационального и межличностного общения в XXI веке: Материалы Международной научно-практической конференции преподавателей и учителей русского языка и литературы, студентов, магистрантов и аспирантов, посвящённой 90-летию академика АПСН РФ, доктора педагогических наук, профессора Беллы Марковны Есаджанян. – Ер.: Изд-во «Асогик», 2022. – 365 с.

УДК 811.161.1(082)
ББК 81.411.2я43

ISBN 978-9939-50-498-8

© Представительство Россотрудничества в Республике Армения, 2022

ОРГАНИЗАЦИОННЫЙ КОМИТЕТ КОНФЕРЕНЦИИ

Сопредседатели Оргкомитета:

Фефилов В.П. – руководитель представительства Россотрудничества в Республике Армения (Русского дома в Ереване)

Геворкян С.Р. – ректор Армянского государственного педагогического университета имени Хачатура Абовяна, доктор психологических наук, профессор

Члены Оргкомитета:

Дронская Т.В. – заведующая отделом русского языка представительства Россотрудничества в Республике Армения (Русского дома в Ереване)

Баласанян Л.Г. – президент Армянской ассоциации учителей русского языка и литературы, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания Армянского государственного педагогического университета имени Хачатура Абовяна

Испирян М.М. – проректор по учебно-научной работе, учёный секретарь Армянского государственного педагогического университета имени Хачатура Абовяна, кандидат педагогических наук, доцент

Мадоян В.В. – исполнительный директор Ассоциации выпускников вузов СССР (России) в Армении, заведующий кафедрой языков Национального университета архитектуры и строительства Армении, доктор филологических наук, профессор

Матевосян Л.Б. – президент Армянской ассоциации русистов, профессор Ереванского государственного университета, доктор филологических наук

Сараджян С.А. – заместитель президента Армянской ассоциации учителей русского языка и литературы

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Баласанян Л.Г. – президент Армянской ассоциации учителей русского языка и литературы, кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания Армянского государственного педагогического университета имени Хачатура Абовяна

Испирян М.М. – проректор по учебно-научной работе, учёный секретарь Армянского государственного педагогического университета имени Хачатура Абовяна, кандидат педагогических наук, доцент

Сараджян С.А. – заместитель президента Армянской ассоциации учителей русского языка и литературы

14 октября 2022 года в Армянском государственном педагогическом университете имени Хачатура Абовяна при содействии Посольства Российской Федерации в Республике Армения и Министерства образования, науки, культуры и спорта Республики Армения состоялась Международная научно-практическая конференция преподавателей и учителей русского языка и литературы, студентов, магистрантов и аспирантов **«Русский язык – гарант диалога культур, научного сотрудничества, межнационального и межличностного общения в XXI веке»**, посвящённая 90-летию выдающегося учёного, академика Академии педагогических и социальных наук Российской Федерации, доктора педагогических наук, профессора **Беллы Марковны Есаджанян**.

Организаторы:

Представительство Россотрудничества в Республике Армения (Русский дом в Ереване)

Армянский государственный педагогический университет имени Хачатура Абовяна

Армянская ассоциация учителей русского языка и литературы

Ассоциация выпускников вузов СССР (России) в Армении

Армянская ассоциация русистов

Все материалы публикуются в авторской редакции.

Оргкомитет

Уважаемые участники конференции, дорогие друзья!

Искренне рад приветствовать участников и организаторов Международной научно-практической конференции преподавателей и учителей русского языка и литературы, студентов, магистрантов и аспирантов «Русский язык – гарант диалога культур, научного сотрудничества, межнационального и межличностного общения в XXI веке».

Поддержка русского языка и культуры за рубежом – одно из базовых направлений международной гуманитарной деятельности Российской Федерации. Посольство России и представительство Россотрудничества – Русский дом в Ереване – придают особое значение продвижению в Армении русской литературы, образования, поддержке программ изучения русского языка.

Мы высоко ценим вклад армянских специалистов как в исследования современной русистики, так и в подготовку новых профессиональных кадров для страны.

В данном контексте особое место занимают заслуги выдающегося ученого, академика АПСН России, доктора педагогических наук, профессора Б.М. Есаджанян, 90-летию которой посвящено данное мероприятие. Именно Б.М. Есаджанян являлась одним из идейных вдохновителей первой конференции армянских русистов, возглавляла научно-методический совет при представительстве Россотрудничества в республике, воспитала целую плеяду талантливых специалистов. Её достижения и труды по достоинству обрели международное признание.

Отдельного внимания заслуживает и широкая география участников самой конференции, привлекающей к своей работе специалистов из России, Казахстана, Белоруссии, Узбекистана и других стран. Это – еще один признак растущего мирового интереса к русскому языку и русистике.

Сегодняшняя конференция объединяет ученых-филологов, которые бережно хранят, обогащают и открывают миру уникальные сокровища русской словесности. Вам предстоит обсудить перспективы и эффективность преподавания русского языка, обменяться практическим опытом, приобщиться к инновационным подходам ваших коллег. Подобный формат открытого, профессионального диалога по актуальным проблемам

сообщества, безусловно, обогатит методику обучения русскому языку. Убежден, что выработанные в ходе вашей работы рекомендации и предложения будут содействовать дальнейшему укреплению позиций русского языка в Армении.

Мы высоко ценим вклад Армянской ассоциации учителей русского языка и литературы и Армянского государственного педагогического университета имени Х. Абовяна в организацию и проведение сегодняшнего мероприятия.

Желаю участникам конференции плодотворной работы, крепкого здоровья, мира и благополучия!

Чрезвычайный и Полномочный Посол
Российской Федерации в Республике Армения
С.П. Копыркин

Уважаемые участники и гости конференции!

Русский дом в Ереване (представительство Россотрудничества в Республике Армения), ставший объединяющим центром для всех армянских русистов, начиная с 2010 года проводит Международную научно-практическую конференцию преподавателей и учителей русского языка и литературы, студентов, магистрантов и аспирантов.

Заявленная тема конференции «Русский язык – гарант диалога культур, научного сотрудничества, межнационального и межличностного общения в XXI веке» позволяет русистам Армении, России и других стран не только оценить имеющиеся достижения в области науки и практики преподавания русского языка, но и рассмотреть роль диалога культур в XXI веке для развития образования и общества.

Символично, что конференция посвящена 90-летию академика Академии педагогических и социальных наук Российской Федерации, доктора педагогических наук, профессора Беллы Марковны Есаджанян – человеку, вошедшему в историю науки, оставившему большое научное наследие и воспитавшему плеяду замечательных русистов.

Необходимо отметить, что для армянского народа русский язык ещё в XVIII веке стал значимым языком. Он преподавался в национальных школах, армянские учёные и священники создавали учебники и методическую литературу.

Преподаватели и учителя русского языка сегодня играют наиважнейшую роль в обществе – они приобщают армянскую молодёжь к богатейшему культурному и историческому наследию России и Армении посредством русского языка. Именно они вносят значительный вклад в укрепление позиций русского языка и культуры в Армении, что способствует развитию дружбы и взаимопонимания между народами и профессиональным сообществом, воспитывает молодое поколение и, самое главное, формирует объективный образ современной России.

Понимая приоритеты общества Армении, Русский дом в Ереване осуществляет координацию связей всех организаций Армении в области гуманитарного, научного, культурного и информационного сотрудничества. Мы постоянно организуем

многочисленные проекты и всегда рады сотрудничеству со всеми, кто нуждается в нас.

Уважаемые друзья, сердечно приветствую участников и гостей конференции и искренне желаю всем плодотворной работы, доброго здоровья и благополучия!

Руководитель представительства
Россотрудничества в Республике Армения
(Русского дома в Ереване)
В.П. Фефилов

Добрый день, уважаемые участники конференции, дорогие гости, дамы и господа!

В стенах Армянского государственного педагогического университета имени Хачатура Абовяна приветствую всех участников и организаторов Международной научно-практической конференции «Русский язык – гарант диалога культур, научного сотрудничества, межнационального и межличностного общения в XXI веке», посвящённой 90-летию академика АПСН РФ, доктора педагогических наук, профессора Беллы Марковны Есаджанян.

Многим из присутствующих посчастливилось работать и общаться с Беллой Марковной, которая отдала педагогике 65 лет жизни.

Окончив Ростовский государственный университет, она начала свою профессиональную деятельность учительницей русского языка и преподавателем Педагогического института имени М. Налбандяна в городе Гюмри. Позднее она была приглашена в Ереванский государственный университет, а с 1962 по 1982 годы была преподавателем, доцентом, профессором и проректором по научной работе Ереванского государственного педагогического университета русского и иностранных языков имени В.Я. Брюсова.

В 1983 году профессор Есаджанян возглавила кафедру русского языка и методики его преподавания нашего университета, где проработала до последнего дня своей жизни. Под ее научным руководством проходили успешную защиту многие кандидатские диссертации по филологии и методике преподавания русского языка. Заслуги ее не раз были отмечены государственными наградами. Многие годы она руководила и была членом специализированного совета по защите диссертаций.

Профессор Есаджанян является автором многочисленных научных трудов, учебников, по которым учащиеся школ и студенты по сей день изучают русский язык. Практически все учителя и преподаватели русского языка нашей страны помнят профессора Есаджанян, знают ее научные и методические труды и в странах ближнего и дальнего зарубежья. Надо отметить, что советский период ее жизни был временем наиболее плодотворным – она и ее труды были востребованы всеми, кто посвятил

себя методике преподавания русского языка в национальной школе, вузе, методике билингвального и углубленного изучения русского языка.

Профессор Есаджанян основала и возглавляла научно-методическое периодическое издание – журнал «Русский язык в Армении», который сегодня стал одним из изданий нашего университета.

Уважаемые участники конференции!

Надеюсь, что на конференции вы обсудите вопросы эффективности преподавания русского языка в образовательных учреждениях и обменяетесь продуктивным опытом работы.

Уверена, что предложенные рекомендации найдут свое применение в дальнейшей практической деятельности учителей и преподавателей русского языка.

Желаю всем благополучия и новых научных свершений!

С.Р. Геворкян
Ректор Армянского государственного
педагогического университета
имени Хачатура Абовяна

Уважаемые участники
Международной научно-практической конференции!

Ваша конференция «Русский язык – гарант диалога культур, научного сотрудничества, межнационального и межличностного общения в XXI веке» посвящена памяти Беллы Марковны Есаджанян, большого учёного, многолетнего редактора журнала «Русский язык в Армении», соратника основателя Института Пушкина Виталия Григорьевича Костомарова.

Труды профессора Б.М. Есаджанян, посвящённые методике преподавания русского языка как неродного в школах и вузах, известны далеко за пределами Армении. Она, светлый и мудрый человек, оставила нам книги, сильную методическую школу и задала высочайшую планку отношения к науке.

Желаю вам, дорогие участники конференции, никогда не опускать эту высокую планку отношения к русскому языку и литературе, филологическим исследованиям и открытиям. Гармонии вам с миром и оптимизма, творческого вдохновения и постоянного профессионального роста, новых открытий и свершений, здоровья и долголетия, мира и достатка, счастья и любви, процветания и благополучия!

Пусть работа будет любимой и помогает достичь жизненных целей, ученики и студенты талантливыми и благодарными, коллеги – единомышленниками, с которыми можно смело покорять новые вершины, делать научные открытия, нести людям знания, прививать молодёжи любовь к языку и литературе, способствовать укреплению культурных связей между разными народами.

Желаю вам плодотворной работы и радости профессионального общения!

Депутат Московской городской думы,
член Совета при Президенте РФ по русскому языку
М.Н. Русецкая

СОДЕРЖАНИЕ

Свиридов Д.	Есть люди как звёзды…	**18**

ЭССЕ ПАМЯТИ Б.М. ЕСАДЖАНЯН

Аракелян О.И.	Не говори с тоской: *их нет*; Но с благодарностию: *были*…	**19**
Григорян С.И.	Моя Белла Марковна	**23**
Мирзоян Л.А.	Встречи и беседы с Б.М. Есаджанян	**25**
Саакян Р.С.	Благодарная память	**27**
Саркисян К.С.	Слово об Учителе	**29**
Тамироглян К.М.	Незаменимые есть!	**36**

НАУЧНЫЕ СТАТЬИ ПАМЯТИ Б.М. ЕСАДЖАНЯН

Амирханян А.М.	«Каждый методист обязан знать филологию...»	**38**
Баласанян Л.Г., Язичян Г.В., Сараджян С.А.	Белла Марковна Есаджанян – учёный, учитель, наставник	**43**
Бахтикиреева У.М., Синячкин В.П.	«Тёплое дыхание личности»: светлой памяти Беллы Марковны Есаджанян	**53**
Гульянц С.С., Солунова И.С, Макоева Ф.С., Тарасова Е.Н.	Культурно-эстетический компонент при обучении русскому языку как иностранному бакалавров (технический профиль)	**57**
Мадоян В.В., Шейранян С.З.	Лингвистическое обеспечение интенсификации обучения русскому языку в армянской аудитории	**61**
Московкин Л.В.	Участие Беллы Марковны Есаджанян в дискуссии о методах обучения (1980–1982 гг.)	**72**

Саркисян И.Р.	В продолжение разработки идей Б.М. Есаджанян: формирование основ билингвального обучения в Республике Армения	**79**

СЕКЦИЯ I

Авагимянц В.А.	О социокультурной адаптации иностранных учащихся на подготовительных факультетах для иностранных граждан	**88**
Аракелян Н.В.	«Чеховский интеллигент» и советская эпоха (после празднования 160-летия А.П. Чехова)	**92**
Аствацатрян М.Г.	Концептуальные основы языкового образования в билингвальном институциональном контексте	**100**
Берсенева М.С.	Литературный дневник писателя на занятиях по русскому языку в иностранной филологической аудитории	**107**
Григорян Л.В.	Понятие прецедентного текста в рамках современных подходов	**115**
Донских О.А.	Проблема формирования русского национального языка науки	**121**
Захидова Л.С.	Актуализация мотивации к изучению русского языка через обращение к художественным текстам национально ориентированного характера	**131**
Крашенинникова Е.И., Крашенинникова Н.А.	Влияние COVID-19 на языковой строй языка	**137**

Лопухина Р.В.	Лингвокультурологический потенциал рассказа Л.Н. Толстого «Метель»: проблема интерпретации иноязычными читателями	**142**
Матевосян Л.Б.	Знание языков – веление времени	**149**
Мисисян С.С.	Полипарадигмальность в методике преподавания РКИ	**156**
Мкртичян С.Е.	Игровые задания с приставочными глаголами движения	**161**
Мкртчян Г.А.	О некоторых трудностях перевода художественной прозы на русский язык	**168**
Парминг С.Б.	О чтении русской классики за рубежом	**175**
Саакян Э.А.	Культурологический аспект изучения творчества А. Ремизова в армянской аудитории	**188**
Саркисян Р.Р., Мкртчян А.Е.	Цифровизация обучения: создание электронного курса русского языка для специальных целей (русский язык для экономистов) на платформе Moodle	**196**
Сафьян В.Ю.	Лингвометодический аспект изучения словосочетания в соотношении с предложением	**205**
Топор Г.Г.	Рождественский рассказ в школьных программах по русскому языку и литературе Республики Молдова	**214**
Трунцева Т.Н., Пичугин С.С., Громова Л.А.	Развитие коммуникативной компетенции при подготовке к сочинению: принцип градуальности	**222**

Хамраева Е.А.	Терминология билингвального и поликультурного образования в Российской Федерации: к вопросу о соответствии мировой практике	**230**
Штоян Р.Б.	Технология критического мышления как открытая система стратегий обучения	**238**

СЕКЦИЯ II

Акопян Т.С.	Всемогущий Наполеон Бонапарт – узник маленького острова Святой Елены (по повести Марка Алданова)	**245**
Барсегян Р.С., Григорян А.Х.	Старшие школы в системе общеобразовательных процессов Республики Армения	**252**
Григорян А.А.	Современные средства обучения русскому языку в армянских общеобразовательных школах	**258**
Григорян С.И.	Использование некоторых методов театральной педагогики в процессе обучения русскому языку в основной школе	**266**
Давтян К.К.	Применение веб-квест технологии как инновационной формы организации проектной деятельности в целях активизации учащихся	**274**
Долунц Н.А.	Мотивация как основа обучения русскому языку в армянской общеобразовательной школе	**279**
Кадомцева Э.Р.	Некоторые страницы российско-армянских литературных связей, о которых должны знать наши ученики	**286**

Мкртчян Л.В.	Влияние дидактических игр на умственное развитие младших школьников	**293**
Налбандян Н.А.	Творческая педагогическая мастерская в старшей школе	**299**
Саакян Г.А.	Использование интерактивных методов на уроках русского языка	**306**

СЕКЦИЯ III

Борчашвили Ю.У.	Ирония как основной параметр классификации современных интернет-мемов	**316**
Варкин К.А.	Журналистское расследование как жанр современной журналистики	**320**
Калинкин К.Р.	У истоков русского литературоведения в Туркестанском крае	**324**
Панкова В.О.	Особенности категории «свой – чужой» в стихотворениях о войне В.С. Высоцкого (на примере стихотворения «Тот, который не стрелял»)	**331**
Педченко А.Е.	Наука VS лженаука: в контенте современного телевидения	**337**
Прищепа Д.А.	Особенности использования языковых средств оскорбления в языке СМИ	**345**
Сафронова Е.О.	Описание как функционально-смысловой тип речи на примере меню ресторанов	**351**
Тамразян Н.Х.	Проектный метод в обучении русскому языку	**357**

Дмитр Свиридов
Есть люди как звёзды...



Есть люди как звёзды,
есть люди как песни –
От них нам светлее
без всяких там если.
Есть люди как реки,
есть люди как люди –
Они отдают
и от них не убудет.
Есть люди такие,
с которыми рядом
Достаточно просто
вдруг встретиться
взглядом,
Достаточно просто
обмолвиться словом –
И мир перестанет
казаться суровым.
Мы к ним привыкаем,
без них неуютно,
Мы рады зайти к ним
хотя бы попутно,
Хотя бы попутно
в их свет окунуться
И просто чему-то
в себе улыбнуться.
И с чистой улыбкой
отправиться дальше
Открытыми всем
и без капельки фальши.
Ведь что-то такое
они в нас разбудят –
Как звёзды,
как песни,
как реки,
как люди! [1]

[1] https://stihi.ru/2013/06/22/312 © Дмитр Свиридов

ЭССЕ ПАМЯТИ Б.М. ЕСАДЖАНЯН

НЕ ГОВОРИ С ТОСКОЙ: *ИХ НЕТ;* НО С БЛАГОДАРНОСТИЮ: *БЫЛИ…*

Аракелян О.И.
автор и ведущая радиопрограммы
«Армения – наш дом», г. Ереван

Когда на суд безмолвных тайных дум
Я вызываю голоса былого, –
Утраты все приходят мне на ум,
И старой болью я болею снова...

Эти шекспировские строки очень любила Белла Марковна, и они болью отдаются в моем сердце, когда я вспоминаю о ней.

Писать о Белле Марковне Есаджанян мне и трудно, и легко. Близко общаясь с ней на протяжении почти 20 лет, я прекрасно понимала, какая она разная: мягкая, добрая, нежная с родными и друзьями – и жесткая, принципиальная, умеющая отстаивать свои убеждения, оставаясь спокойной даже в пылу полемики и раздражения. Я говорю о лихих 90-х годах, когда мы познакомились. Это жестокое время диктовало свои жестокие условия: распался СССР, треснул привычный уклад жизни. Холод, голод, унизительное безденежье, разбитые окна опустевших заводов и фабрик, нищета беженцев, противоречивые военные сводки, бесконечные митинги с поисками виноватых – да-да, два извечных вопроса: кто виноват и что делать?

Так вот, о первых шагах «Гармонии» я должна была поговорить с вице-президентом этой новой организации, видным армянским ученым Беллой Марковной Есаджанян. Что я знала тогда о ней?

Что она хорошо известна не только в нашей Армении, но и далеко за ее пределами. Доктор педагогических наук, профессор, автор многих учебников по русскому языку, блестящий лингвист и педагог, воспитавший не одно поколение «русистов» нашей республики.

Я никогда до этого не встречалась с Беллой Марковной и, конечно, волновалась перед первой встречей, размышляя, какие «умные» вопросы должна задать ей, открывая новую на общественном радио передачу на русском языке «Армения – наш

дом». «Гармония» тогда находилась в крошечной комнатке, куда едва втискивался старенький диван, столик и пара стульев. Я думала, что увижу величественную гранд-даму, а передо мной оказалась скромно одетая, хрупкая немолодая женщина с приветливым лицом и добрым внимательным взглядом из-под очков.

Ее первые слова: «Я сегодня ухитрилась на сковородке без масла испечь пышки – возьмите, они еще теплые. Печку нам поставили, а то замерзали совсем!»

Она протянула мне пышку, я, конечно, и не пыталась отказаться, голодная была... И тут же забыла все «умные» вопросы, мы просто стали говорить о том, что наболело: о тяжелом быте, о том, как преодолевать все трудности, и незаметно перешли к насущному – что делать, чтобы спасти от удушения культуру Армении, неотъемлемой частью которой является культура России и русский язык.

Я сразу поняла – это личность, боец. Магнитофон запечатлел нашу первую беседу, которая закончилась знаменитым тургеневским стихотворением в прозе:

Во дни сомнений,
во дни тягостных раздумий
о судьбах моей родины, –
ты один мне поддержка и опора,
о великий, могучий,
правдивый и свободный
Русский язык!

Лучше и точнее не скажешь!

С тех пор я почти 20 лет записывала многие и многие беседы и интервью с Беллой Марковной, ее комментарии по поводу вечеров, посвященных армянским и русским деятелям культуры, ее выступления в острейших диспутах в защиту преподавания русского языка в армянских школах, да разве все припомнишь? Я с удовольствием вспоминаю нашу с ней совместную работу в жюри ежегодных, ставших традиционными республиканских конкурсов «Золотой ключик». Она внимательно следила за творчеством детей, старшеклассников и малышей, из самых отдаленных районов Армении, и от души радовалась, когда они, играя в небольших спектаклях, читая стихи, правильно и очень старательно говорили на русском языке.

Да, в те годы мы очень сблизились с Беллой Марковной, и я была счастлива, что нахожусь рядом с такой крупной личностью. И не только я. Ведь ее не зря называли «мамой» и «бабушкой» всех русистов Армении. Вокруг нее собирались настоящие энтузиасты, и дом ее стал теплым приютом не только для именитых коллег, но и для думающей молодежи – аспирантов и студентов. Любя Армению, они защищали русский язык, а Белла Марковна вела свою команду единомышленников по тому пути, который подсказывали ей ее воля, ум и сердце.

Недавно я прослушала записи, сделанные на давней конференции, посвященной 10-летию журнала «Русский язык в Армении», главным редактором которого стала академик Б.М. Есаджанян. Все-таки сумела она не просто сохранить русский язык в учебном процессе нашей республики, но и укрепить его, дать научную поддержку методике его преподавания. Меня очень тронули выступления участников конференции. Например, друг и сподвижник Беллы Марковны Лилия Гургеновна Баласанян взволнованно рассказывала о том, как упорно добивалась эта слабая хрупкая женщина разрешения на печатание первого номера журнала, как ходила по бесконечным коридорам, стучала во все двери, убеждала... и убедила! А сама Белла Марковна шутила: «Нам выделили для начала 500 долларов как стартовый капитал, но мы как-то выкрутились и сегодня можем говорить о том, что русистика в Армении живет и всегда будет ядром общественной жизни!»

Мы очень сблизились с Беллой Марковной, но я никогда не осмелилась бы назвать себя ее подругой. Она была для меня мудрой наставницей, хотя никогда не поучала и не делала замечаний. Мы ежедневно перезванивались, и она очень сердилась, если я хотя бы раз в неделю не заходила к ней домой, где она всегда баловала меня чем-то вкусненьким. Мы даже ухитрялись болеть одновременно, вместе ложились в одну больничную палату или ездили в санатории Ванадзора и Джермука, где, серьезно страдая от проблем с ногами, дружно хромали, поддерживая друг друга, как сросшиеся сиамские близнецы.

С годами Белла Марковна стала болеть чаще, иногда ей становилось совсем худо, но никогда не жаловалась, напротив, она любила бывать среди людей, не пропускала ни одного культурного мероприятия в российском посольстве или в Доме Мо-

сквы, ездила в Арцах, Ванадзор, Гюмри, где ее любили и ждали. А на вопрос о самочувствии всегда иронично отвечала: «Падают с меня запчасти, хожу потом подбираю и вставляю назад».

В этих поездках я почти всегда была рядом с ней. Никогда не забуду наше путешествие в Гюмри на празднование юбилея ее отца, великого хирурга Марка Есаджаняна. Чтобы почтить его память, огромное количество гюмрийцев собрались у дома, где жил этот замечательный человек, спасший сотни и сотни людей. Я записывала на своем магнитофоне их взволнованные рассказы и разглядывала памятную доску на их доме, который был разрушен землетрясением и, к счастью, восстановлен. Здесь родились и выросли две дочери хирурга – Белла и Мария – Мура, как нежно называла ее Белла Марковна. Мария Марковна – видный ученый-чумолог, посвятила свою жизнь борьбе с самыми страшными эпидемиями. Об истории своей семьи Белла Марковна всегда говорила с любовью, это действительно почти библейская сага на фоне революции, гражданской и отечественной войн, последующих жутких катаклизмов... Во всех рассказах чувствовалась семейная традиция Есаджанянов: несмотря ни на что всегда держаться вместе, приходить на помощь, не пасовать перед трудностями и ударами судьбы, делиться последним. И не случайно скромная небольшая ереванская квартира, где жили Белла Марковна, ее муж и дети, стала приютом для потерпевших от землетрясения многочисленных родных и близких, к которым она бросилась в первые же часы после катастрофы и с большими трудностями привезла к себе...

Я могла бы многое написать о любимой Белле Марковне. За два дня до ухода из жизни она позвонила мне: «Приходи, у меня появилась интересная идея». Я ей ответила: «Сегодня никак не могу. Приду в понедельник». Последнее, что я услышала от нее: «Ладно, доживем до понедельника». Не дожила...

Я тогда посвятила ей радиопередачу и закончила ее стихотворением Жуковского, которое она очень любила и которое всегда звучит в моей осиротевшей душе:

О милых спутниках, которые наш свет
Своим сопутствием для нас животворили,
Не говори с тоской: *их нет;*
Но с благодарностию: *были.*

МОЯ БЕЛЛА МАРКОВНА

Григорян С.И.
Основная школа № 161 имени Г. Нжде г. Еревана
svetagrig@list.ru

Есть люди как реки... Они никогда не бывают застывшими, они находятся в постоянном движении, течении – как сама жизнь. Потому и возраст их – действительно их богатство, энергетика которого передаётся всем, кто их окружает. И даже в преклонном возрасте они всей статью выражают собой некую, особую, эстетику пожилого возраста. Им удаётся представить свою возрастную ипостась как исключительную форму жизненного достижения... Не всем так удаётся стареть... Но это даже уже и не старение – это чудесная реализация скрытых возможностей развития, созревания глубокого человеческого духа…

Это МОЯ Белла Марковна. И она, наверно, у каждого своя…

В журналистике говорят, что первые впечатления самые точные. Нельзя с этим не согласиться. Мне вспоминается первый день нашего знакомства – 12 августа 2003 год. До этого дня о Белле Марковне я не имела даже визуального представления: я была новым человеком в Армении…

Мы договорились по телефону о встрече в редакции журнала «Русский язык в Армении»: я хотела обсудить публикацию в журнале своих стихотворений о русском языке. Казалось бы – короткая, деловая встреча, ординарный разговор по существу… Но впечатление от личности было таким сильным, что в тот же день я выразила свой внутренний порыв в стихотворении, которое так и назвала – «Поэтическая искра».

Нет, я не скрою восхищенья,
В которое пришла вчера…
Пикантно, в позе ожиданья
Сидели в кресле Вы одна.
Я подошла – Вы оглянулись.
Беседа, нет, не затянулась.
Коротким был наш разговор –
Достигнут был наш договор.
Нет, я не Пушкин – я другая…
Чудесное мгновенье вспоминая,

Я помышляю о красе,
Дарованной так долгосрочно
Вам, женщине, невянущей и сочной.
Поистине, какой феномен –
Типаж устойчивой красы!
Года не страшны – их не помнят
Давно сожжённые мосты.
Прекрасно – время настоящее.
Похоже, в этом весь секрет.
А будущность, вперёд манящая,
Осуществляет жизни бег.

Как-то, выступая на одной из встреч в зале представительства Россотрудничества, Белла Марковна, упомянув о своём 65-летнем стаже пребывания на поприще преподавания русского языка, сделала оговорку, смущённо признаваясь в некотором неудобстве от величины этой цифры, как бы подразумевая это как нечто затянувшееся и потому «неприличное». Белла Марковна, неужели Вы это серьёзно?

Каждый раз, когда по телефону я поздравляла Беллу Марковну с праздниками, моим неизменным пожеланием было, чтобы её ничто не могло «вышибить из седла» и чтобы как можно дольше она оставалась с нами. И Белла Марковна так же, с не меньшим постоянством, отвечала мне «Стараюсь!»…

Слава Богу! Мне ещё при жизни удалось успеть сказать ей, как она нам нужна!

Она была удивительно лёгкой на подъём. Никогда не жаловалась на недомогание – я даже не знала о её болезнях – всегда охотно и безотказно приезжала на все мои спектакли, внося живую струю в атмосферу нашего праздника русского языка. Да что говорить! Даже одно её присутствие дарило ощущение поддержки и одобрения.

Всегда элегантная, всегда собранная, интеллектуально изысканная – женщина без возраста!

Такова МОЯ Белла Марковна!

ВСТРЕЧИ И БЕСЕДЫ С Б.М. ЕСАДЖАНЯН

Мирзоян Л.А.
Старшая школа № 114 имени Х. Даштенца г. Еревана
lusinka66@gmail.com

Это было давно, это было недавно…

В жизни каждого человека наступает момент принятия важных решений, которые определяют его дальнейшую стезю. И этот момент у меня наступил тогда, когда я, окончив фортепианное отделение Ереванского государственного музыкального училища имени Р. Меликяна, решила продолжить своё обучение не в консерватории, а в Армянском государственном педагогическом институте имени Х. Абовяна.

Это было давно, лет 35 назад. Была я тогда молоденькой весёлой студенткой. Первая встреча, первые лекции-беседы нашей великой Беллы Марковны впечатлили меня ещё в институте, когда преподавала она нам курс «Сопоставительная грамматика русского и армянского языков», относящийся к числу дисциплин, составляющих специфику национального педагогического вуза. Профессионализм, доступность подачи материала, спонтанный юмор во время лекций, забота о студентах были присущи ей. Ориентируясь на задачи подготовки высококвалифицированного учителя русского языка, обладающего глубокими знаниями и профессиональным кругозором, данная программа предусматривала изложение общелингвистических положений, органически связанных с сущностью сопоставительного метода в языкознании и в этом аспекте углубляющих и расширяющих также общеязыковедческую подготовку будущего учителя-словесника.

В годы учёбы в педагогическом институте Белла Марковна ценила меня как студентку, выражающую индивидуальные впечатления и соображения по конкретной теме или вопросу, связанному с профессиональным мышлением (тогда ещё только-только формирующемуся у меня).

Человека иногда можно распознать по речевой культуре. «Речевая культура человека – зеркало его духовной культуры», – говорил В.А. Сухомлинский. Этой моделью поведения, речевой культурой обладала выдающийся учёный, академик

Академии педагогических и социальных наук Российской Федерации, доктор педагогических наук, профессор Белла Марковна Есаджанян.

Пример этого гениального учёного вдохновляет. По моему мнению, главное – жить с интересом, изучать новое, общаться с друзьями, коллегами, с людьми, которые тебя ценят, проводить больше времени с семьёй. Смыслом жизни каждого добропорядочного человека должно являться желание сделать что-то для людей, отчизны и, конечно, для семьи. И поэтому, когда, через некоторое время после окончания института, Белла Марковна пригласила меня работать методистом в научной лаборатории при МЦРК «Гармония», я с радостью согласилась.

Меня заинтересовал проводимый эксперимент по билингвальному обучению учащихся в начальной школе, руководителем которого являлась Белла Марковна.

Работая над составлением материалов для проведения эксперимента, слушая и обсуждая уроки преподавателей, которые воплощали наши экспериментальные идеи в школах города Еревана, я чувствовала, с каким интересом и рвением эти маленькие смышлёныши-ученики творчески мыслили и параллельно работали на армянском и русском языках.

Чувство искренней благодарности к Белле Марковной охватило тогда меня, так как я ощутила себя полезной в новой для меня сфере методической деятельности. Сама же Белла Марковна всегда была готова помочь профессиональным советом.

Так постепенно складывались и дружеские отношения не только между мной и нею, а также между нашими семьями. Она могла просто позвонить и сказать: «Ребёнок, что-то давно тебя не слышно. Как ты?», или «Ребёнок, когда собираешься писать очередную научную статью?» Эти вечерние чаепития у неё стали для меня временем общения и интересных бесед, которые навсегда останутся в моей памяти.

Говорят, что те, кто помогает другим, всегда довольны и счастливы. Такой была наша Белла Марковна Есаджанян. И та плеяда учителей, лекторов, научных работников, которая прошла школу корифея русистики Беллы Марковны Есаджанян, всегда будет ценить и помнить её на протяжении всей своей жизни.

БЛАГОДАРНАЯ ПАМЯТЬ

Саакян Р.С.
Старшая школа № 109 г. Еревана
ripsah7@gmail.com

Передо мною чистый лист бумаги. Нужно написать эссе. Обдумываю, подбираю слова, стараюсь взглянуть на свои мысли со стороны. А память услужливо подбрасывает воспоминания, и я задумываюсь над тем, как причудливо может распоряжаться человеком судьба.

Далекие годы детства. Сижу на уроке у мамы и вдруг замечаю, что она не просто комментирует ученикам строки из «Евгения Онегина», а говорит их наизусть. По дороге домой спрашиваю у мамы: «Ты весь роман знаешь наизусть?» «Весь!» – улыбается мама. Начинаю допытываться, зачем она выучила наизусть роман. И мама рассказывает о том, что ее старшие сестры-студентки сказали ей, еще школьнице, о сокурснице, жившей с ними в общежитии, которая знает наизусть весь роман «Евгений Онегин». Маме захотелось последовать ее примеру. Ну могла ли я отстать от них? Я выяснила у тети, что студентку эту звали Белла Есаджанян, написала это имя на первой странице книги и начала учить наизусть… И выучила, а имя и фамилия на первой странице остались твердой ассоциацией с тем, что все можно в жизни преодолеть.

Прошло несколько лет. Идет торжественное посвящение первокурсников в студенты. Звучит голос: «Слово предоставляется проректору по научной части Белле Марковне Есаджанян». Что?! Вскакиваю с места, чтобы лучше видеть и не верю своим глазам. У трибуны стоит не богатырь, способный свернуть горы и повернуть реки вспять, а очаровательная женщина с лукавой улыбкой, которая, мило картавя, приглашает недавних школьников в будущую профессию. Неужели это просто совпадение? Но вдруг за толстыми стеклами очков ловлю изучающий мудрый взгляд и понимаю, что внешность обманчива.

Наверное, для каждой эпохи существует свой портрет идеального преподавателя. В нашем представлении идеальный преподаватель, кроме глубоких знаний, должен обладать такими качествами, как доброта, внимательность, чувство юмора, такт. Всем этим Белла Марковна обладала в полной мере.

Студентам порой совершенно необходимо обратиться за помощью, полезными советами к преподавателю. А что им бы хотелось получить в ответ? Да, доброжелательный, понимающий отклик. Вот то, что мы всегда находили у Беллы Марковны. Но было у нее еще одно качество, такое редкое сегодня, – это умение сопереживать.

Не уставая, Белла Марковна учила нас: «мы можем гораздо больше, чем делаем. Мы можем быть гораздо больше, чем мы есть. Мы можем гораздо больше сделать, чем делаем. Если не будем искать себе оправдания. Жизнь показывает, что это трудно, но не безнадежно».

Миновали студенческие годы, но общение с Беллой Марковной осталось насущной необходимостью. Ее общительный и располагающий к себе характер, лишённый самодовольства, ее умение внимательно и серьезно слушать помогали преодолевать те препятствия, которые встречались на пути.

Белла Марковна не спешила давать опрометчивые оценки ни людям, ни событиям, а всегда обдумывала, что, когда, кому и как надо сказать. И это происходило не из-за какой-то боязни, предосторожности, а в силу серьезного, уважительного отношения к самой себе и другим, как это и принято у хорошо образованных, хорошо воспитанных, по-настоящему интеллигентных людей. Я никогда не слышала от нее крайних, резких высказываний по какому-либо поводу, она говорила, не повышая голоса, если даже ее что-то возмущало и раздражало. Во всем ее облике и прежде всего в ее речи чувствовался и проявлялся уже редко встречающийся в наше время подлинный внутренний аристократизм. Беседовать с ней было очень приятно, как с любым умным, глубоким, содержательным человеком, много повидавшим на своем веку.

Для меня Белла Марковна навсегда останется прекрасным образцом интеллигентного, чуткого, мудрого друга и учителя. Придут ли еще такие люди? Не знаю, боюсь, что не скоро. Но так хочется сказать словами Н.А. Некрасова:

Природа-мать!
Когда б таких людей
Ты иногда не посылала б миру,
Заглохла б нива жизни…

СЛОВО ОБ УЧИТЕЛЕ

Саркисян К.С.
Старшая школа № 83 имени А. Галстяна г. Еревана
karasarkisyan@mail.ru

Люди как звезды. Одни слабо мерцают и незаметно гаснут на небосклоне, другие светят ярко, притягивая к себе взгляды. А если это звезда-гигант, ее свет не меркнет и после смерти, продолжая литься неиссякаемым потоком сквозь пространство и время, согревая сердца тех, кто когда-то на нее смотрел.

Белла Марковна Есаджанян... Человек, посвятивший всю свою жизнь тому, чтобы «светить всегда, светить везде», служить делу просвещения своего народа.

Когда мне предложили написать о Белле Марковне, первое, о чем подумала, – а есть ли у меня на это право? Ведь я даже не была в числе тех избранных, которым она преподавала. В студенческие годы всегда относилась к ней с каким-то благоговейным трепетом. Читая ее фамилию на обложках методических пособий, представляла эту женщину в образе некоего небожителя, взирающего на всех с высот научного Олимпа. Тогда, заучивая чуть ли не наизусть ее двухтомник по методике русского языка, я и думать не могла о том, что когда-нибудь мне посчастливится вживую познакомиться с нею. Да, я не была студенткой Беллы Марковны, хотя училась в Гюмри, где когда-то в молодости жила и преподавала она, – просто мы не совпали во времени. У меня было в жизни много великолепных, талантливых преподавателей, которых я помню и чту. Низкий им земной поклон! Но я, как и многие учителя-русисты, с полным правом могу назвать именно Беллу Марковну своим Учителем и Наставником.

Судьба впоследствии – кто бы мог подумать! – подарила мне величайшее счастье – роскошь почти двадцатилетнего живого общения с мудрейшим человеком, замечательным педагогом и настоящим ученым. Об этом недолгом, к сожалению, отрезке времени я и хочу рассказать, и пусть это будет живой рассказ о живом человеке.

В середине 90-х я начала работать в одной из ереванских школ с углубленным изучением русского языка. Тогда эти школы только зарождались в Армении, и у истоков их стояли

профессор Есаджанян и главный специалист Министерства образования Лилия Гургеновна Баласанян. Их имена в те годы одни произносили с почтительным шепотом, другие – громко, с возмущением... В 1993-м в стране был принят Закон «О языке», предусматривающий преподавание гражданам Армении только на армянском, и, как следствие, закрылись многие русские школы для детей граждан Армении...

И вот в такой непростой ситуации Белла Марковна поднимает вопрос о статусе русского языка в Армении. Белла Марковна с присущей ей прозорливостью доказывала, что русский необходим нам, армянам, как средство международного общения, что, уничтожая знание чужого языка, не возродишь своего, что языковой остракизм поведет за собой снижение культурного уровня нашего народа. И она с завидной стойкостью и упорством начала бороться за сохранение русского языка в системе образования Армении.

Только благодаря силе ее духа, ее настойчивости и неустанной работе, появились в Ереване первые школы-углубленки, где в начальных классах количество часов доходило аж до шести в неделю (в обычных школах было не более трех часов), где на партах рядом с учебником с волшебным названием «Радуга» и тетрадями на печатной основе лежали, в качестве дополнительного материала для чтения, красочные глянцевые учебники, полученные в подарок от правительства Москвы, – опять же благодаря стараниям Беллы Марковны и Лилии Гургеновны, которых давно уже знали в России и с готовностью поддерживали их начинание. А какое счастье было работать в углубленках! Это были прекрасные годы! У меня даже был экспериментальный класс, на примере которого мы решили проследить, как работает новая программа. Результаты были просто поразительные: первые, неуверенные шаги учащихся уже в четвертом классе сменялись твердой поступью, а затем и парадным шествием в мир русского слова. В шестом классе наши ученики уже умели писать сочинения, да какие! А школьный драмкружок по два-три раза в год ставил спектакли на русском языке.

Именно на одной из этих постановок я и познакомилась с Беллой Марковной, которая была приглашена в школу в числе почетных гостей. И я увидела не небожителя, не строгого корифея науки, а тонкого, умного, внимательного и открытого чело-

века, который может от души посмеяться над хорошей шуткой, на равных поговорить с детишками, запросто побеседовать со школьным учителем и прислушаться к его мнению. Вот с того веселого спектакля во втором классе и началось наше доброе знакомство, каждую минуту которого я берегу в памяти.

Наставник, Учитель... Помню, как мы с коллегой Кариной Давтян работали над методическим пособием для углубленок. Сидели ночами, творили, искали новое, оригинальное в преподавании. И когда наконец находили, как нам казалось, единственное правильное решение, а труд, рожденный в муках, принимал вроде бы отчетливые, законченные формы, Белла Марковна говорила: «Принесите-ка написанное, я почиркаю карандашиком»... О, как мы не любили этого! После ее «карандашика» иногда вынужденно переделывали целые страницы, возмущались, но, меняя, вдруг начинали понимать, как точно и правильно «чиркал» этот карандашик, как безошибочно он находил слабые места, незаметные неискушенному взгляду. И мы, следуя указаниям этого карандашика, учились и понимали, как нужно учить. Это была высшая, поистине академическая школа Беллы Марковны Есаджанян.

Ошибки зорко подмечала, критиковала, зато и на похвалу никогда не скупилась, ценила пытливых, хвалила во всеуслышанье тех учителей, которые любили и умели работать. А доброе слово ее было выше всяческих наград! Никогда не давила своим авторитетом, была всегда доброжелательна и с ровесниками, и с молодыми. Не затмевала блеском своего ума, а вдохновляла, воодушевляла, не давала вспыхнувшей искорке погаснуть. Не в этом ли подлинное величие настоящего Учителя?

Нам часто приходилось бывать свидетелями жарких дебатов вокруг учебников, программ, методов преподавания русского языка. И нас поражало ее умение во время ожесточенных споров с оппонентами (чаще всего споры касались ее детища – билингвалок и углубленок) хладнокровно хранить молчание, а в конце (последнее слово всегда было за нею), выйдя к кафедре, спокойно, без лишних эмоций, просто и ясно расставить все точки над «и», не оставив места возражениям и сомнениям, и закончить речь своим любимым «Ребята, давайте жить дружно!» И в тот же миг наступало всеобщее примирение, так

как сказанное ею было весомо, аргументированно и поистине гениально в своей простоте.

Будучи академиком, человеком науки, никогда не уносилась в заоблачные академические дали, не отрывалась от практической работы, от школы. Всегда с радостью приходила на открытые уроки, школьные мероприятия, выступала со словами благодарности и восхищения. «Детишки – они все гениальны от рождения, неталантливых детей не бывает», – говорила она. Восторгалась игрой юных артистов: «Какая у тебя потрясающая была Баба-яга!» Или: «Слушай, где ты нашла такого Грибоедова! Как похож! И играл замечательно! А сцена с «двойником» прекрасно вписалась в спектакль. Молодец!» И после таких слов за плечами вырастали крылья, сердце наполнялось чувством восторженного и самозабвенного полета. И понимала, что жить не смогу без этой трижды проклятой работы, без этой школьной кутерьмы и суеты, без детей, для которых спектакль – всего лишь игра, тогда как для меня это большая ответственность. Ответственность перед Учителем. Ведь нужно было всем доказать, что в углубленках ученики хорошо говорят по-русски, что эти школы состоялись, что русский язык в Армении продолжает звучать. Да, Белла Марковна жила школой и заражала нас своей энергией. И рождались, вопреки всем трудностям, новые планы, новые проекты, начинались поиски новых путей...

У нее многому можно было научиться. И не только мастерству преподавания, но и другому, не менее важному искусству – искусству быть Женщиной. Собирались на неделю в Цахкадзор (был Международный конкурс по русскому языку для школьников стран СНГ). Такого багажа, как у Беллы Марковны, не было ни у кого из нас: строгие классические костюмы для официальных мероприятий, вечерние платья с соответствующей обувью и аксессуарами для вечеров и банкетов... Каждый раз выходила из номера в новом, «подобно ветреной Венере». А как она любила фотографироваться, с какой готовностью и без ненужного жеманства позировала перед камерой! При этом она была напрочь лишена самолюбования. Просто во всем этом сквозили ее безграничная любовь к жизни, желание сохранить в памяти и в душе каждую минуту, дарованную ей судьбой. И в этом тоже таилась величайшая мудрость.

Нам часто приходилось видеть ее в кругу семьи, где она, сбросив с себя величественную мантию ученой дамы, становилась замечательной хозяйкой, умевшей печь вкуснейшие пироги, любящей мамой и заботливой бабушкой, души не чаявшей в своих малышах. О своей страстной любви к внукам она говорила с улыбкой, как о диагнозе: «У меня социально неопасное легкое помешательство».

Мы все искренне любили ее, окружали, как могли, вниманием и заботой, как окружают заботой добрую бабушку, хоть и пожилую, но молодую душой, всегда легкую на подъем, сохранившую вкус к жизни. Она никогда не жаловалась на здоровье, хотя мы знали, что у нее, конечно же, есть свои болячки. И это тоже было чертой глубоко интеллигентного и воспитанного человека: зачем навязывать людям свои проблемы? С ней всегда можно было и поговорить по душам, и посмеяться. Мы упивались ее прекрасной, с легкой картавинкой, речью, обдуманной, неторопливой, чуть приправленной иронией к себе и к своим близким, пересыпанной цитатами из пушкинского «Онегина», а иногда и целыми лирическими отступлениями, которые она знала наизусть. Память у нее была потрясающая! Мы всегда удивлялись и чуточку завидовали ее умению запоминать целые отрывки и цитировать их «в тему», без запинки, дословно. Да, с нею никогда не бывало скучно. И чувствовалось, что и ей с нами, молодыми, было хорошо: она не спешила уходить, не ссылалась на усталость, всегда была молода душой, остроумна. Прохожу как-то мимо и, заметив вылезшую из волос непокорную шпильку, вправляю ее в прическу. Серьезным тоном справляется: «Что, опять лохматость у меня повысилась?» Крылатая фраза из «Простоквашина». Крылатой эту фразу сделала она, как, впрочем, и многие другие выражения из детских произведений. Помните стишок? «Можно ль в горчицу подмешивать джем? Пожалуйста. Можно. Но только зачем?» Кстати, цитировала эти строчки в назидание нам, взрослым. А мультфильмы она просто обожала, смотрела с неподдельным интересом и восторгом и всегда находила в них глубокий смысл. Воистину сказано, что «быть всегда чуть-чуть ребенком есть высшая на свете взрослость»!

Отмечали ее восьмидесятилетие в Посольстве России в Армении. Сколько теплых слов было сказано в ее адрес! Высту-

пали коллеги, ученики, представители Россотрудничества. И мы поняли: Белла Марковна – это не просто ученый, подвижник, новатор. Она – целая эпоха. Эпоха, охватившая два столетия. Ею ознаменовалась методика советской школы, а с приходом нового века и совершенно новой действительности имя ее не забылось, не стерлось, не ушло в прошлое (такая участь постигла многих советских научных работников), а стало символом возрождения русистики в нашей стране, символом современного диалога двух культур – армянской и русской. Это ли не памятник при жизни?

В тот торжественный день нам казалось, что Учитель будет жить вечно. Будет делиться всегда своими наблюдениями, говоря, как обычно: «Послушайте, люди добрые, какая гениальная мысль мне попалась в книжке!» «Люди добрые...» Для нее словно не существовало людей недобрых. Все вокруг были «люди» – и «люди добрые». А ведь это так и было. Не помню, чтобы она о ком-то сплетничала, кому-то завидовала. Она была выше всего этого. Она была само величие. Величество...

Не забывается, не уходит из памяти холодный осенний вечер 25 ноября 2016 года. Церковь Сурб Ованес, куда пришли мы проститься с Учителем. Ком в горле. В душе – чувство невосполнимой потери. Стояли, сбившись в стайки, молчаливые, задумчивые, осиротевшие. Понимали: возраст, болезнь... Но ведь всего два месяца назад были у нее в гостях, чаевничали (чай у Беллы Марковны всегда был особенный – ароматный, крепкий, с терпким вкусом), слушали ее воспоминания о прошлом: о друзьях, о коллегах, о всевозможных конференциях и форумах, бессменным участником которых она была всегда, о поездках и путешествиях... Сидели допоздна. В ее рассказах, таких интересных, увлекательных и живых, воскресали лица, события, страны... Говорила долго, словно боялась что-то упустить, недосказать... В тот памятный, последний вечер ушли от нее с чувством благоговения. Словно уносили с собой маленький, трепетно горевший огонек, какой уносят из церкви в Рождественский вечер, бережно заслонив от ветра тихо мерцающую лампаду. Говорить не хотелось, молчали. Все суетное отступило, ушло прочь. В душе остался лишь свет – свет ее мудрости, доброты, блестящего ума и неподражаемого юмора.

Потом уже, когда ее не стало, вдруг поняли: а ведь она в тот вечер прощалась со своим прошлым. Возможно, она интуитивно чувствовала, что осталось недолго. И это был, наверно, ее последний полет над миром, над своей жизнью, прожитой так ярко и страстно, последний, прощальный взгляд на свой путь, на все то, чему без остатка посвятила себя.

Говорят, счастливый человек – это тот, кто, покидая этот мир, может унести с собой несколько замечательных мгновений земной жизни. В этом отношении Белла Марковна была исключительно счастливым человеком: таких мгновений, таких золотых крупиц в ее жизни было множество. Словно кто-то щедрой рукой рассыпал их на ее пути, и их блеска и сияния хватало даже тем, кто шел рядом, по краешку ее жизни.

Люди как звезды. И после земной жизни продолжает сиять звезда любимого Учителя, талантливого Ученого и замечательного Человека. И смерти нет. Есть вечная жизнь и добрая память благодарных учеников.

НЕЗАМЕНИМЫЕ ЕСТЬ!

Тамироглян К.М.
кандидат педагогических наук
Фонд «Национальный центр развития образования и инноваций», г. Ереван
t-karine-m@rambler.ru; t-karine-m@mail.ru

«Ты у меня – тридцать первая…»

Так мне сказала Белла Марковна Есаджанян после защиты диссертации. Я была тридцать первой по счёту. И, хотя, это была на первый взгляд всего лишь сухая цифра, но, задумавшись, я вдруг представила и поняла, сколько десятилетий своей жизни она, наша Белла Марковна, подарила нам, своим диссертантам. А у неё были ведь не только мы.

В начале карьеры у Беллы Марковны были ученики, которых она не только обучала азам русского языка, но и воспитывала. Воспитывала личным примером, отношением к людям, к явлениям своим поведением и красивой речью.

Педагогическая деятельность привела Беллу Марковну в высшее учебное заведение. Здесь уже студенты имели счастье слушать её лекции, глубокие рассуждения и приобщаться к богатой русской культуре.

Потом Белла Марковна открывала дорогу в науку диссертантам. Есть очень мудрая фраза «Свеча ничего не теряет, если от её пламени зажглась другая свеча». Белла Марковна жила по этому принципу. Для многих и многих русистов (и не только) она была именно такой свечой. В каждом из нас горит в душе маленький огонёк, подаренный Беллой Марковной.

Пламя её свечи не оскудело, но наш внутренний огонёк будет гореть всегда и помогать в сложных ситуациях.

Я очень часто вспоминаю тот год. Знаменательный для нашего многострадального народа. Год 2001-й. Юбилейный. В Армению приехали великие люди – Папа Римский Иоанн Павел II, Патриарх Московский и всея Руси Алексий II и многие другие достойные представители разных стран.

Моей радости не было предела, когда в год празднования 1700-летия принятия Арменией христианства как государственной религии случилась моя маленькая победа. Я защитила диссертацию. Конечно, это всё звучит уж очень по-детски. Но

если бы не Белла Марковна, если бы не её добрые советы, если бы не её наставления…

Белла Марковна стала меня торопить, она уже прекрасно видела итог моей работы, видела, что я умею, могу, а главное – должна делать. И наконец, защита состоялась. Состоялась именно в тот великий год. Юбилейный.

…Прошло уже много лет, стёрлись из памяти переживания, страхи, волнения. Но остались мудрые советы Беллы Марковны, искромётный юмор, бесконечное количество стихотворений гениальных поэтов, приводимых точно к месту, душевные разговоры в гостеприимном доме за чашкой душистого чая… и слова, звучавшие при каждом прощании: «Ребёнок, заходи чаще».

Мне бы очень хотелось вспомнить важный для меня факт из далёкого детства. Имя Беллы Марковны я слышала дома всегда. Я ещё не знала, кто этот человек, но её имя и отчество (с моей точки зрения фонетически звучащие очень музыкально) я всегда повторяла. Когда в четыре года я научилась буквам, то первое, что я написала – это «БЕЛАМАРКВНА». Прошло очень много лет, а получилось, что я написала важное для меня имя. Эту открытку я сохранила. Часто рассматриваю её. Вероятно, в судьбу можно верить.

Всё, чему учила нас Белла Марковна, не всегда попадало на благодатную почву. Не удивительно. Ведь мы все разные. Отличаемся характером, темпераментом, принципами. Но я убеждена, что каждый из нас от общения с ней стал умнее, терпимее, честнее. Ведь общались мы не просто с умным человеком, но с замечательным методистом. А методист не разбрасывает семена, а сеет. Белла Марковна учила нас многому: великодушию и терпимости, доброте и готовности помочь, умению вовремя сказать и промолчать, отношению к науке как к живому организму и неиссякаемому желанию учиться.

Мне думается, что прямо сейчас она сверху смотрит и слушает каждого из нас и улыбается присущей только ей многозначительной улыбкой.

То, что сейчас с нами нет Беллы Марковны, – печально, но как важно, что она была в нашей жизни.

Очень важно!

«КАЖДЫЙ МЕТОДИСТ ОБЯЗАН ЗНАТЬ ФИЛОЛОГИЮ...»

Амирханян А.М.
кандидат филологических наук, доцент
Армянский государственный педагогический университет имени Х. Абовяна;
главный редактор журнала «Русский язык в Армении»
amirknan@yahoo.com

В одной из наших бесед Белла Марковна напомнила замечательную истину, которая была путеводной в формировании ее методических идей – известного ученого Беллы Марковны Есаджанян: не каждый филолог знает методику, но каждый методист обязан знать филологию. Именно эта мысль лежит в основе ее научных поисков и методических разработок.

Белла Марковна Есаджанян – доктор педагогических наук, профессор, академик АПСН РФ, признанный еще при жизни классик методической мысли, взрастивший несколько поколений армянских русистов.

Многочисленные труды Беллы Марковны актуальны в наши дни, так как в них последовательно раскрываются педагогические, в том числе конкретные методические, идеи развивающего обучения при изучении русского языка, ориентиром которого является «зона ближайшего развития», о чем упоминается в одной из работ Л.С. Выготского: «*Педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день <...>*. Только тогда она сумеет вызвать в процессе обучения к жизни те процессы развития, которые сейчас лежат в зоне ближайшего развития» [2: 2, 251].

В 90-е годы, когда армянская русистика переживала трудное время и в новых языковых условиях оказалась оторвана от профессиональных и информационных источников, Белла Марковна организовала издание периодического научно-методического журнала. «Русский язык в Армении» – детище Беллы Марковны, в котором должна была отразиться и идея ближай-

шего развития, и подготовка молодых кадров, и задачи поствузовского образования армянских русистов.

Взяв за основу договор 1997 года между Россией и Арменией о необходимости углубленного изучения русского языка в образовательной системе РА, в 1998 г. был основан целевой специализированный журнал «Русский язык в Армении», первый номер которого был издан в 1999 г. Цель периодического издания была указана в заглавии – русский язык в Армении. В связи с распадом СССР изолированность от методических центров России затрудняла получение необходимой профессиональной информации. В те годы в Армении были закрыты многие национальные школы с русским языком обучения. На фоне резкого сокращения часов по русскому языку во всех учебных заведениях республики возникла необходимость сохранения опыта работы русистов-словесников в армянской аудитории и внедрения методики углубленного обучения русскому языку в школах РА. Русскоязычное население было вынуждено приспосабливаться к новым экономическим условиям и новой языковой среде. Журнал «Русский язык в Армении» ставил своей целью помочь русистам в создавшихся условиях.

Сегодня можно констатировать, что после распада СССР детище Беллы Марковны стало первым в Армении периодическим изданием по русской филологии, методике преподавания русского языка и литературы в школе и вузе и педагогике. В нашем журнале ученые Армении, России и других стран по сей день публикуют результаты своих диссертационных исследований. За прошедшие два с небольшим десятилетия журнал, за плечами которого больше ста выпусков, пережил многое, но сохранил интерес к опубликованным и публикуемым статьям как в Армении, так и в России, в странах ближнего и дальнего зарубежья.

Журнал и сегодня преследует цель оказывать содействие в изучении русского языка, ибо большая часть мировой информации по многим отраслям науки и знаний поступает к нам через русский язык. Русский язык – естественная необходимость, и роль журнала – оказывать содействие в изучении и обучении русскому языку.

Наш журнал также способствует распространению профессиональной информации о новом в лингвистике, литературо-

ведении и педагогике, об инновациях в методике преподавания русского языка и литературы. «Русский язык в Армении» публикует статьи о новых, необходимых сегодня направлениях обучения, например, о билингвальных методах, КСО и др. Основное место в журнале занимают статьи по лингвистике, сопоставительной типологии, новым областям филологической, педагогической и методической наукам, теории перевода, функционированию русского языка в сегодняшней Армении в рамках межкультурных и межгосударственных взаимосвязей. Журнал поддерживает ученых, филологов Армении и зарубежья.

В отдельный раздел включены материалы по обмену опытом в текущей работе учителя-словесника: здесь помещаются статьи, поурочные и тематические разработки для школьной и вузовской аудитории, литературно-музыкальные композиции к знаменательным событиям и датам, и многое другое. Мы периодически затрагиваем важную тему статуса русского языка в Армении, о чем говорят названия наших основных рубрик: «Статус русского языка» и, в зависимости от требований времени, «Статус языков мира», «Лингвистика» и «Литературоведение», «Методика: теория и практика обучения», «Педагогика» и др. Журнал знакомит армянского читателя с новыми веяниями в образовательной сфере и научной мысли, что считаем весьма важным, так как наше издание служит подспорьем школе и вузу.

Рубрика «Критика и библиография» регулярно представляет читателю отклики, отзывы и рецензии о новых изданиях, словарях, книгах, учебных пособиях по русистике, методике и педагогике, информирует о сборниках материалов конференций, вышедших в Армении и в странах ближнего и дальнего зарубежья. В журнале всегда отводится место профессиональным дискуссиям, публикуются мнения ученых, учителей о реформах и экспериментах в учебных заведениях РА.

В журнале регулярно печатаются статьи как известных в Армении и за ее пределами ученых, так и начинающих, молодых специалистов. Мы не забываем и наших соотечественников, волею судеб оказавшихся вдали от исторической родины. С первых дней работы журнала наши постоянные авторы филологи – теоретики и практики – российских учебных и научных центров, опубликован ряд статей филологов из Болгарии, Германии, Финляндии, Словакии, Израиля, Италии, Китая и других стран,

и надеемся, география авторов будет расширяться. В журнале выходят и тематические выпуски – в связи с 200-летием А.С. Пушкина и В.И. Даля, 1700-летием принятия христианства в Армении. Эта рубрика имеет широкую направленность, потому и востребована. В журнале освещаются научные конференции, праздники, встречи, текущая работа учителей школы и преподавателей вузов. На наших страницах можно ознакомиться и с книжными новинками по филологическим наукам, которые любезно предоставляют нам авторы и издатели.

Тематика журнала многопрофильна, задачи его, повторимся, выражены в самом заглавии «Русский язык в Армении». Журнал научно-методической направленности и выполняет не только ознакомительную и познавательную, но и обучающую функцию, что и отражает чаяния и интересы в связи с ограничением получения профессиональной информации по русистике и педагогике в Армении [1].

Филологи-русисты РА активно участвуют в текущей работе нашего периодического издания, у нас уже есть опыт сотрудничества со специалистами по иностранным языкам, зарубежной литературе, истории и культуре, и мы надеемся на дальнейшее расширение сотрудничества. Мы ратуем не только за сохранение уже достигнутого в области развития филологических наук и изучения русского языка, но и за перспективы родного, армянского языка.

Задача русистов республики – обеспечить, поддержать и повысить интерес к изучению русского языка, пусть даже в статусе неродного или иностранного, сформировать и развить интерес к русскому языку и мотивировать к познанию истории культуры России, русского национального характера и, следуя примеру наших великих предшественников, создать новые обучающие комплексы, использовать в преподавании современные достижения науки и возможности мультимедиа, широко внедрить в преподавание русского языка и русской литературы в Армении современные высокотехнологичные методы обучения, создать учебники, отвечающие новым требованиям жизни и духу времени, отражающие социально-экономическую и геополитическую ситуацию Армении и вокруг нее, сохраняющую неразрывные вековые связи с Россией, с русским народом, о чем писал в первой половине XIX века известный армянский писа-

тель-просветитель, выпускник Дерптского университета Хачатур Абовян: «Ни один язык, ни восточный и ни западный, не является для армян столь благотворным, как русский».

Спустя два века можно отметить, что в Армении сегодня существующий опыт двуязычной коммуникации сконцентрировал знания по методике преподавания русского языка как неродного и как иностранного, которыми армянские специалисты по методике преподавания готовы поделиться с методистами других стран, где заинтересованы сделать русский язык не только языком изучения, но и языком обучения. И не случайно, что русский язык один из немногих, обучение которому строится на художественном произведении. Ведь изучая язык, формируется мышление, а изучая литературу этого языка, формируется мировоззрение (Г. Бюде). Этим вопросам, путям их решения и посвящена деятельность журнала «Русский язык в Армении», который Белла Марковна Есаджанян основала в конце прошлого XX века.

Литература

1. Григорян Э.А., Даниелян М.Г. Русский язык в Республике Армения. Общественные функции. – М.: Азбуковник, 2006.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь // Собр. соч.: В 6 т. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1982.

БЕЛЛА МАРКОВНА ЕСАДЖАНЯН – УЧЁНЫЙ, УЧИТЕЛЬ, НАСТАВНИК

Баласанян Л.Г.
кандидат педагогических наук, доцент
Армянский государственный педагогический университет имени Х. Абовяна
liliyabalasan@mail.ru

Язичян Г.В.
Ереванский филиал Российского экономического университета имени Г.В. Плеханова
yazichyan@mail.ru

Сараджян С.А.
Армянский государственный педагогический университет имени Х. Абовяна
sarajyansona@aspu.am

Материалом для данной статьи стали научно-методические труды, учебники русского языка для армянских учащихся Б.М. Есаджанян, находящиеся в семейном архиве, в библиотеке Национальной академии наук Республики Армения, в Армянской национальной библиотеке.

Ключевые слова: *русский язык как иностранный, учебники русского языка, методические труды, билингвальное образование.*

BELLA MARKOVNA ESAJANYAN – A SCIENTIST, TEACHER, A MENTOR

Balasanyan L., Yazichyan G., Sarajyan S.

The material research were the scientific and methodology articles, Russian language manuals for the Armenian students written by B.M. Yesajanyan available at the family archives, at the library of the National Academy of Science of Armenia and Armenia National Library.

Keywords: *Russian as a foreign language, Russian language textbooks, methodological works, bi-lingual education.*

Постоянное чувство признательности Человеку, который уважал труд учителя и дал методической науке достойных ученых и творческих учителей сподвигло нас на написание этой статьи…

Белла Марковна Есаджанян – заслуженный педагог Армении, который все лучшие годы своей жизни отдал становлению современной педагогической науки «Методика преподавания русского языка как неродного» и образования, в частности преподавания русского языка в национальной школе и в вузах страны. Она была ученым, не воспринимающим искусственных преград, с интересом относясь только к тому, что было и что будет, ко всем инновациям она старалась приобщиться сама и приобщить всех вокруг.

Профессор Б.М. Есаджанян была проректором по научной части Ереванского государственного педагогического института русского и иностранных языков имени В.Я. Брюсова, на протяжении 20 лет заведовала кафедрой русского языка и методики его преподавания Армянского государственного педагогического университета имени Хачатура Абовяна, а затем до конца жизни работала профессором на кафедре методики преподавания русского и иностранных языков, была главным редактором журнала «Русский язык в Армении».

За 65 лет педагогической деятельности она дала науке свыше 50 кандидатов и докторов наук, оставила свыше 300 обогативших науку научных трудов и добрую память о себе как о человеке мудром, добром и очень отзывчивом. По сей день люди, понимающие ее роль в науке, называют Беллу Марковну Матерью русистики Армении, и что важно – знают, помнят и цитируют в своих трудах ученые многих стран мира.

Необходимо отметить, что методика, созданная Б.М. Есаджанян во второй половине XX века, была связана с классическими традициями Н.М. Шанского, А.А. Леонтьева, А.Ф. Бойцовой, И.В. Баранникова, Б.А. Успенского и др. Но, помимо трудов названных ученых, Белла Марковна опиралась на многочисленные работы и других ученых и методистов, как отечественных, так и зарубежных. Есаджанян сотрудничала со многими учеными как в Армении, так и за ее пределами – результатами коллективной работы стали многочисленные научные и методические статьи, сборники и учебники. В ряде научных трудов профессора Есаджанян анализируются учебные пособия по русскому языку, предлагаются решения и способы реализации проектов по модернизации методики преподавания русского языка для национальной аудитории [1, 10, 11, 16].

Уместно привести важный факт из биографии Б.М. Есаджанян. В 60-х годах XX века методика обучения русскому языку как неродному стала самостоятельной научной дисциплиной, развивались вопросы обучения языку и речевой деятельности, сопоставительная методика, появились новые программы и национально ориентированные учебники. Но, несмотря на это, в ВАК СССР до 1970 года не было шифра по РКИ. Именно в это время Белла Марковна представила свою докторскую диссертацию на тему «Семантико-статистический и билингвальный сопоставительный анализ падежных конструкций русского языка как лингвистическое обоснование отбора материала для изучения в армянской школе» [4], предполагающую открытие нового шифра. Благодаря ей, ставшей «первопроходцем», ВАК учредил впоследствии этот шифр по так необходимому современной педагогической науке направлению – «русский язык в национальной школе», позднее – РКИ: 13.00.02 – «Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)». У ученых Армении и союзных республик появилась возможность осуществлять научные исследования в области теоретико-методологических основ теории, методики и технологии в разных образовательных областях, на всех уровнях системы образования в контексте как отечественной, так и зарубежной образовательной практики.

Мы, ее соавторы по научным трудам и учебникам, задались целью ввести в теорию и практику методики преподавания русского языка в армянской (и национальной) школе наиболее продуктивные и апробированные формы и методы преподавания, а также установить корпус наиболее значимых учебников и методических трудов, которые определяют пути развития методики обучения русскому языку учащихся национальных школ нового поколения [4].

Краткий обзор научно-методического наследия профессора Есаджанян позволяет судить о качестве и разноплановости ее научных трудов, их фундаментальности и актуальности не только для армянского образовательного поля, но и для разработчиков основ и методического содержания РКИ и РКН как в Армении, так и на постсоветском пространстве. Особенно ценным в ее трудах является последовательность, четкость, системность, гибкость и многоаспектность при решении возникающих в

процессе развития общества и образовательной системы теоретических и практических научно-методических проблем и задач.

Надо отметить, что отдельные труды профессора Б.М. Есаджанян, особенно по методике, вначале казались формальными, необязательными и рассудочными, но время расставило все по своим местам, доказав их актуальность. Нами продолжается работа по обобщению и включению в теорию методики преподавания русского языка как неродного или иностранного тех методов и структур урока, мы бы назвали их универсальными, которые могут быть использованы в практике современной национальной школы.

Заголовки некоторых из трудов профессора Есаджанян четко определяют направления и ее профессиональные приоритеты:

1) «Роль русского языка в формировании диалектико-теоретического мышления»;
2) «Урок русского языка в армянской школе»;
3) «К проблеме формирования двуязычия в национальном педагогическом вузе»;
4) «Принципы составления программы и учебника курса “Сопоставительная типология русского и армянского языков” для вузов»;
5) концепции, программы и учебники для школ с билингвальным и углубленным обучением русскому языку в армянской школе.

Хотелось бы выделить систему профессора Есаджанян, изложенную в книге «Урок русского языка в армянской школе» [4, 5], в которой автор на основе собственного богатого опыта и изучения многочисленных источников, как отечественных, так и иностранных, определила приоритеты в обучении русскому языку. После выхода книги эта система была реализована в практике преподавания школ, что позволило существенно поднять результативность урока русского языка и уровень владения русским языком в республике.

На всех международных и республиканских конференциях Белла Марковна призывала не забывать и изучать то наследие, которым армянские русисты по праву могут гордиться. Она часто ссылалась на труды:

- К. Сарафовой – первая книга-букварь, словари и методика изучения русского языка армянами (Астрахань, 1778);
- иеродиакона А. Вагаршападского – учебник устной речи и русской грамматики «Новые разговоры» (Астрахань, 1820) и «Краткая российская грамматика» (Москва, 1827);
- М. Бжишкяна (Мина Медици) – «Российско-армянская грамматика», (Венеция, 1828);
- А. Аламдаряна – «Русско-армянская краткая и практическая грамматика» (1814);
- Х. Абовяна – «Новая теоретическая и практическая грамматика русского языка для армян» (1959) и многих других авторов.

Надо отметить, что армянские ученые первой половины XX века оставили педагогической науке Армении серьезные научные труды, позволившие, тогда еще молодому методисту и ученому Белле Есаджанян, обеспечив ***преемственность*** в теории методики, кардинально изменить ***подходы в практике обучения и в содержании образования***, открыв тем самым новые возможности для исследователей педагогической и методической науки [3][2].

В 1950–1980-х годах Б.М. Есаджанян участвовала в подготовке нового комплекта учебников для армянских школ, а также учебника для факультетов с армянским языком обучения вузов Армении. Ко всем учебникам были созданы методические пособия с рекомендациями [6].

Под руководством профессора Есаджанян в середине 90-х годов XX века в Ереване было открыто 5 экспериментальных школ, в которых был апробирован проект билингвального обучения [15]. Созданию концепции билингвального образования предшествовал анализ языковой ситуации и наполняемости начальных классов, издание аналитических научных трудов с

[2] Узнав, что Габриэл Айвазовский (старший брат выдающегося художника Ивана Айвазовского) оставил после себя научные и учебно-методические труды, Белла Марковна постоянно повторяла «Как бы я хотела увидеть, подержать в руках книги Габриэла Айвазовского».

методическими рекомендациями для учителей по организации «ассоциативного научения».

Кратко методические «находки» были представлены профессором Есаджанян в журналах «Мир русского слова», «Диалог», «Русский язык за рубежом» [7, 8, 12], в Программе по русскому языку и литературе для армянских школ с углубленным обучением русскому языку и в других республиканских журналах и изданиях стран СНГ.

Хотелось бы выделить некоторые апробированные методы билингвального обучения.

1. Обучение организуется параллельно двум языкам и на двух языках.

2. Родной язык является стержнем, на который нанизывается все обучение. По завершении обучения в начальной школе у ученика наблюдается достаточно свободное владение (на бытовом уровне) вторым языком. Для детей, говорящих в семье преимущественно на этническом языке, организуется специальная система включения русского языка в процесс внеурочного обучения и наоборот: русскоговорящие дети включаются в общение на этническом языке.

3. Учебные предметы внеязыковых учебных циклов интегрируются в два языка. Например, словесное оформление наблюдений за природой осуществляется сначала на родном языке; на уроках русского языка дети вновь возвращаются к своим наблюдениям, усваивая при этом соответствующие грамматические конструкции и лексику этого языка. Научившись считать и совершать арифметические действия на русском языке, дети затем учатся комментировать эти действия на родном языке и наоборот. Таким образом, русский язык обеспечивает содержательную сторону обучения, развития речемыслительной деятельности детей, границы которой расширяются, а содержание частично дублируется за счет включения в речевую деятельность второго (этнического) языка.

4. По ходу дублирования содержания на родном языке достигаются две цели:

1) закрепляется заданный учебный материал;

2) сам процесс тематического дублирования, благодаря предварительному знанию его содержательной стороны, помогает в

усвоении лексико-грамматического материала на этническом языке.

По ходу реализации основных принципов концепции данный перечень обогащался новыми формами работы [2].

В 1999 году под руководством Б.М. Есаджанян была разработана концепция углубленного обучения русскому языку в армянских школах, а затем были изданы учебники и учебные пособия: учебники по русскому языку и литературе «Радуга» для 2–5-х классов, «Перевертыши» для 6–9-х классов, «Русский язык и литература» для 10–11-х гуманитарных классов и первый в СНГ учебник «Диалог культур» для 12-го класса, сборник текстов для письменных работ и методические пособия с полным комплектом тематических поурочных разработок, включающих новые интерактивные формы работы на уроках русского языка, составленных ведущими учителями-русистами страны [17].

В учебно-методическом комплексе для начального звена армянских школ было учтено интерферирующее влияние родного языка в процессе овладения русской речью, а в комплексе учебников «Радуга» и книгах-тетрадях «Моя волшебная ручка» особое место отведено разделу «Фонетика», в котором уделяется серьезное внимание различению специфических русских звуков и звукосочетаний, их акустическим особенностям и смыслоразличительной роли.

Профессор Есаджанян любила напоминать, что основной задачей преподавания русского языка в армянских школах является обучение языку как реальному и полноценному средству межкультурного общения.

Б.М. Есаджанян и ее команда методистов-экспертов по результатам экспериментов доказали эффективность некоторых методов. Контрольные срезы по ходу апробации дали высокие показатели реализации программы обучения на всех уровнях.

Особое внимание Белла Марковна уделяла сопоставлению родного и русского языков, рекомендуя четко определять так называемую зону интерференции (зону типичных ошибок) и зону транспозиции (зону оказания быстрой и качественной помощи), а также помнить о том, что в учебных целях возможны интуитивное понимание и определение глубины постижения того или иного языкового направления.

Следует отметить, что профессор Есаджанян привнесла в современную педагогическую практику инновационные методики и технологии работы с учебными материалами. Этот проект был реализован творческими учителями Армении [13, 17].

Основные положения концепций билингвального и углубленного обучения, которые предполагают систематизацию современных инновационных образовательных технологий и накопленного опыта обучения русскому языку в армянской школе, отражены в серии научных публикаций и в пособии «Методика преподавания русского языка как неродного» [14].

В статьях профессора Есаджанян по ходу обобщения результатов обучения отражено научное обоснование необходимости дальнейших исследований и предложены учебные технологии их реализации на практике [9].

Перечисленные выше труды являются ориентирами для исследований творчества профессора в контексте истории развития методической мысли ученых-армян от К. Сарафовой (1778) до Б. Есаджанян (2016).

Обобщая вышеизложенное, мы приходим к следующим выводам:

- Методическая школа профессора Есаджанян доказала состоятельность многих методов обучения, если учитывать проблемы влияния родного языка на восприятие русского языка.
- Отдельные научные труды профессора Есаджанян, посвященные проблемам преподавания русского языка в армянской (национальной) школе и в вузе, отвечают прогрессивным педагогическим традициям.
- Анализ и описание методики профессора актуальны для современной методической теории и практики преподавания РКИ и РКН.

Сегодня понимание того, что необходимо сохранить богатое научно-методическое наследие Беллы Марковны Есаджанян, сподвигло нас на описание ее вклада в науку и методику преподавания русского языка в национальной аудитории и организацию конференции ее памяти. Из наследия профессора Есаджанян необходимо отобрать то, что, безусловно, содействует организации целесообразной последовательности введения материала, разработке системы упражнений и форм организации

урока, содействующих интенсификации учебного процесса, и внедрить в методику преподавания РКН и РКИ [4].

Дальнейшее изучение наследия выдающегося ученого Есаджанян Беллы Марковны является историческим долгом русистов Армении перед ее памятью и тем наследием, которое ею оставлено нам.

Литература

1. Агабабян Г.М. Алавердян М.Э., Есаджанян Б.М., Тер-Акопова И.Г. Методика русского языка для 4–10-х классов армянской школы. Ер.: Изд-во «Луйс», 1981.
2. Аствацатрян М.Г. Обучение иностранному языку в билингвальном контексте. Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2015. 43 с.
3. Баласанян Л.Г. «Научное наследие Б.М. Есаджанян – ученого, учителя, наставника» // Сборник статей V Международная научно-практическая конференция «Би-, поли-, транслингвизм и лингвистическое образование» под эгидой МАПРЯЛ, 6–7 декабря 2019, РУДН (Москва). К 90-летию Г.Д. Гачева РУДН // С. 24–30.
4. Баласанян Л.Г., Московкин Л.В. История обучения русскому языку армянских учащихся через призму учебников и методических трудов // Вестник РУДН «Полилингвальность и транскультурные практики». – Т. 15. – № 3. – М., 2018.
5. Есаджанян Б.М. Урок русского языка в армянской школе // Ер.: Изд-во «Луйс», 1984. – С. 182.
6. Есаджанян Б.М. К вопросу о принципах классификации упражнений, используемых при обучении русскому языку как неродному // Русский язык для студентов-иностранцев. – 1972. – № 6.
7. Есаджанян Б.М. К проблеме определения понятий билингвизм и билингвальное обучение // Мир русского слова. – 2003. – № 4.
8. Есаджанян Б.М. К вопросу о полиязычном образовании // Диалог. – 1997. – № 7.
9. Есаджанян Б.М. Билингвизм вчера, сегодня, завтра // Русский язык в Армении. – 2014. – № 2. – С. 3–8.
10. Есаджанян Б.М., Агабабян Г.М., Гарибян Дж.А. Проблемы обучения русскому языку в Армении // Русский язык в национальных республиках Советского Союза. – М.: Наука, 1980.

11. Есаджанян Б.М., Байбуртян Н.А., Геодакян И.М. Методика русского языка в армянской школе: В 2-х ч. – Ер.: Изд-во «Луйс», 1986.
12. Есаджанян Б.М., Баласанян Л.Г. Углубленное обучение русскому языку как инновационная педагогическая система // Русский язык за рубежом. – 2007. – № 1. – С. 92–97.
13. Есаджанян Б.М., Баласанян Л.Г. Особенности структуры урока в системе билингвального обучения с использованием принципов КСО // Состояние и перспективы методики преподавания русского языка и литературы: Материалы Международной научно-методической конференции. – М.: РУДН, 2008. – С. 768–774.
14. Есаджанян Б.М., Баласанян Л.Г., Баятян Э.А., Шахкамян Г.Г. Методика преподавания русского языка как неродного / Под ред. Б.М. Есаджанян. – Ер.: Изд-во «Филин», 2008. – 496 с.
15. Есаджанян Б.М., Бахтикиреева У.М., Баласанян Л.Г. О формировании постсоветского дискурса о русско-инонациональном /инонационально-русском билингвизме // Русский язык в Армении. – 2013. – № 1. – С. 3–15.
16. Есаджанян Б.М., Калашян В.Ю. К вопросу об особенностях представления категории вида русского глагола в учебнике для нерусских учащихся // Тезисы докладов межвузовской конференции. – Тарту, 1986.
17. УЧЕБНИКИ:

- Есаджанян Б.М., Баласанян Л.Г., Барсегян Т.К. Билингвальный словарь для дошкольников и добуквенного периода обучения в начальных классах. – Ер.: изд. МГМ «Гратун», 2011.
- Есаджанян Б.М., Баласанян Л.Г. «Солнышко» (2–3 кл.). – Ер.: Изд-во «Филин», 2014.
- Есаджанян Б.М., Баласанян Л., Язичян Г., Тонапетян К. «Радуга» (2–9 кл.). – Ер.: Изд-во «Филин», 2014.
- Есаджанян Б.М., Баласанян Л., Искандарян Т., Саргсян К., Давтян К., Какосян Н., Айрапетян Н. Русский язык (10–11 кл.). – Ер.: Изд-во «Филин», 2017.
- Есаджанян Б.М., Баласанян Л.Г., Язичян Г.В., Барсегян Т.К., «Русский язык. Диалог культур» (12 кл.). – Ер.: 2014.; Ер.: Изд-во «Филин», 2017.

«ТЕПЛОЕ ДЫХАНИЕ ЛИЧНОСТИ»: СВЕТЛОЙ ПАМЯТИ БЕЛЛЫ МАРКОВНЫ ЕСАДЖАНЯН

Бахтикиреева У.М.
Российский университет дружбы народов
bakhtikireeva_um@rudn.university

Синячкин В.П.
доктор филологических наук, доцент
Российский университет дружбы народов
sinyachkin_vp@rudn.university

...всякая культура нового времени –
это открытая система.
Если она закрыта, этнос обречен.
Б.М. Есаджанян, 2003

Ценность творческой личности Беллы Марковны Есаджанян, гармонично сочетавшей в себе ученого, формирующего новые смыслы, генерировавшего новые знания, и преподавателя, работавшего со своими учениками в поле экзистенциальной состоятельности, безусловна. Нашей кафедре, разрабатывающей среди других научных направлений частную теорию русско-инонационального билингвизма, особенно значимым представляется вклад Беллы Марковны в теорию билингвизма и методику преподавания РКИ в би- и полилингвальной аудитории.

Более трех десятков лет назад ею и её последовательницей Л.Г. Баласанян была разработана теория и методика формирования билингвизма. Осмысляя билингвальное обучение, Б.М. Есаджанян учитывала одновременно прикладной характер теории билингвизма и результаты имеющихся практик её применения. Учитывая, что к тому времени в Армении функционировали только общеобразовательные школы двух типов – с армянским и русским языками обучения, ученый, прежде чем создать концепцию билингвального образования, подвергла анализу языковую ситуацию в республике.

Необходимость акцентирования особого внимания на школьном билингвальном образовании, учет отношения армянской семьи к русскому языку, как и понимание эволюционного развития процесса обучения, обусловило теоретико-методологическую установку Б.М. Есаджанян на нейропсихологическом

аспекте теории билингвизма. На основе приведенной нейропсихологической характеристики билингвизма и учебного двуязычия ею были осмыслены вариативность психологических типов билингвов и определено влияние различных социальных факторов на особенности усвоения языков и речевого поведения. И уже в 1999 г. группа методистов Армении под её руководством оформила свою концепцию, издала программу и комплект учебников «Радуга» и книг-тетрадей «Моя волшебная ручка» для 1-5 классов и 6-12 классов национальных школ. Достаточно репрезентативно методические находки армянских специалистов были представлены в значимых научных журналах («Мир русского слова», «Диалог», «Русский язык за рубежом» и др.), в Программе по русскому языку и литературе для армянских школ с углубленным обучением русскому языку и в ряде других изданиях стран СНГ.

Белла Марковна и её последователи убедительно показали, что билингвальное обучение (как и любая другая форма углубленного обучения) отнюдь не сводится к простому увеличению количества часов. Отсюда её тезисы о необходимости выработки специальной стратегии, опирающейся на накопленный научно-практический, творческий, эвристический опыт **каждой** школы. И таким образом, полагала Белла Марковна, можно и нужно обогащать любую методику, включая саму методику преподавания РКИ.

О научно-педагогическом потенциале концепции билингвального образования Б.М. Есаджанян, направленной на гуманизацию, гуманитаризацию и интеллектуализацию обучения мы писали еще в 2004-2005 годах в своих докторских исследованиях. Тем не менее, актуальность концепции ученого в новых обстоятельствах современного мира только возрастает. Позволим кратко остановиться на конкретных путях реализации этой концепции. В обобщенном виде представляем описание ниже.

В билингвальных классах организуется параллельное обучение двум языкам на обоих языках. Обеспечивается также углубленное изучение одного из европейских (или, возможно, восточных) языков. Стержнем, на который нанизывается все обучение, является этнический язык. Уже по завершении учеником начальной школы у него предполагается достаточно свободное владение (на бытовом уровне) вторым языком. В связи с

тем, что *координативный* билингвизм – явление чрезвычайно редкое армянские ученые ставят своей целью формирование билингвизма, приближающегося к этому типу – с доминирующей системой первичного языка, допускающей нарушение нормы и узуса – с сохранением основной языковой системы – вторичного языка. Опора на учение Л.С. Выготского о связи слова и понятия в формировании билингвальной личности дает возможность для системного овладения двумя языками. Исходя из нижеследующей схемы о связи слова и понятия, можно выработать различные методики для способа выработки языкового сознания.



Подход Б.М. Есаджанян по сию пору остается для нас одним из значимых и в теоретическом, и в практическом планах. Возможно, некоторые коллеги могут усмотреть в концепции Беллы Марковны некоторое идеальное и одновременно требующий объемное осмысление и большой фронт работ. Однако, как мы полагаем, у человеческого социума, в частности – у интеллектуальной её части, у преподавателей и исследователей другого пути нет, как стремиться к идеалу. На наш взгляд, особое видение ученого Беллы Марковны Есаджанян, её гигантский практический опыт и соотнесение всего этого с реальной, релевантной действительности ситуацией в билингвальном образовании остается действенным инструментом обучения языковой личности нового формата. В условиях жизни современных информационных социумов в мире и на постсоветской территории смешанный тип билингвизма стал реалией сегодняшнего повседнева.

Концепции билингвального образования Беллы Марковны, осмысленная ею с учетом опыта предшественников, в частности – российских ученых: Л.С. Выготский, Л.В. Щерба, Е.М. Верещагин и др., как «зов боевой трубы» призывает нас не забывать об архиактуальном, а именно: при обучении второму языку, нужно прежде «поставить его на научных основаниях» (Л.В. Щерба), необходимо сравнивать языки друг с другом. Теоретико-методологическая и методические основания Беллы Марковны и сегодня актуальны, и не только для преподавания РКИ, но и других иностранных языков.

Труды армянского Ученого, Педагога, Коллеги и нашего Друга являются составной частью нашей профессиональной работы. Гуго Шухардт писал, что «…двух людей с одинаковым научным багажом не бывает», но ощущал «как нечто благодетельное, когда из-под холодного панциря объективности на меня веет теплым дыханием личности…». Читая актуальные для нас работы одного из наших Учителей, мы всегда чувствуем «теплое дыхание личности» Беллы Марковны Есаджанян.

Литература

1. Есаджанян Б.М. Билингвальное обучение как фактор формирования поликультурной личности (в системе углубленного обучения русскому языку) // X конгресс МАПРЯЛ «Русское слово в мировой культуре»: Сб. докладов, пленарное заседание. – Т. 1. – СПб., 2003. – С. 114–123.
2. Есаджанян Б.М. К проблеме определения понятий «билингвизм» и «билингвальное обучение». – М.: Мир русского слова. – № 4. – 2003. – С. 47–53.
3. Есаджанян Б.М. К вопросу о полиязычном образовании // Диалог. – 2007. – № 7.
4. Есаджанян Б.М., Баласанян Л.Г. Углубленное обучение русскому языку как инновационная педагогическая система // Русский язык за рубежом. – 2007. – № 1. – С. 92–97.
5. Бахтикиреева У.М., Баласанян Л.Г., Есаджанян Б.М. О формировании постсоветского дискурса о русско-инонациональном (инонационально-русском билингвизме) // Русский язык в Армении. – № 1. – Ер., 2013. – С. 3–15.
6. Есаджанян Б.М., Баласанян Л.Г. Ещё раз о значимости и перспективах двуязычного образования // Вестник РУДН. – 2015 (5).

КУЛЬТУРНО-ЭСТЕТИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ ПРИ ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ БАКАЛАВРОВ (ТЕХНИЧЕСКИЙ ПРОФИЛЬ)

Гульянц С.С.
МИРЭА – Российский технологический университет
mitxt-rki@yandex.ru

Солунова И.С
МИРЭА – Российский технологический университет
mitxt-rki@yandex.ru

Макоева Ф.С.
кандидат педагогических наук, доцент
МИРЭА – Российский технологический университет
mitxt-rki@yandex.ru

Тарасова Е.Н.
доктор педагогических наук, доцент
МИРЭА – Российский технологический университет
tarasova_e@mirea.ru

Эссе посвящено памяти выдающегося учёного, внёсшего огромный научный вклад в развитие методики преподавания русского языка; приведены воспоминания, сопровождающиеся кратким обзором работы по подготовке иностранных студентов в техническом вузе с акцентом на культурно-эстетический компонент.

Ключевые слова*: методика обучения РКИ, культурно-эстетический компонент, обучение иностранных студентов-бакалавров, усвоение традиционных эстетико-воспитательных категорий.*

CULTURAL AND AESTHETIC COMPONENT IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE FOR BACHELORS (TECHNICAL PROFILE)

Gulyants S., Solunova I., Makoeva F., Tarasova E.

The essay is dedicated to the memory of an outstanding scientist who made a huge scientific contribution to the development of the methodology of teaching the Russian language; the memoirs are given, accompanied by a brief overview of the work on training foreign students at a technical university with an emphasis on the cultural and aesthetic component.

Keywords: *methods of teaching RFL, cultural and aesthetic component, teaching foreign bachelor students, mastering traditional aesthetic and educational categories.*

Научная школа, созданная за многие десятилетия Беллой Марковной Есаджанян, известна не только в Армении и России, но и во всех странах ближнего зарубежья, потому что все труды великого учёного основываются на анализе языковой ситуации, сложившейся в армянских школах и обществе [2:49].

Безусловно, аналитико-синтетические, лингвистико-социолого-экспериментальные приёмы позволяли создавать учёным других стран грамматические и методические научные труды с использованием методологии, заложенной в лингвистику и методическую науку Б.М. Есаджанян.

Многие из нас в 90-е годы XX века были аспирантами. Так, в Институте общего и среднего образования Российской академии образования (ИОСО РАО) г. Москвы мы изучали с огромным интересом учебно-методическое пособие уважаемой Б.М. Есаджанян «Научные основы методической подготовки преподавателей русского языка как неродного» [1:96]. Мы благодарны великому учёному за эту научно-методическую книгу, ставшую для многих из нас в прямом смысле «настольной». Кроме того, хотим отметить, что при написании кандидатских диссертаций, также обращались к её трудам: описание глаголов и их форм, анализ грамматической омонимии и её элементов, – всё это и многое другое позволяет только эффективнее делать методическую науку.

Обратимся к методической составляющей. Наш Российский технологический университет – МИРЭА занимается подготовкой будущих специалистов технического и естественно-научного профилей. Система обучения русскому языку (далее – РКИ) иностранных студентов традиционна для всех российских вузов. Дисциплина «Иностранный язык»/русский язык как иностранный изучается в двух или четырёх семестрах (зависит от направления обучения/специальности/учебного плана).

Хотим поделиться опытом работы в группах бакалавров технического профиля. Преподавателями кафедры русского языка как иностранного Института международного образования нашего университета разработана программа «включения» культурно-эстетического компонента при обучении РКИ бака-

лавров технического профиля. Так, при повторении лексико-грамматического блока подключаются принципы деятельности, системности и непрерывности, предусматривающие достижение планируемых результатов. При этом учитываются интересы иностранных студентов в группе, их мотивация в изучении РКИ.

Консультации с профессором Л.А. Ходяковой при составлении нами программы позволили опираться на описанный ею принцип соизучения языка и культуры [4:22]. На практике это работает следующим образом: отобранные по определённой тематике материалы культуроведческого, страноведческого характера предлагаются для первичного ознакомления иностранным студентам. Методы и приёмы такого «предъявления» также определяются различными особенностями учебной группы. Одни иностранные студенты отдают предпочтение знакомству с культурой, историей, достопримечательностями Москвы; другим интересны отношения русских людей в семье, их быт, традиции; третьим важно знать этические нормы, правила поведения в обществе, студенческом общежитии, стенах университета.

Таким образом, формируется общая тематика и индивидуальная. Каждый год иностранные студенты сами предлагают темы для рассмотрения на занятиях. Иногда бывают и дискуссионные, например: Стоит ли учиться за границей? Стоит ли воспитывать детей слишком строго? «Ты» и «ВЫ» общение: в чём их особенности?!

Обратим особое внимание на учебную дисциплину для магистрантов «Коммуникативные технологии в профессиональной сфере на иностранном/русском языке». Именно в этом курсе появилась возможность реализовать культурно-эстетический компонент как отдельный блок систематизирующего характера. Происходит также формирование интеллектуальных/культурно-языковых аналитико-синтетических умений (беседа, интерпретация, анализ текста). Нельзя не отметить значимость и когнитивно-компетентностного подхода в методике обучения иностранных студентов, формирующего в целом эстетические, культурно-исторические и прагматические навыки [3:31].

Отметим, что все попытки преподавателей РКИ ознакомить с различными реалиями, иллюстрирующими культурно-эстетическую сторону, в итоге способствуют развитию речи иностранных студентов, программированию у них как внутрен-

него высказывания, так и публичного выступления, умению выступать.

Таким образом, в техническом вузе есть возможность реализации культурно-эстетического компонента на практических занятиях по изучению русского языка как иностранного.

Литература

1. Есаджанян Б.М. Научные основы методической подготовки преподавателей русского языка как неродного. – М.: Рус. язык, 1984.
2. Есаджанян Б.М., Баласанян Л.Г. Ещё раз о значимости и перспективах двуязычного образования // Вестник РУДН. Серия Вопросы образования: языки и специальность. – 2015. – № 5.
3. Тарасова Е.Н. Когнитивно-компетентностный подход в методике обучения инофонов русскому языку как иностранному. – М.: МИРЭА, 2021.
4. Ходякова Л.А. Методика овладения аналитико-синтетическими умениями в контексте культуры на уроках русского языка и во внеурочной деятельности. – М.: МПГУ, 2020.

ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ИНТЕНСИФИКАЦИИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В АРМЯНСКОЙ АУДИТОРИИ

Мадоян В.В.
доктор филологических наук, профессор
Национальный университет
архитектуры и строительства Армении
v.madoyan@rambler.ru

Шейранян С.З.
кандидат педагогических наук, доцент
Национальный университет
архитектуры и строительства Армении

Результаты преподавательской работы могут быть значительно более эффективными, если они основываются на систематизированной лингвистической теории, в данном случае – русского языка, поскольку и психология памяти, и теория кратковременного и долговременного запоминания, воздействие культуры и быта входят в сознание обучающегося через языковые факторы. Современные проблемы повышения уровня преподавания требуют, по мнению авторов, прежде всего совершенствования лингвистической базы в двух направлениях: к более целенаправленной систематизации грамматики и к разработке новых методов обучения и использованию таких, которые уже показали свою эффективность.

Ключевые слова*: лингвистический, лексический, методический, эффективный, словообразование, грамматика, синонимы, метод, обучение.*

LINGUISTIC SUPPORT FOR THE INTENSIFICATION OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE IN THE ARMENIAN AUDIENCE

Madoyan V., Sheyranyan S.

The results of the teaching work could be much more effective if they are based on systematised linguistic theory, in this case on the theory of the Russian language, since both the psychology of memory and the theory of short-term and long-term memorization, the impact of culture and everyday life enter the learner's consciousness through linguistic factors. According to the authors, modern problems of raising the level of teaching, first of all, require the improvement of linguistic basis in two directions: in one hand, the more purposeful systematisation of grammar, and in the

second hand, the development of new teaching methods and the usage of those, that have already shown their effectiveness.

Keywords: *linguistic, lexical, metodological, effective, word-construction, grammar, synonyms, method, teaching.*

Интенсификация обучения в современной методике преподавания связывается с психологией, теорией памяти, культурой, бытом, в то время как этот процесс прежде всего строится на лингвистическом описании, и результаты преподавательской работы могут быть значительно более эффективными, если они базируются на систематизированной линвистической теории, в данном случае – русского языка, поскольку и психология памяти, и теория кратковременного и долговременного запоминания, воздействие культуры и быта входят в сознание обучающегося через языковые факторы. «Без повышения лингвистического уровня методистов и преподавателей нельзя повышать и методического уровня, ибо последний является производным от первого» [12, с. 87]. Исходя из лингвистических исследований Б.М. Есаджанян, направленных на создание гармоничной лингвистической базы для учащихся армянских школ, студентов наших вузов, большое значение в обогащении словарного запаса имеет *понимание* словообразования. Б.М. Есаджанян останавливается на словообразовательных особенностях русского языка в рамках соответствующих школьных и вузовских программ, и мы с ней абсолютно согласны.

Продолжая ее идеи, следует подчеркнуть, что словообразование следует изучать не только как языковой фактор, как механизм образования новых слов в русском языке, а больше как механизм понимания русского слова. Рассматривая словообразование как механизм производства слов по существующим в языке правилам, способам, по определенным моделям, которые образуют известный языковой аппарат, мы обращаем внимание на системные связи. Например, *город – городской – городовой – иногородний – междугородный, село – сельский – проселок – проселочный* и т.п. Если же говорить о *понимании* словообразования, то следует выработать у обучающихся инстинкт восприятия производных слов, их составных частей, т.е. так, как воспринимаются неизвестные лексемы носителями языка, а также умение догадываться о значении неизвестных образований, составные части которых обучающимся знакомы.

Упражнения в предлагаемом плане с требованиями, обратными тем, которые мы наблюдаем в учебниках русского языка (школьных и вузовских), могут иметь следующие вид:

- *Определите составные части данных производных слов, установите их значения.*
- *Определите значения данных производных слов, приведите примеры аналогичных словообразовательных единиц.*
- *Образуйте от данных слов сложные прилагательные.*
- *Обратите внимание, что выделенные слова являются в русском языке иноязычными по происхождению.*
- *Определите значения данных паронимов, из каких частей они состоят.*
- *Установите семантику данных слов и объясните, почему они имеют разные значения.*

В психологии давно установлено, что слова, воспринятые на слух, запоминаются дольше, чем слова, воспринятые на глаз, т.е. прочитанные, поэтому предлагаемые упражнения, на наш взгляд, более эффективны в речевом восприятии, причем систематизация по семантике оказывается более эффективной, чем систематизация по форме.

Б.М. Есаджанян систематизации грамматического материала посвящены две монографии, причем особое внимание она обращала на обучение предложным формам, поскольку армянский язык, имеющий богатую флективную базу, значительно реже, чем русский использует предлоги. Можно привести десятки и сотни примеров, когда предложная форма русского языка в армянском выражается беспредложной формой: *обратиться к врачу* – բժշկի դիմել, *отходить от станции* – կայարանից հեռանալ, *идти в библиотеку* – գրադարան գնալ и т.п.

Белла Марковна в своей монографии «Предложные конструкции в русском языке и их армянские соответствия» предлагает связывать аналогичные явления и по формальному, и по семантическому принципу, особенно – в 3–6 классах армянской школы – с целью выработать автоматизм в восприятии грамматических явлений, но для жесткой классификации предлагает взять за основу семантику, особенно аналогичные связи и явления: «Постараемся определить… с возможной точностью армяно-русские соответствия по семантическим группам глаго-

лов, оговорив, однако, что, в основном, они все же требуют винительного падежа и в армянском» [3, с. 47].

К сожалению, учебники русского языка для армянских учебных заведений, в основном, повторяют стиль изложения материала, характерный для учебников русского языка русских школ. Как справедливо подчеркивала Белла Марковна, для нерусских школ нужна особая грамматика русского языка, увязанная с грамматикой родного. Но, может быть, еще важнее систематизировать русскую грамматику в связи с условиями употребления, т.е., например, учить формы существительных не только по вертикали, но и по горизонтали, больше внимания обращать не на переходы от именительного падежа к косвенным, а наоборот, определять по косвенной форме исходную.

Как показывает наш опыт, гораздо эффективнее изучать склонение прилагательных и числительных в сочетании с существительными: *красная роза – красной розы – красной розе* и т.д., *два ученика – двух учеников – двум ученикам* и т.д. «Важно подчеркнуть также, что именно методическое, педагогизированное значение практического курса русского языка и курса современного русского языка должно отчетливо осознаваться и студентами, и преподавателями», – пишет Б.М. Есаджанян [4, с. 86].

Большое значение имеет правильное употребление глаголов. Спряжение, как будто, имеет два типа, но на самом деле такое правило имеет целый ряд исключений, которые собственно говоря, нужно запомнить. Если иметь в виду, что в Армении реально нет русской речевой среды и нет необходимости в употреблении русской речи, следует опираться только на память, причем ввод лексики и готовых выражений в кратковременную или долговременную память не является эффективным, поскольку вне речевой среды и вне употребления они быстро забываются.

На наш взгляд, глаголы следует разделить на односложные и многосложные и для каждой группы установить свои правила. В этом случае покрывается почти вся глагольная лексика, за исключением *держать, дышать, зависеть, видеть, слышать, обидеть, терпеть, вертеть, ненавидеть, смотреть,* которые являются очень частотными, почему и легко запоминаемыми.

Очень важное значение имеет систематизация развития семантики слова. Если рассмотреть русские слова, то их значе-

ния развиваются на основе компонентов (внутреннее развитие), в то время как внешнее развитие особо существенной роли не играет. Ср.:

ПЛОТНЫЙ 1. Имеющий тесно соединенные части или содержащий большое количество чего-н. в малом объеме, пространстве. *Плотное плетенье, Плотное население, Плотно (нареч.) сжать губы.* 2. Толстый, прочный. *Плотная бумага*. 3. Туго набитый чем-н. 4. Заполненный чем-н. целиком, уплотненный, насыщенный чем-н. *П. рабочий график*. 5. Полный, крепкий, коренастый (разг.). *Плотная фигура*. 6. Обильный и сытный (разг.) *П. завтрак*. [9].

Случаи типа *кино* – «кинофильм», и *кино* – «анекдотический случай» в русском языке достаточно редки, например, по сравнению с развитием семантики английской лексики. В наших учебниках почти нет упражнений на переносное употребление русского слова. Систематизация принципов развития русской лексики и обучение ей действительно обогащает словарный запас и развивает лексическую догадку. Проходя географию на армянском языке, ему будет легко понять, почему круто врезавшийся в море большой по площади участок земли по-русски называется *рогом*.

Синонимия и омонимия в русском языке достаточно исследованы, создано большое количество словарей, как удачных, так и неудачных, но ни в одной работе нет попытки систематизации синонимических и омонимических отношений, знание чего позволило бы обучающимся значительно проще и легче запомнить синонимы и омонимы.

Так, если обучающийся, пусть даже на продвинутом этапе работы, может в уме проанализировать, из каких компонентов состоит слово, ему станет легко увидеть семантическую связь между словами *смотреть* и *видеть*, *привлекать (внимание)* и *обращать (на себя внимание),* легко увидеть два разных слова в *журнал* (периодическое издание и тетрадь для записей), *учитель* (школьный преподаватель и научный руководитель), *школа* (учебное заведение и научное направление) и т.д.

Аналогичные рассуждения возможны также по поводу полисемии и антонимии. «Поскольку большая часть русской лексики – слова многозначные, то слушателю всякий раз приходится решать непростую задачу – одновременно с восприя-

тием определять, какой из лексико-семантических вариантов многозначного слова актуализировано в звучащем контексте» [4, с. 106].

В работах наших ученых по методике преподавания, в учебниках и учебных пособиях проблема семантики всегда ставится между прочим, как дополнительная увязка к основной теме, в то время как многочисленные исследования по семантике [6, 7, 10, 11] свидетельствуют о том, что она может стать основой универсальной систематизации учебного материала.

Возвращаясь к разговору о синонимах**,** следует подчеркнуть**,** что абсолютные синонимы – явление крайне редкое в языке и студентам следует постоянно напоминать об этом.

Синонимы как правило отличаются оттенками значений (*недуг – заболевание – хворь – недомогание, влажный - мокрый*):

- стилистической окраской (**похитить–украсть–стащить–спереть; спать–почивать–дрыхнуть; взор–взгляд**);
- степенью современности (**этот–сей, самолет–аэроплан**);
- сферой употребления (**желтуха–гепатит, родители–предки**);
- степенью сочетаемости с разными словами (**категорически–наотрез, открыть–разинуть, черный–вороной**);
- синтаксическими особенностями (**начать–приступить, лишиться–утратить**).

«В языке нет двух или нескольких слов, значащих решительно одно и то же, как две капли воды, – замечает в этой связи Ф. Буслаев. – Даже слова *лоб* и *чело*, *глаза* и *очи*, *вострый* и *острый, венец* и *корона* и др., при одинаковом значении, выражают разные оттенки (здесь граница между синонимами и между архаизмами, варваризмами, провинциализмами)» [13, с. 171].

Иными словами, работая с синонимами, следует гораздо больше внимания обращать на условия и границы их наиболее оправданного, творческого использования, на умение воспринимать и выражать определенные эмоции, различать в речи тончайшие смысловые оттенки языковых значений, на развитие чувства стиля. С методической точки зрения различия между синонимами гораздо важнее их сходств. Между тем, при работе с ними едва ли не единственным заданием, встречающимся во всех без исключения учебниках русского языка (как школьных, так и вузовских) является задание, лишний раз убеждающее

студентов в тождественности этих слов: «Подберите синонимы к следующим словам».

Синонимический способ семантизации научных терминов, используемый многими авторами вузовских учебников, также представляется малоэффективным, так как подбираемые студентами близкие по смыслу слова общелитературного языка не способствуют точному пониманию термина (**амнистия–помилование, анестезия–обезболивание, ампутация–отнятие, стоимость–цена, экспорт–вывоз, аномалия–отклонение**). В подобных случаях преподавателю следует детально разобрать особенности каждого слова в отдельности.

В лексических упражнениях по возможности должны быть учтены и антонимические отношения между словами. Так, чтобы избежать весьма распространенных ошибок типа *«одеть пальто, шапку и т.д.»,* следует объяснить студентам, что в русском языке глагол **«одеть»** антонимичен глаголу **«раздеть»**, а глагол **«надеть»** – глаголу **«снять».** Поэтому пальто и шапку надевают, а ребенка или больного одевают. При прохождении темы «Глаголы движения» целесообразно обратить внимание студентов на то, что предлог **в (во)** антонимичен предлогу **из (изо)**, а предлог **на** – предлогу **с (со)**. Это, в свою очередь, поможет предотвратить другую, не менее распространенную в армянской аудитории ошибку: *«Прийти со школы».*

Отдельно следует оговорить, что к разным значениям многозначного слова антонимы могут быть различные: **густой** туман – **редкий** туман, **густая** сметана – **жидкая** сметана; **старый** адрес – **новый** адрес, **старое** дерево – **молодое** дерево.

Руководствуясь мыслью Б.М. Есаджанян о том, что грамматические формы и значения слов органически связаны с лексическими, мы по возможности стараемся не упускать из виду случаи, когда взаимосвязь лексического значения и грамматической категории проявляется наиболее отчетливо. Приведем несколько примеров. Прилагательное **слепой** в Словаре русского языка С.И. Ожегова имеет следующие значения:

1. Лишенный зрения, способности видеть, незрячий. *Слепой старик*.
2. Безрассудный, действующий или совершающийся без разумного основания. *Слепая любовь*.
3. Неотчетливый, плохо различаемый. *Слепой шрифт*.

4. Совершаемый вслепую, без видимых ориентиров, без участия зрения. *Слепой полет самолета*. [14, с. 649].

В первых двух значениях данное прилагательное может быть использовано как в полной, так и в краткой форме (*старик слеп, любовь слепа*), в последних двух, специальных значениях – лишь в полной форме. Со словами *шрифт* и *полет* недопустимо использование формы *слеп.*

Слово **муж** в значении «мужчина по отношению к женщине, с которой он состоит в браке, супруг» [14, с. 322] в именительном падеже множественного числа имеет форму **мужья.** Это же самое слово в значении «деятель на к.-н. общественном поприще» [14, с. 322] в именительном падеже множественного числа имеет форму **мужи** (*государственные мужи, мужи науки*).

Многие отвлеченные существительные (**украшение, красота, объявление, открытие, углубление, глупость, грубость** и др.) в своем первичном значении не имеют формы множественного числа. Однако те же существительные, употребленные уже в конкретном значении, могут образовывать множественное число (*елочные украшения, красоты Джермука, доска объявлений, научные открытия, углубления в почве, делать глупости, говорить грубости*).

Следует также особо отметить, что ни в вузовском, ни, тем более, в школьном преподавании практически не учитывается диалектика развития языка. Ввиду этого язык представляется учащемуся чем-то неизменным, а его нормы – незыблемыми. Поэтому, говоря о нормативном ударении, например, можно отметить, что в слове **августовский** всеми авторами словарей русского языка (толковых, орфографических, орфоэпических и пр.), изданных в советское время, рекомендовалось безальтернативное ударение на гласном **а**, однако сегодня уже допускаются равноправные варианты: **а́вгустовский** и **августо́вский**. В настоящее время в словарях русского языка варианты **ка́мбала** и **камбала́** приводятся как равноправные, хотя еще совсем недавно считался нормативным лишь первый.

Вопреки существующим рекомендациям сейчас чаще используются формы **директоры** и **профессоры** вместо **директора** и **профессора**. Здесь уже мы имеем дело с возвращением к старой норме.

Согласно всем имеющимся на сегодняшний момент учебникам орфографии в середине и в конце слов после согласных должна писаться буква **Е**. Например: *модель, пенсне, теннис, фонема, коттедж, кеб, денди, купе, безе, декольте, резюме, кашне, турне, тире* и др. (Исключения: *мэр, пэр, сэр,* а также некоторые собственные имена: *Бэла, Улан-Удэ*). Однако в последнее время появилось огромное количество слов иноязычного происхождения, в которых после согласных пишется **Э**: *хавбэк, рэпер, кэшбэк...*

Б.М. Есаджанян особое внимание в своих научных трудах (рекомендациях) и учебниках обращала на использование устной речи для введения материала в долговременную память. Как свидетельствует наш опыт изучения иностранных языков, вне соответствующей речевой среды единственным вариантом начать и развивать спонтанную речь – это чтение вслух и беспрерывное повторение соответствующих выражений. В середине прошлого века структуралисты советовали грамматику иностранного языка представить в некоторых формулах, как это делается в математике и физике, затем варьируя слова в них, получать необходимые фразы.

При таком подходе обучение языку начинается с синтаксиса (естественно, после обучения грамоте: чтению и письму). К сожалению, идея не получила достаточно серьезной реализации, несмотря на большую рекламу Н. Хомского и его порождающей грамматики. Весьма интересна в этом плане попытка нашего академика Г.Б. Джаукяна представить новый тип грамматики: субстанциональную в качестве универсальной теории языка [1]. Аналогичные попытки были предприняты до него разными учеными [2, 5], но попытка представить грамматику в формулах до сих пор ждет своего исследователя.

Белла Марковна неоднократно в своих работах пишет об использовании письменной речи для введения материала в долговременную память. В основном, она останавливается на восприятии слова через его внешний вид. И действительно, в языках, где написание существенно расходится с произношением (английский, немецкий, в определенной степени – русский: имеем в виду аканье, редукция безударных гласных, оглушение и озвончение согласных и др.) установление связи между внешним видом слова и его произношением имеет большое значение

для развития правописания и понимания слова в чужой речи. К сожалению, в наших учебных книгах дело ограничивается выполнением упражнений на заданную тему, в то время как это – особая часть обучения языку. В русских школах используется переписывание больших текстов только с целью совершенствования правописания, но результаты весьма существенны.

Как известно, в середине прошлого века и до конца его постоянно звучала некоторая неудовлетворенность результатами сознательно-практического метода обучения, который так или иначе остается основным направлением развития нашей педагогической мысли, основным приемом обучения не только языку, но и всем остальным предметам.

Наши предложения нисколько не противоречат сознательно-практическому методу по двум причинам: поскольку нет более эффективного подхода и поскольку не реализованы все его возможности. Сознательно-практический метод – единственный метод обучения языку в условиях отсутствия языковой среды. Как известно, все остальные методы направлены на создание искусственной языковой среды обучения, что пока не получило эффективной реализации и остается делом будущего.

Таким образом, современные проблемы повышения уровня преподавания и уровня усваиваемости материала обучающимися требуют прежде всего совершенствования лингвистической базы в двух направлениях: к более «педагогизированной» целенаправленной систематизации грамматики, к разработке новых методов обучения и использованию таких, которые уже показали свою эффективность. Мы, конечно, коснулись концептуальных вопросов. Конкретные исследования по каждому из указанных путей помогут не только прояснить наши задачи, но и указать новые цели работы.

Литература

1. Джаукян Г.Б. Универсальная теория языка: пролегомены к субстанциональной грамматике. – М.: Наука, 1999.
2. Ельмслев Л. Пролегомены к теории языка. – В сб.: Новое в лингвистике. – М.: Прогресс, 1960.
3. Есаджанян Б.М. Падежные конструкции русского языка и их армянские соответствия. – Ер.: Луйс, 1977.

4. Есаджанян Б.М. Научные основы методической подготовки преподавателей русского языка как неродного. – М.: Русский язык, 1984.
5. Есперсен О. Философия грамматики. – М.: Наука, 1958.
6. Лайонз Д. Введение в теоретическую лингвистику. – М.: Прогресс, 1978.
7. Мамудян М. Лингвистика. – М.: Прогресс, 1975.
8. Методика преподавания русского языка как иностранного (для зарубежных филологов-русистов). – М.: РЯ, 1999.
9. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М., 1999.
10. Тондл Л. Проблемы семантики. – М.: Прогресс, 1975.
11. Чейф Л.У. Значение и структура языка. – М.: Прогресс, 1975.
12. Бархударов С.Г. Некоторые лингвистические проблемы, связанные с обучением русскому языку нерусских // Русский язык в национальной школе. – 1968. – № 3.
13. Буслаев Ф.И. О преподавании отечественного языка. – Л.: Учпедгиз, Ленингр. отд-ние, 1941. – 248 с.
14. Ожегов С.И. Словарь русского языка. 15-е изд., стереот. – М.: Рус. яз., 1984. – 816 с.

УЧАСТИЕ БЕЛЛЫ МАРКОВНЫ ЕСАДЖАНЯН В ДИСКУССИИ О МЕТОДАХ ОБУЧЕНИЯ (1980–1982 гг.)

Московкин Л.В.
доктор педагогических наук, профессор
Санкт-Петербургский государственный университет
moskovkin.leonid@yandex.ru

В докладе рассматриваются взгляды Б.М. Есаджанян на методы обучения, которые она высказала в рамках дискуссии о методах обучения второму языку. Эта дискуссия проходила в СССР в 1980–1982 гг. на страницах журнала «Русский язык в национальной школе». Б.М. Есаджанян предложила называть методы, связанные с действиями учителя и учащихся на уроке, «методами (I)», а методы, связанные с целостным учебным процессом «методами (II)», и включать первые в состав вторых.

Ключевые слова: *Б.М. Есаджанян, лингводидактика, метод обучения, «Русский язык в национальной школе», дидактическая терминология.*

PARTICIPATION OF BELLA MARKOVNA YESAJANYAN IN THE DISCUSSION ON TEACHING METHODS (1980-1982)

Moskovkin L.

The report examines the views of B.M. Yesajanyan on teaching methods, which she expressed during the discussion on methods of teaching a second language. This discussion took place in the USSR in 1980 – 1982 on the pages of the scientific journal «Russian language in the national school». B.M. Yesajanyan proposed to call the methods associated with the actions of teachers and students in the classroom as «methods (I)», and the methods associated with the holistic educational process «methods (II)», and include the first one in the second one.

Keywords: *B.M. Yesajanyan, linguodidactics, teaching method, «Russian language in the national school», didactic terminology.*

Белла Марковна Есаджанян известна не только как крупный специалист по методике преподавания русского языка в армянской школе [4; 5; 7], но и как ученый, внесший вклад в лингводидактику, в частности в решение вопроса о методах обучения [6; 8].

Понятие «метод обучения» занимает особое место в системе категорий дидактики и методики обучения неродному языку. Во-первых, это одно из первых дидактических понятий, которое использовалось, в частности, уже в XVII в. в книге Я.А. Коменского «Novissima linguarum methodus» («Новейший метод преподавания языков», 1649 г.) [14]. Во-вторых, это одно из центральных понятий дидактики. От слова «метод» происходит слово «методика», первоначально обозначавшее совокупность знаний о методах обучения.

Понятию «метод обучения» и описанию различных методов обучения посвящено множество дидактических и методических трудов, изданных в разных странах мира. При этом повсеместно отмечается неудовлетворенность исследователей состоянием теоретического осмысления этой научной категории. Именно поэтому методы обучения на протяжении последних 100 лет неоднократно становились объектом научных дискуссий. В частности, такие дискуссии велись в советских педагогических журналах в 1920-х гг., в 1956-1958-х гг., на рубеже 1960-1970-х гг. В 1980-1982-х гг. на страницах журнала «Русский язык в национальной школе» была развернута широкая дискуссия о методах обучения неродному языку, в которой и приняла участие Б.М. Есаджанян.

Этой дискуссии предшествовало рассмотрение проблемы метода обучения в трудах И.Д. Салистры [11], М.Н. Вятютнева [3], И.Л. Бим [2], Т.И. Капитоновой и А.Н. Щукина [9], М.Б. Успенского [13] и других авторов, а также на заседаниях состоявшейся в 1978 г. в Ленинграде Всесоюзной научно-практической конференции по проблеме совершенствования методов обучения в школе. Результатом анализа данной проблемы стал вывод о том, что понятие «метод обучения» в трудах методистов имеет двоякое толкование. В одних работах он рассматривался как целостное видение деятельности учителя и учащихся в процессе обучения, как некая система этой деятельности (таковы, например, прямой, сознательно-практический, коммуникативный методы и пр.). В других трудах метод обучения рассматривался как проект действий учителя и учащихся на уроке (например, методы обучения аспектам языка и видам речевой деятельности, методы формирования знаний и умений, методы введения и закрепления учебного материала и пр.).

Разное понимание метода обучения в научных трудах создавало неудобства и для преподавателей, и для исследователей, так как любой педагогической действительности свойственны и методы, связанные с действиями учителя и учащихся на уроке, и методы, связанные с целостным учебным процессом. Первым разграничил эти значения термина «метод» И.Д. Салистра, предложивший называть методы, связанные с целостным учебным процессом, методическими концепциями [11]. Это его предложение поддержала И.Л. Бим [2], однако оно не нашло признания методической общественности.

Другой попыткой решить проблему полисемии термина «метод обучения» был подход Т.И. Капитоновой и А.Н. Щукина, которые, описывая методы преподавания русского языка как иностранного, выдвинули компромиссное решение: оставить для обеих групп термин «метод обучения», но при этом в каждом конкретном случае давать уточнение: «общедидактический метод» или «частнометодический метод».

Общедидактический метод обучения определялся ими как совокупность способов взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся, направленных на достижение целей образования, воспитания и развития учащихся, частнометодический как направление в обучении языку, реализующее цели, задачи и содержание обучения языку и определяющее пути и способы их достижения [9].

Однако это решение тоже не стало общепризнанным.

Во-первых, однозначное отнесение общедидактических методов к дидактике, а частнометодических к методике обучения неродному языку было неправомерным, так как обе интерпретации понятия «метод обучения» характерны и для дидактики, и для лингводидактики.

Во-вторых, этот подход не соответствует методологическим требованиям отсутствия полисемии научного термина, обеспечения единства категориального аппарата в разных педагогических науках и опоры методических исследований на данные дидактики.

В-третьих, компромиссный подход Т.И. Капитоновой и А.Н. Щукина устанавливает довольно странную иерархию этих понятий: общедидактический метод оказывается компонентом частометодического.

Таким образом, в 1970-х гг. методисты пришли к пониманию необходимости разграничения употребления термина «метод обучения» в разных значениях, и именно это привело к дискуссии о методах обучения в журнале «Русский язык в национальной школе» в 1980–1982 гг.

Инициатором этой дискуссии выступила редакция журнала, поставившая перед авторами две проблемы:

а) определение понятия «метод» применительно к преподаванию второго языка;

б) разграничение понятий «метод», «прием», «способ» и других, нередко употребляющихся в методической литературе и педагогической практике как идентичные.

В дискуссии приняли участие И.В. Баранников, В.Г. Костомаров, О.Д. Митрофанова, Е.И. Пассов, А.В. Текучев и другие известные методисты. В № 4 за 1980 г. появилась и статья Б.М. Есаджанян «О содержании термина “метод”» [8].

Статья Б.М. Есаджанян начинается с полемики автора с академиком АПН СССР А.В. Текучевым, статья которого и открыла дискуссию [12]. Белла Марковна отмечает, что А.В. Текучев ставит проблему метода обучения, но не предлагает никаких путей ее решения. Кроме того, она вполне справедливо критикует его за смешение методов обучения и методов исследования [8: 19]. Отметим, что такое смешение и сегодня довольно часто встречается в педагогической и методической литературе. Кроме того, в статье Б.М. Есаджанян критикуются взгляды М.Б. Успенского, не делающего четких различий между разными классификационными видами методов обучения, взгляды Т.И. Капитоновой и А.Н. Щукина, хотя и признающих двуплановое употребление термина «метод», но при этом рассматривающих метод только в одном употреблении как направление в обучении [8: 20-21].

Сама же Белла Марковна рассматривала термин «метод обучения» не как многозначное слово, а как два термина-омонима: «… в одних случаях под «методом» понимается вся система обучения, совокупность целей обучения, его средств, приемов, способов подачи материала, системы упражнений (прямой метод, натуральный метод, переводно-грамматический метод); в других под этим термином подразумеваются отдельные способы подачи нового материала и закрепления старого (метод беседы,

методы упражнений, метод наблюдений)» [8: 21]. При этом она полагала, что эти два термина-омонима являются следствием распада многозначного слова, причем «такой распад уже произошел, и до тех пор, пока он не будет узаконен и не найдет своего отражения в соответствующей литературе, смешение терминов останется неизбежным» [8:21].

Таким образом, Б.М. Есаджанян исходила из необходимости обязательного разграничения этих терминов-омонимов. Она отмечала, что без дифференциации их содержания, определения их компонентов и разграничения сферы употребления вряд ли возможно исследование и описание оптимальных путей обучения языку [8:24].

В качестве возможных путей упорядочения употребления этих терминов она предложила, во-первых, в понятийном ряду вместо «переводно-грамматический метод, сознательно-практический метод» употреблять «основной метод», «концепция» либо «направление», «система», «методическая доминанта», во-вторых, проводить разграничение терминов в их омонимичном употреблении с помощью цифровых помет, как это делается в словарях, т. е. «метод (I)» и «метод (II)». При этом «метод (I)» связан с проведением урока и включает приемы и способы работы учителя и учащихся, в то время как «метод (II)» является целостной системой обучения языку. Его основными и обязательными параметрами являются опора на определенную психолингвистическую концепцию, выработка критериев отбора языкового и внеязыкового материала, определение последовательности и дозировки упражнений. Соответственно, «методы (I)» входят в состав «метода (II)» [8:22-23].

Оригинальный подход Б.М. Есаджанян к разграничению «метода (I)» и «метода (II)» отличается как от подхода И.Д. Салистры и И.Л. Бим, так и от подхода Т.И. Капитоновой и А.Н. Щукина. Однако он тоже не был принят методической общественностью.

В 1982 г. И.В. Баранников, В.Г. Костомаров и О.Д. Митрофанова в статье, завершающей дискуссию о методах обучения, предложили оставить термин «метод» для обозначения методических концепций, а методы, связанные с проведением урока, называть приемами обучения [1]. Впрочем, и этот подход

оказался не вполне удачным, так как он не соответствовал дидактическим воззрениям на методы обучения.

Дискуссия о методах обучения 1980–1982 гг. выявила существующие терминологические проблемы, но так и не нашла приемлемого решения проблемы метода. В результате в дальнейшем термин «метод обучения» постепенно выходит из употребления в методической и дидактической литературе – его заменяют терминами «подход», «способ», «прием», «технология», «стратегия», «техника», что является одним из показателей кризиса теории методов обучения.

Оценивая статью Б.М. Есаджанян «О содержании термина «метод» в контексте развития дидактики и лингводидактики, отметим, что она способствовала более глубокому пониманию проблемы метода. Под ее влиянием в трудах автора настоящего доклада термин «метод», связанный с целостным учебным процессом, заменяется терминологическим сочетанием «методическая концепция» (см. например, последнюю монографию автора настоящей статьи [10]).

Литература

1. Баранников И.В., Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Совершенствовать методы обучения // Русский язык в национальной школе. – 1982. – № 2.
2. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. – М.: Русский язык, 1977.
3. Вятютнев М.Н. О методах обучения языкам // Русский язык в национальной школе. – 1970. – № 6.
4. Есаджанян Б.М. (ред.) Методика преподавания русского языка как неродного. – Ер.: Филин, 2008.
5. Есаджанян Б.М. Еще раз о специфике методики русского языка в национальной школе (проблемы и принципы) // Русский язык в армянской школе. – 1968. – № 2.
6. Есаджанян Б.М. К вопросу об основном методе обучения русскому языку в национальной школе // Русский язык в национальной школе. – 1972. – № 6.
7. Есаджанян Б.М. Методика русского языка в армянской школе. – Ер.: Луйс, 1974.
8. Есаджанян Б.М. О содержании термина «метод» // Русский язык в национальной школе. – 1980. – № 4.

9. Капитонова Т.И., Щукин А.Н. Современные методы обучения русскому языку иностранцев. – М.: Русский язык, 1979.
10. Московкин Л.В. Дидактические основы теории методов обучения неродному языку. – СПб.: Издательство Санкт-Петербургского университета, 2021.
11. Салистра И.Д. О некоторых методических терминах // Иностранные языки в школе. – 1959. – № 2.
12. Текучев А.В. О некоторых коррективах в оценке современной методики русского языка и проблемы методов // Русский язык в национальной школе. – 1980. – № 1.
13. Успенский М.Б. Совершенствование методов и приемов обучения русскому языку в национальной школе. – М.: Педагогика, 1979.
14. Comenius J.A. Novissima linguarum methodus. – Genève: Libr. Droz, 2005.

В ПРОДОЛЖЕНИЕ РАЗРАБОТКИ ИДЕЙ Б.М. ЕСАДЖАНЯН: ФОРМИРОВАНИЕ ОСНОВ БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ АРМЕНИЯ

Саркисян И.Р.
доктор педагогических наук, профессор
Государственный университет имени В.Я. Брюсова;
Российско-Армянский университет
innasargsyan@gmail.com

Проанализированы основные подходы к определению целей и основных концептуальных идей билингвального образования. На основе проведенного анализа научно-методической литературы сформировалось наше собственное видение сущности билингвального образования и воспитания учащихся Республики Армения.

***Ключевые слова**: поликультурное обучение и воспитание, гуманизация общественных отношений, научная и научно-методическая литература.*

IN CONTINUATION OF THE DEVELOPMENT OF B.M. YESAJANYAN'S IDEAS: FORMATION OF THE FOUNDATIONS OF BILINGUAL EDUCATION IN THE REPUBLIC OF ARMENIA

Sargsyan I.

The main approaches to defining the goals and basic conceptual ideas of bilingual education are analyzed. Based on the analysis of scientific and methodological literature, our own vision of the essence of bilingual education and upbringing of students of the Republic of Armenia has been formed.

***Keywords:** multicultural education and upbringing, humanization of social relations, scientific and methodological literature.*

В Армении после приобретения независимости была успешно разработана и апробирована в течение ряда лет эффективная концепция формирования армянско-русского двуязычия. Пионером в этом деле стала оптимистически настроенная доктор педагогических наук, профессор, академик АПСН РФ Б.М. Есаджанян, активно внедрявшая в систему школьного образования РА идеи билингвального обучения. Акцент при

этом делался на формирование речевых умений и навыков на иностранном (русском) языке, а также на формирование поликультурной личности. Отсутствие языковой среды заменялось созданием искусственной среды общения.

Б.М. Есаджанян совершенно справедливо постоянно отмечала, что для монолингвального государства, коим является Армения, одним из наиболее целесообразных путей решения насущной проблемы формирования поликультурной личности является ориентация на билингвальное языковое образование, предполагающее «взаимосвязанное и равнозначное овладение учащимися двумя языками (родным и неродным), освоение родной и неродной/иноязычной культуры, развитие учащегося как двуязычной и биокультурной (поликультурной) личности и осознание им своей двуязычной и биокультурной принадлежности» [1:15].

Вышесказанное, естественно, предполагает грамотно разработанную билингвальную (армянско-русскую) школьную базу (в идеале – трилингвальную, армянско-русско-английскую) как подготовительный этап для вузовского билингвального профессионального образования.

Как отмечает Б.М. Есаджанян, «при наличии у выпускников армянских школ хотя бы субординативного билингвизма и правильной постановке аудиторной, внеаудиторной, а также самостоятельной работы студентов, в условиях вузовской подготовки специалистов высокой квалификации необходимо и возможно ориентировать студентов на достижение равного использования родного и русского языков в специальной и специально-научной деятельности, что приблизит их к координативному владению двумя языковыми системами и речью на обоих языках» [2:6]. При этом, естественно, межличностные отношения получат дальнейшее развитие и углубление, что даст реальную возможность кардинально изменить социальный статус учащихся. Это повлечет за собой заметное активное позитивное изменение мотива обучения русскому языку.

Практические цели билингвального русско-армянского образования могут быть определены как:

- овладение навыками использования двух языков (родного-армянского и изучаемого-русского);
- формирование и совершенствование межкультурной/кроскультурной компетенции учащихся-армян;

- развитие коммуникативной компетенции учащихся в родном (армянском) и изучаемом (русском) языке;
- развитие у учащихся способности получать дополнительную (внеязыковую) информацию из разных сфер функционирования на территории Республики Армения изучаемого русского языка.

На сегодняшний день это очень актуально, поскольку информация, поступающая через Интернет, для армян реально более доступна именно на русском языке. А реализовать вышеотмеченные цели – значит сформировать «вторую» языковую личность учащегося, то есть такую личность, которая способна грамотно порождать и адекватно понимать речевые высказывания на русском языке, а также уметь извлекать нужную информацию из общего потока все возрастающей информации.

Таким образом, лингводидактическая категория «вторая языковая личность» может быть охарактеризована как совокупность способностей человека к адекватному взаимодействию с представителями других культур (в данном случае – к взаимодействию с представителями русской культуры).

Концепт «вторичная языковая личность» на сегодняшний день весьма актуален. Осознание себя как вторичной языковой личности предусматривает:

- осознание себя, как языковой личности в целом, включая:
  а) мотивационный уровень,
  б) лингвокогнитивный уровень,
  в) семантический уровень;
- способность пользоваться изучаемым (вторым) языком в реальной коммуникативной деятельности;
- способность к саморазвитию, к обеспечению креативной текстовой (коммуникативной) деятельности на иностранном (русском) языке.

Продуктивная речемыслительная деятельность как на родном (армянском), так и на изучаемом (русском) языке зависит от многих объективных и субъективных факторов, среди которых в настоящее время важное место занимают разнообразные модернизированные методические системы инновационного характера, учитывающие реалии современной действительности и веяния времени и тем самым определяющие успешность билингвального обучения. Среди них хотелось бы особо оговорить непременное осознание учащимися, а также препо-

давателем мотивации армян к изучению иностранного и, главное, конкретно именно русского языка.

Актуальный на сегодняшний день личностно-ориентированный подход в обучении, лежащий в основе концепции формирования армянско-русского двуязычия, ставит перед методистами как практические задачи организации уроков русского языка (в школе, в вузе), так и теоретические вопросы, возникающие при определении содержания обучения и, соответственно, выборе дидактического материала, инновационных методов и средств обучения.

Переход учебного процесса (школьного, вузовского) на рельсы билингвального обучения настоятельно требует реальной перестройки всей системы учебно-методической, педагогической и психолингвистической деятельности преподавателя-русиста, которая должна быть направлена, в первую очередь, на то, чтобы учащиеся-армяне осознали тот очевидный факт, что речемыслительная деятельность на иностранном (русском) языке призвана служить для осуществления грамотной коммуникации и восприятия говорящего в социуме, без чего она теряет свою значимость.

Билингвальное армянско-русское обучение отнюдь не должно препятствовать совершенному овладению родным языком. Напротив, при разработке методических приемов стимулирования спонтанно-корпоративных структур родного (армянского) и изучаемого (русского) языков осуществляется выработка новой языковой установки (установки речи на русском языке), поскольку эти приемы должны опираться на учет закономерностей выработки установки, дифференцированно в зависимости от сфер и участников общения. Более того, при обучении русскому языку необходим учет фактов сопоставительной типологии армянского и русского языков для предотвращения интерференции и активного использования транспозиции навыков. То есть опора на родной язык представляется нам необходимым условием билингвального обучения.

Разработка основ билингвального обучения при отсутствии на современном этапе русской языковой среды в Республике Армения подразумевает поиск новых форм создания естественных ситуаций общения. Учебные ситуации общения в классе/аудитории, естественно, не раскрывают всех возможностей

для осуществления адекватной речемыслительной деятельности на иностранном (русском) языке. Во многом аморфные и искусственные, данные ситуации далеки от реальных ситуаций общения, поэтому не могут полноценно и плодотворно использовать все необходимые рычаги воздействия на активизацию речемыслительной деятельности в реальной ситуации общения в языковой среде носителей языка.

Сегодня объективные данные таких наук как физиология и психология позволяют сделать достаточно аргументированный вывод о том, что овладение вторым языком – это не просто накапливание языкового материала в результате заучивания лексических единиц, а также усвоения грамматических форм и структур, а перестройка всех речевых механизмов личности для взаимодействия, и далее – для параллельного использования в дальнейшей деятельности двух языковых систем. Для этого на первых этапах обучения иностранному языку необходимо сформировать у учащихся необходимый навык переключения с родного языка (армянского) на изучаемый язык (русский). На более поздних этапах обучения возникает необходимость нейтрализовать систему родного языка с тем, чтобы создать плодотворные условия для функционирования системы изучаемого иностранного языка. Именно поэтому одной из первоочередных задач билингвального школьного/вузовского обучения и воспитания следует считать создание механизма двуязычия.

Сущность поэтапного становления механизма двуязычия заключается в «возбуждении знаковых, денотативных (семасиологических) или ситуационных связей лексических единиц в условиях необходимости или возможности выбора между двумя языковыми системами» [3:16]. Общеизвестно, что у всех, кто начинает изучать любой иностранный язык, существуют денотативные или ситуационные связи лексических единиц родного языка. Учащиеся четко знают, как обозначать на родном языке тот или иной предмет, признак, то или иное явление, какие речевые единицы следует использовать в той или иной ситуации. И это естественно. Однако при изучении лексических единиц второго (иностранного) языка, каждая новая иноязычная лексическая единица связывается не с тем или иным субъектом действительности, а с соответствующим словом родного языка и только через него с самим обозначаемым. То есть в данном слу-

чае осуществляется опосредованная связь через родной язык. При этом существует реальная опасность создания ложных знаковых связей. Данное явление имеет место в том случае, если новая иностранная лексическая единица не имеет полноценного эквивалента в родном языке. Это является характерной особенностью становления механизма двуязычия.

Другая характерная особенность становления механизма двуязычия заключается как в позитивной (зона транспозиции), так и негативной (зона интерференции) связи иностранного языка с родным, что вызывает и его связь с соответствующей семантической системой, которая образуется вокруг любой лексической единицы.

Третья особенность становления механизма двуязычия непосредственно связана с правилом доминантного языка, который естественным образом влияет (подавляет) на второй (изучаемый, иностранный) язык и является, как правило, причиной как лексической, грамматической, так и лингвострановедческой интерференции. Доминантным языком в большинстве случаев является родной. Однако при этом непременно следует учитывать очевидный и важный факт, на который постоянно указывают армянские исследователи-методисты, а именно: у тех личностей, для кого русский стал не только вторым родным, но и доминантным языком (а таких у нас в республике достаточное количество – отмечено нами – *И.С.*), формируется и регламентируется свой «вариант языкового восприятия и своеобразное отношение к тому, что считать нормативным и что – отклонением от нормы [4:15]. Как писал Л.В. Щерба, «наступает свобода пользования всеми средствами при новых законах их композиции, раскрепощенной от традиционно-стилевых запретов и ограничений» [5:92].

Перечисленные характерные особенности становления механизма билингвизма говорят о необходимости и целесообразности его формирования уже на начальном этапе обучения русскому языку. Осваивая иностранный язык, учащийся, несомненно, расширяет не только свой кругозор, но и границы своего мировосприятия и мироощущения в целом.

При этом следует учитывать тот очевидный факт, что он воспринимает окружающий мир (по крайней мере на первых этапах обучения) через призму понятий, сформированных на

основе родного языка и с учетом всего многообразия присущих данному языку выразительных средств. Явления другой/незнакомой и на первых порах чуждой культуры всегда оцениваются учащимися в ракурсе принятых в родном лингвосоциуме культурных норм и ценностей, через призму усвоенной им модели миропонимания.

Таким образом, для реализации билингвального армянско-русского обучения необходимо первоначально решить следующие задачи:

- закрепление основных знаковых связей русских речевых единиц с их эквивалентами в армянском языке;
- разработка и систематизация ситуационных связей, ситуационных клише русского языка;
- предотвращение процесса создания ложных знаковых связей между лексическими единицами и структурами родного (армянского) и изучаемого (русского) языков;
- разработка эффективного механизма быстрого переключения с одного языка на другой (с армянского на русский и наоборот);
- создание условий спонтанного порождения русских высказываний независимо от структур армянского языка.

Мы предлагаем ввести в практику школьного обучения преподавание нескольких предметов на русском языке, а также внедрение в практику преподавания русского языка так называемых бинарных (интегрированных) уроков (совмещенных уроков русского языка и определенного предмета). Ведь совершенно очевидно, что для современного языкового (билингвального) образования необходимы междисциплинарная интеграция, многоуровневость, вариативность, ориентация на межкультурный/кросскультурный аспект овладения языком. В этом ракурсе мотивация приобретает первостепенное значение.

В рассматриваемом аспекте преподаватели-русисты Республики Армения в соответствии с современными требованиями школьной реформы должны подготовить специальную программу билингвального обучения.

В данном ракурсе методика билингвального образования в целом, а также методика обучения русскому языку, в частности, должны исходить из реальных возможностей учащихся-армян, из имеющегося у них лингвистического опыта. Ведь вза-

имодействие родного и изучаемого языков представляет собой сложное многоструктурное явление, в котором переплетены собственно лингвистические, психологические, психолингвистические и другие не менее важные факторы.

В процессе билингвального обучения следует учесть очевидное обстоятельство – существенное лингводидактическое значение имеет специфическая для условий билингвизма взаимосвязь и взаимозависимость между разновидностями транспозиции и интерференции на разных языковых уровнях.

Однозначно можно констатировать, что двуязычное (билингвальное) языковое образование является, с одной стороны, наилучшим средством для познания родного языка, а с другой – для философского его преодоления и для развития диалектического мышления. Л.В. Щерба справедливо отмечал: «Учащиеся всем ходом занятий приучаются не скользить по привычным им явлениям родного языка, а подмечать разные оттенки мысли, до сих пор не замеченные ими в родном языке. Это можно назвать преодолением родного языка, выходом из его магического круга» [6:54].

По мнению многих специалистов, полноценно овладеть родным языком можно только изучая какой-либо иностранный язык. Билингвальное языковое образование дает нам эту возможность, помогая вскрывать разнообразные средства выражения как в иностранном (изучаемом), так и в родном языке.

В заключение хотим еще раз отметить, что после становления независимости Армении **идеи билингвального образования в аспекте воспитания поликультурной личности стала внедрять в систему школьного образования Армении академик АПСН РФ, доктор педагогических наук, профессор БЕЛЛА МАРКОВНА ЕСАДЖАНЯН.**

Литература

1. Гальскова Н., Коряковцева Н., Мусницкая Е., Нечаев Н. Обучение на билингвальной основе как компонент углубленного языкового образования // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 2. – С. 12–16.
2. Есаджанян Б.М. Некоторые особенности армянско-русского билингвизма и перспективы его развития: Сб. научных трудов.

Специфика формирования и функционирования армянско-русского билингвизма. – Ер., 1990.
3. Миньяр-Белоручев Р.К. Механизм билингвизма и проблема родного языка при обучении иностранному // Иностранные языки в школе. – 1991. – № 5. – С. 15–16.
4. Есаджанян Б.М., Шахкамян Г.Г. Совершенствование русской речи учащихся-армян и проблемы армянско-русского билингвизма. – Ер., 1990.
5. Щерба Л.В. Избранные работы по русскому языку. – М., 1957.
6. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Л., 1974.

СЕКЦИЯ I

О СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ УЧАЩИХСЯ НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНЫХ ФАКУЛЬТЕТАХ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ ГРАЖДАН

Авагимянц В.А.
МИРЭА – Российский технологический университет
avagimyanc@mirea.ru

Одной из главных проблем в процессе адаптации иностранных студентов является незнание русского языка. Иностранному студенту предстоит адаптироваться к новой языковой, образовательной, профессиональной, культурной среде. Языковой барьер сказывается как на процессе обучения, так и на повседневном общении. Рассматривая мотивацию как движущую силу в успешном процессе социокультурной адаптации, отметим, что мотивы относятся к субъективному миру человека, определяются его внутренними побуждениями.

Ключевые слова: *социокультурная адаптация, языковая среда, мотивация, дифференциация.*

ON SOCIO-CULTURAL ADAPTATION OF FOREIGN STUDENTS AT PREPARATORY FACULTY FOR FOREIGN CITIZENS

Avagimyants V.

One of the main problems in the process of adaptation of foreign students is the lack of knowledge of the Russian language. A foreign student has to adapt to a new language, educational, professional, cultural environment. The language barrier affects both the learning process and everyday communication. Considering motivation as a driving force in a successful process of sociocultural adaptation, we note that the motives are determined by internal motivations.

Keywords: *sociocultural adaptation, language environment, motivation, differentiation.*

Актуальность проблемы адаптации иностранных учащихся на подготовительных факультетах российских вузов определяется в первую очередь задачами дальнейшего эффективного их обучения как будущих специалистов. Успешная

адаптация способствует, с одной стороны, быстрому включению студентов в учебный процесс, с другой – помогает повысить качество подготовки иностранных граждан в российских вузах.

Таким образом, решается проблема сохранения количества учащихся, которое существенно сокращается во время первых сессий. С первых дней пребывания в российском вузе иностранные студенты находятся в непривычной для них социокультурной, языковой среде, в которой им предстоит адаптироваться за самое короткое время. Важнейшей частью решения задачи адаптации является успешное управление учебно-воспитательным процессом для иностранных студентов.

По данным исследования, проведённого Н.А. Жерлицыной «Социально-культурная адаптация африканских студентов в вузах России», были выявлены особенности в адаптации иностранных студентов в процессе обучения [1].

Одной из главных проблем в процессе адаптации иностранных студентов является незнание русского языка. Языковой барьер сказывается как на процессе обучения, так и на повседневном общении. У большинства студентов уровень русского языка недостаточен для работы с учебной литературой, восприятия лекционного материала, ответов в устной форме. Именно поэтому необходимо улучшить систему довузовской подготовки иностранных студентов. Тот язык, которому учат в вузе, ориентирован в основном на восприятие и усвоение профессиональных знаний.

Практическая цель обучения русскому языку на Подготовительных факультетах для иностранных граждан заключается в формировании способности и готовности к межкультурной коммуникации в сфере профессиональной деятельности.

Важно, чтобы будущий студент рассматривал изучение русского языка как этап своей профессиональной подготовки и видел в этом решение двух основных задач, которые появятся перед ним в будущем при обучении в вузе:

– приобретение навыка поиска информации по специальности в печатных или электронных источниках;

– формирование умения самостоятельной смысловой обработки и анализа полученной информации с дальнейшим использованием ее в процессе обучения.

Для реализации обозначенных задач применяются следующие базовые принципы.

1. Адаптация. Подготовка учебно-методических материалов по специальным предметам должна проводиться в сотрудничестве с преподавателями русского языка.

Таким образом, учебный материал адаптируется к потребностям и языковому уровню иностранного студента, что облегчает адаптацию иностранных граждан к условиям обучения в вузе [2]. У них создается фундамент для усвоения основных предметов. Адаптация при этом становится менее болезненной.

2. Дифференциация. Для отлично успевающих учащихся подготовительных факультетов реализуется такая форма учебной деятельности как участие в предметных олимпиадах, что стимулирует дальнейший прогресс в их обучении.

3. Мотивация. Упомянутая выше научно-исследовательская работа является мощным мотивирующим фактором для обучающегося, т.к. «оживляет» и приближает к нему научную теорию, процесс изучения предмета на русском языке становится более интересным и увлекательным.

Рассматривая мотивацию как основную движущую силу в успешном процессе социокультурной адаптации, отметим, что мотивы относятся к субъективному миру человека, определяются его внутренними побуждениями. Отсюда все трудности вызова мотивации со стороны. Иностранному студенту предстоит адаптироваться к новой языковой, образовательной, профессиональной, культурной среде. Человек сможет успешно пройти этот процесс, если только сам почувствует необходимость в этом, то есть будет замотивирован.

Также адаптация осуществляется путем индивидуальных предметно-практических и духовно-практических действий и материализуется в определенных предметно-вещественных конструкциях, символах, позволяющих создать алгоритмы действий, минимизировать усилия в достижении поставленной цели или сделать более точными любые операции в содержании основной деятельности.

Учитывая вышеизложенное, можно констатировать необходимость создания ряда условий адаптогенного характера широкого спектра действия для того, чтобы оптимизировать процесс адаптации иностранных учащихся к учебному процессу

в российском вузе. Адаптацию же следует рассматривать как комплексную педагогическую программу, успешность которой определяется множественными параметрами и критериями, позволяющими улучшить качество обучения иностранных студентов и достигнуть наилучших результатов с наименьшими негативными последствиями.

Литература

1. Жерлицына Н.А. Социально-культурная адаптация африканских студентов в вузах России. URL: http://www.inafran.ru/ru/content/view/120/51/
2. Громакова В.Г., Проценко Ю.В., Елизарова Л.Ю., Безвербная Н.А. Актуальные проблемы социокультурной адаптации иностранных учащихся и пути их решения // Международный журнал экспериментального образования. – 2016. – № 4-2. – С. 228–231.

«ЧЕХОВСКИЙ ИНТЕЛЛИГЕНТ» И СОВЕТСКАЯ ЭПОХА (после празднования 160-летия А.П. Чехова)

Аракелян Н.В.
кандидат филологических наук, доцент
Арцахский государственный университет
kafedraru@rambler.ru

В статье рассматривается понятие «интеллигентный человек» с точки зрения А.П. Чехова. Представители русской интеллигенции в прозе и драматургии Чехова, как правило, это люди, неприспособленные к трудностям реальной жизни, не умеющие бороться с ними, хотя и утонченные и благородные. Чеховские интеллигенты часто страдают от одиночества, моральной невостребованности и однообразия жизни. В советскую эпоху образы чеховских интеллигентов нашли свое отражение в творчестве Вампилова и Довлатова, в кинематографе же они ярче всего представлены в фильмах Рязанова.

Ключевые слова: *личность, отчужденность, врач, труженик, трагедия повседневности, идеал, иллюзия.*

«CHEKHOV'S INTELLECTUAL» AND THE SOVIET ERA

Arakelyan N.

The article considers the concept of «Intelligent man» from the point of view of Anton Chekhov. Representatives of the Russian intelligentsia in the prose and drama of Chekhov, as a rule, are people who are not adapted to the difficulties of real life, who can not fight and overcome them. In the Soviet era, the images of Chekhov intellectuals were reflected in the works of Vampilov and Dovlatov, while in the cinema they are most vividly represented in the films of Eldar Ryazanov.

Keywords: *identity, alienation, the doctor, the worker, the tragedy of each day, the ideal, illusion.*

Одним из главных достижений человеческой цивилизации является появление и развитие понятий «интеллигенция», «интеллигентность», «интеллигентный человек». И одним из самых главных вопросов на протяжении развития человеческого общества является определение этих понятий и вопрос: «Что же такое "интеллигентный человек"?».

Википедия определяет слово интеллиге́нтность (лат. intelligens, intelligentis «знающий, понимающий, разумный») как

высокий уровень развития интеллекта, наличие образованности и высокой культуры поведения [3, с. 1].

Термин «интеллиге́нтность» употребляется в различных контекстах.

В социально-педагогическом смысле интеллигентность – это ориентированность личности на разум, логику и культуру, приводящая к демонстрации хороших манер в быту, а также отсутствию нетерпимости и агрессии в отношении инакомыслящих.

В социальной психологии же под интеллигентностью считают высокий уровень умственных способностей и эрудиции, для которых характерно наличие широкого и разностороннего кругозора.

В СССР понятие «интеллигентность» совершенно трансформировалось. Как утверждает Солженицын: «В Советском Союзе это слово [интеллигенция] приобрело совершенно извращенный смысл. К интеллигенции стали относить всех, кто не работает (и боится работать) руками...

Если мы не хотим потерять это понятие, мы не должны его разменивать. Интеллигент не определяется профессиональной принадлежностью и родом занятий. Хорошее воспитание и хорошая семья тоже еще не обязательно выращивают интеллигента. Интеллигент – это тот, чьи интересы и воля к духовной стороне жизни настойчивы и постоянны, не понуждаемы внешними обстоятельствами и даже вопреки им. Интеллигент – это тот, чья мысль не подражательна» [11, с. 750].

Проблема «народ и интеллигенция» существовала в мировой художественной литературе всегда и состояла в основном в отчужденности, которая была между образованной прослойкой и так называемым простым народом, причем эта отчужденность возникала даже тогда, когда получал образование человек из народа.

Душевные порывы мятущейся русской интеллигенции конца XIX века занимают одно из главных мест в творчестве и А.П. Чехова. Поколение «лишних людей», не нашедших себе места в жизни, которое, казалось, исчезло навсегда с появлением героев-разночинцев, вновь воскресает в его творчестве. Представители русской интеллигенции в прозе и драматургии Чехова – это чаще всего люди, когда-то испытавшие влияние

народнических идей, весьма популярных в среде образованной прослойки того времени, но разочаровавшиеся в них в силу поражения народнического движения, однако продолжающие испытывать чувство вины перед простым народом и желание служить ему. Как правило, это люди, неприспособленные к трудностям реальной жизни, не умеющие бороться с такими бытовыми проблемами, как нехватка денег, необходимость поиска куска хлеба и т.д. Иногда это просто разорившиеся аристократы, осознающие, что их время прошло, что уходит в прошлое эпоха «дворянских гнезд», но продолжающие тосковать по прошлому и не желающие да и не умеющие приспособиться к новым реалиям.

Таковы персонажи «Вишневого сада» Раневская и ее брат Гаев, барская привычка к роскоши которых и беспомощность в создавшихся новых реалиях выглядят почти карикатурно. Хотя в целом их образы довольно обаятельны, потому что они отличаются аристократизмом, утонченностью и добротой, пусть и равнодушно-отвлеченной.

Отличительными чертами чеховского интеллигента нередко являются оторванность от жизни, маниловская мечтательность, а у некоторых и неспособность к созидательному труду. Тем не менее среди образов чеховских интеллигентов встречаются и неутомимые трудяги, беззаветно отдающие себя выбранной профессии, ведь не случайно многие из них, как и сам Антон Павлович, являются медиками: студентами медицинских факультетов, фельдшерами, земскими врачами, уездными докторами. Например, Дымов из «Попрыгуньи», занимающийся не только практической медициной, но и научными исследованиями, или доктор Астров из «Дяди Вани». Близость чеховских врачей к смерти, постоянное соприкосновение к чужой боли заставляют их испытывать самые разнообразные чувства и эмоции – от сочувствия до равнодушия. Таков доктор Рагин из «Палаты № 6», которого невозможность изменить тяжелую ситуацию в больнице приводит сначала к нежеланию что-то делать для улучшения жизни больных, а потом и к полному равнодушию и оправданию своей беспомощности приспособленческой философией Марка Аврелия. А доктор Старцев из «Ионыча» быстро теряет свои благородные идеалы и продолжает работать лишь во имя обеспечения своего благосостояния.

Чеховские интеллигенты часто страдают от одиночества, моральной невостребованности, отсутствия единомышленников, однообразия жизни. Особенность чеховского творчества состоит как раз в том, что он показывает трагичность жизни как таковой, акцентируя внимание на мелочах. Интеллигентные герои Чехова всей душой стремятся к идеалу, суть которого раскрывает фраза: «В человеке должно быть все прекрасно: и лицо, и одежда, и душа, и мысли» [12, т. 10, с. 210]. Они страдают от неспособности или неумения изменить свою жизнь, испытывают разочарование, безысходность, а семейные конфликты часто перерастают во внутренний неразрешимый конфликт героя с самим собой.

Не достигнув идеала, не сумев разрешить конфликты, они тоскуют, плачут, обвиняют друг друга, потом успокаиваются и продолжают жить дальше, как Соня, которая утешая усталого, измученного жизнью дядю Ваню, верит: «Мы отдохнем! Мы услышим ангелов, мы увидим все небо в алмазах, мы увидим, как все зло земное, все наши страдания потонут в милосердии, которое наполнит собою весь мир, и наша жизнь станет тихою, нежною, сладкою, как сказка» [12, т. 10, с. 238].

Присущий чеховскому творчеству подтекст, который Станиславский назвал «подводным течением», придает дополнительный, углубленный смысл словам и действиям его персонажей.

«Главная мысль, которую внушают читателю чеховские герои – от самых милых до самых противных, состоит, видимо, вот в чем: пока в России отсутствует настоящая нравственная, духовная и физическая культура, усилия благороднейших интеллигентов, которые строят мосты и школы рядом с вечной распивочной, будут тщетными. Чехов пришел к выводу, что чистое искусство, чистая наука, чистое знание, даже дойдя до народа, принесут в конце концов больше пользы, чем неуклюжая и бестолковая благотворительность. Между прочим, сам Чехов был типичным чеховским интеллигентом» [8, с. 155].

В советской действительности чеховские интеллигенты нашли свое развитие и в литературе, и в кино. В драматургии наиболее был близок к Чехову А. Вампилов, который называл свои пьесы анекдотами. Анекдотизм, как известно, всегда был присущ Чехову, более того, он очистил от бытовой шелухи жанр анекдота и вернул его в литературу.

Схожесть между чеховскими и вампиловскими пьесами в первую очередь состоит в том, что они оба не разделяют героев на положительных и отрицательных. Драматургический конфликт у них основан не на противоречивых отношениях людей друг с другом, а на внутренних противоречиях. Отсюда и внимание не столько к диалогам, сколько к монологам персонажей.

Даже символика вампиловских пьес напоминает чеховскую, в частности, если у Чехова отношение к вишневому саду в одноименной пьесе является критерием оценки персонажей, то у Вампилова такую роль играет палисадник, который упорно разрушают персонажи пьесы «Прошлым летом в Чулимске», а чинит главная героиня Валентина.

Критики отмечали, что «Вампилов привёл в драматургию странного героя, таких как Шаманов и Зилов, героя крайностей, слабого и сильного одновременно, знакомого незнакомца, открыл почти забытый в советской драматургии, но традиционный для русской классической литературы характер духовного скитальца, человека с расколотым сознанием, страдающую личность, кающегося грешника» [10, с. 374].

Другой автор, испытавший несомненное влияние чеховских традиций – это Сергей Довлатов. «Без анекдота мир Чехова просто не может быть понят, но его ни в коем случае нельзя сводить к анекдоту. Мир этот многосоставен, но анекдот в его пределах структурно особенно выделен, обладает повышенной значимостью [9, с. 77].

В литературоведении имеется большое количество книг и статей о том, в чем заключается сходство Довлатова с Чеховым. Большинство склоняется к тому, что и Чехов и Довлатов похожи тем, что оба дали в своем творчестве определение нормы и примеры отклонения от нее. «Конфликт мечты с действительностью не утихает тысячелетиями. Вместо желаемой гармонии на земле царят хаос и беспорядок… Мы жаждем совершенства, а вокруг торжествует пошлость» [4, с. 56].

Героев С. Довлатова можно назвать интеллигентно-диссиденствующими аутсайдерами. «Самый главный парадокс анекдотической прозы Довлатова в том, что изначально, с первых шагов, находясь в окружении либеральствующей интеллигенции и совершенно не зная почвеннического направления современной русской культуры, весь свой сарказм, весь нарабо-

танный цинизм, всю конвойскую беспощадность он вымещает на этом окружении. Этим он на самом деле похож на Чехова, беспощадно высмеивающего беспомощных и вялых дядей Ваней, трех сестер и прочих обитателей вишневых садов. Только у Довлатова эпоха другая и интеллигентность не та…» [1, с. 1].

Чехов высмеивал «маленького человека», интеллигентного неудачника, считая, что в его унижениях и рабском положении виноват чаще всего он сам. Довлатова же и его диссиденствующих друзей самих можно назвать интеллигентными неудачниками.

«Вот и разберись! Если человек сел за руль, то продолжает ли он быть интеллигентом? Не абсурдно ли такое выражение – бывший интеллигент? Не звучит ли оно так же глупо, как бывший еврей? Бывший отец? Или – бывший автор «Капитанской дочки»? Из сборника «Малоизвестный Довлатов» [5, с. 6].

«Лишние люди» Довлатова часто выброшены из социума либо добровольно, либо не по своей воле. Хорошими людьми их можно назвать только с натяжкой, потому что они совершенно не обеспокоены тем, чтобы демонстрировать благопристойное поведение (Буш из «Компромисса», Маруся из «Иностранки», многие персонажи «Зоны»).

Довлатов не порицает и не осуждает своих героев-аутсайдеров и интеллигентных плебеев, он сам – часть их жизни, он просто с насмешливой правдивостью описывает эту реальность. И пусть Довлатов не написал ни одной пьесы, и сравнение его с Чеховым чаще всего ограничивается прозой, тем не менее, довлатовские миниатюры, вошедшие в его книги, можно назвать настоящими театральными зарисовками и эпизодами, достойными того, чтобы разыграть на сцене.

Образ незадачливого чеховского интеллигентного «недотепы» (выражение Фирса из «Вишневого сада») нашел свое яркое воплощение и во многих советских фильмах, особенно в лирических комедиях Эльдара Рязанова, имеющих до сих пор невиданную популярность.

В ранних картинах Рязанова интеллигенты чеховского типа напоминают гибрид благородного Робин Гуда с порывистым Дон Кихотом, скрывающегося под маской маленького человека. Именно таков герой фильма «Берегись автомобиля» Деточкин. «Нам хотелось сделать добрую, грустную комедию о

хорошем человеке, который кажется ненормальным, но на самом деле он нормальнее многих других. Ведь он обращает внимание на то, мимо чего мы часто проходим равнодушно. Этот человек – большой, чистосердечный ребёнок. Его глаза широко открыты на мир, его реакции непосредственны, слова простодушны, сдерживающие центры не мешают его искренним порывам. Мы дали ему фамилию Деточкин» [9, с. 510].

Угоняя автомобили, пусть и жуликов, переводя вырученные деньги в детские дома, Деточкин, конечно, нарушает законы и присваивает себе право вершить суд. И не в этом состоит его близость к интеллигенции чеховского типа. Но он, как и чеховские интеллигенты, настоящий правдоискатель, имеющий утопические взгляды на справедливость и несправедливость и ориентирующийся на добро.

А вот незадачливый ухажер Женя Лукашин из «Иронии судьбы, или С легким паром» и отец-одиночка Новосельцев из «Служебного романа» уже несколько другие. Малообеспеченный интеллигент, хорошо знающий поэзию, безынициативный выпивоха, да еще врач – чем не чеховский интеллигент? В Новосельцеве, который по сути является продолжением образа Жени Лукашина, ко всем перечисленным качествам хорошего, разносторонне образованного и развитого (он читает Пастернака Калугиной), мягкого до бесхарактерности человека, надо отметить и его благородство и порядочность. Он отказывается использовать любимую женщину ради продвижения карьеры и не опасается дать пощечину пусть и старому другу, но начальнику, когда тот ведет себя некрасиво.

И Лукашин и Новосельцев – типичные интеллигенты-шестидесятники, поверившие в реформы, ощутившие ветер перемен, но быстро понявшие их иллюзорность и как-то приспособившиеся к унылой повседневности.

Закончить статью хотелось бы цитатой современного исследователя Майи Волчкевич: «О Чехове невозможно сказать, что он писатель ушедшей эпохи. Набрось на его персонажей “джинсовый прикид” – и вот уже Адам Российской империи предстает в образе неутомимого труженика Фейсбука и магистра взрывоопасных информаций с яблочным планшетом в руках. Быть может, Чехов – единственный из русских классиков, в котором сошлись прошлое и будущее садов отечественной

словесности: кажется, все внезапные ее повороты, упрямое своеволье, новые веяния были им учтены. Чехов предугадал нас сегодняшних, понял и простил.

Благодаря его прощению никто из нас не будет безжалостно осмеян и оскорблен. Доктор Чехов обо всем позаботится. Выпишет рецепт к своему стошестидесятилетию, слегка присыпанный книжной пылью» [2, с. 1].

Литература

1. Бондаренко В. Плебейская проза Сергея Довлатова. «Русский переплет», http://www.pereplet.ru/text/bond1.html
2. Волчкевич М. «Пароли меняются, Чехов остается. К 160-летию классика, https://www.labirint.ru/now/chehov/
3. Википедия https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%98%D0%BD%D1%82%D0%B5%D0%BB%D0%BB%D0%B8%D0%B3%D0%B5%D0%BD%D1%86%D0%B8%D1%8F
4. Довлатов С.Д. Собрание сочинений: В 4-х т. – Т. 1. – М., 2000. – С. 56.
5. Довлатов С. Марш одиноких сердец: Сб. «Малоизвестный Довлатов». – М., 1999. – С. 6.
6. Евтушенко Е. «Шестидесятники». Р. Рождественскому. В кн. Е. Евтушенко. «Я прорвусь в 21-й век». – М., 2001. – С. 67.
7. Курганов Е. Сергей Довлатов и линия анекдота в русской прозе. – Сергей Довлатов: творчество, личность, судьба / Сост. А.Ю. Арьев. – СПб.: Звезда, 1999.
8. Набоков В. Лекции по русской литературе. Антон Чехов. – М., 1999. – С. 155.
9. Рязанов Э.А. Неподведенные итоги. – М.: Вагриус, 1995. – 510 с. – ISBN 5-7027-0126-7.
10. Стрельцова Е.И. Плен утиной охоты: О А.В. Вампилове. – Иркутск, 1998. – 374 с.
11. Солженицын А. Архипелаг ГУЛАГ. – Т. 2. – М., 2013. – 1724 с. – С. 750.
12. Чехов А.П. Собрание сочинений: В 12 т. – М., 1985.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ЯЗЫКОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В БИЛИНГВАЛЬНОМ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОМ КОНТЕКСТЕ

Аствацатрян М.Г.
доктор педагогических наук, профессор
Армянский государственный педагогический университет имени Х. Абовяна
mastvatsatryan@yahoo.com

В статье рассматриваются вопросы, связанные со спецификой языкового билингвального образования, с характером взаимодействия контактирующих языков в национальной (армянской) школе и динамикой их развития, владения вторым (русским) языком; вскрыты факторы, лежащие в основе методической концепции обучения языкам в институциональном контексте.

***Ключевые слова**: языковое образование, билингвизм, подвижный субординированный билингвизм, уровень владения языком, дифференцированный подход, специфика национального контингента, взаимодействие языков.*

CONCEPTUAL FOUNDATIONS OF LANGUAGE EDUCATION IN A BILINGUAL INSTITUTIONAL CONTEXT

Astvatsatryan M.

The article deals with the specificity of the linguistic bilingual education, the nature of the interaction of the contacting languages in national (Armenian) schools and the dynamics of their second (Russian) language proficiency development; it reveals the factors underlying the methodological concept of teaching languages in an institutional context.

***Keywords**: language education, bilingualism, mobile subordinated bilingualism, language proficiency level, differentiated/adaptive approach, specificity of ethnic contingent, language interaction.*

Процессы глобальной информатизации и межкультурной интеграции на национальном и международном уровнях, все более распространяющаяся тенденция языкового плюрализма ставят перед учебными заведениями разнотипные задачи, связанные с необходимостью изменения основных концептуальных положений в сфере образования. В частности, речь идет о переосмыслении содержания образования на основе гумани-

зации и гуманитаризации, эффективном обеспечении иноязычного общения с учетом социокультурных отличий современного поликультурного мира, получение образования «не на всю жизнь», а «на протяжении всей жизни» (lifelong learning, lebenslanges Lernen).

В соответствии с современной образовательной парадигмой система образования должна опираться на совокупность таких взаимосвязанных факторов, как

- социальный заказ общества;
- приоритетные принципы языковой политики;
- электронную виртуальную среду,
- интеграцию коммуникативного и межкультурного подходов.

В соответствии с требованиями времени необходимо создать условия не только для овладения языком в избранной специальности, но и развития критического мышления и творческих способностей, а также для формирования умений «учить учиться» (learning to learn, lehren lernen).

Ориентация методики на процесс овладения учащимися основами иноязычного общения обусловлена социальным заказом общества, общей направленностью лингвистики, психологии, психолингвистики и других смежных наук на деятельностном подходе изучения языка (J.C. Austin, J.R. Searlt, W.U. Dressler, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Ф. Леонтьев, Е.С. Кубрякова и др.), предопределяющие, в частности, выход лингвистики за пределы системы языка в сферу речи. Так, требования к речи заключаются в постепенном формировании умения решать коммуникативные задачи на определенном языковом материале, необходимом для передачи соответствующего содержания.

Особенностью современной системы обучения иностранным языкам является тенденция формирования единой основы языкового образования в контексте институционального многоязычия и межкультурного общения, что находит свое отражение в принципе реализации приобретенного лингвистического и учебного опыта, а также усиления междисциплинарных связей (CEFR, 2001, GER, 2020).

Исходя из общего подхода, основывающегося на определении функции языка как средстве общения и положении об

универсальности языков как инструменте познания позволяет считать, что чем большим количеством языков владеет индивид, тем скорее и легче он будет изучать каждый новый, приобщаться к истории, литературе, духовным ценностям страны изучаемых языков. Это положение нашло отражение в методической литературе. Билингвизм как положительный фактор постулируется в трудах Л.В. Щербы, И.И. Рахманова, Г.В. Колшанского, Р.Ю. Барсук, Б.М. Есаджанян, Ж.Л. Витлина и др.

Методика обучения иностранному языку должна исходить из предшествующего опыта учащихся, в частности, из имеющихся у них знаний родного и русского языков. При этом родной язык в большинстве случаев является доминирующим по отношению ко второму изучаемому языку. В этих условиях возникает необходимость обучения иностранному языку с учетом специфики и конкретных форм проявления билингвизма.

Характер взаимодействия двух языковых систем при разной степени владения индивидом вторым языком (а в дальнейшем и третьим, и четвертым) позволяет установить, как и на каком уровне проявляется влияние родного языка (положительное и отрицательное). При этом мы исходим из положения о том, что родной язык учащихся является базой для формирования вторичных кодов (Л.В. Щерба, И.В. Рахманов, Г.В. Колшанский и др.).

Специфические условия обучения накладывают отпечаток на процесс овладения иностранным языком и во многом предопределяют достижение конечного результата.

В имеющихся исследованиях предлагаются различные подходы к определению места и роли родного и русского языков в учебном процессе по иностранному языку:

- учет преимущественно родного языка при обучении иностранному;
- учет родного и русского языков.

В ранних методических работах (В.Н. Корепанов, Г.А. Белякова и др.) русский язык привлекался в основном в качестве иллюстрации для осознания понятий в иностранном языке. Особо следует отметить исследования Р.Ю. Барсук и Б.М. Есаджанян, справедливо выдвигавших тезис о необходимости максимального учета лингвистического опыта, что нашло отражение также и в дальнейших исследованиях.

При определении сущности и места билингвизма в общей теории взаимодействия языков А.Е. Карлинский выходит за рамки собственно лингвистического анализа и включает в поле рассмотрения социолингвистические («Язык и общество») и психолингвистические («Язык и индивид») измерения, что соответствует природе билингвизма и мультилингвизма. Лингвистический же аспект связывается автором с рассмотрением результата межъязыкового контактирования (Карлинский А.Е., 1980, с. 4–5).

Таким образом, проблема билингвизма охватывает круг вопросов, связанных с экстралингвистическим и интралингвистическим подходом к фактам взаимодействия языков и включает, наряду с прочими, три основных аспекта исследования: собственно лингвистический (теория языковых контактов, сравнительное языкознание), психолингвистический и социолингвистический. Если социолингвистический аспект взаимодействия языков раскрывает причины возникновения двуязычия, а психолингвистический – сам механизм языкового взаимодействия, то лингвистический аспект связан с рассмотрением следствия взаимодействия языков (Карлинский А.Е., 1980, с. 9).

Наиболее глубокое обоснование билингвизма (двуязычия) содержится в трудах Л.В. Щербы, который понимал под этим «способность тех или иных групп населения объясняться на двух языках» (Щерба Л.В., 1974, с. 313).

Давая исчерпывающую характеристику двуязычия, Л.В. Щерба перечисляет все возможные случаи его проявления: «Оно может быть более или менее полным или частичным, т.е. охватывать всех жителей данного района или лишь некоторые слои его. Отношения между языками двуязычного населения могут быть самыми различными: языки эти могут быть совершенно равноправными, один из них может быть основным, а другой вспомогательным, один – родным для населения, а другой чужим, один – языком общего значения, а другой – местного и т.д.» (Л.В. Щерба, 1974, с. 60).

Из вышеприведенной характеристики важным является утверждение о том, что степень распространенности билингвизма среди населения различна (иначе говоря, подчеркивается гетерогенность билингвизма), как различен и характер сосуществования языков. Для практических целей интерес представ-

ляет массовый билингвизм (то, что Л.В. Щерба называл «полным» и «частичным» двуязычием, в современной интерпретации – координированный и субординированный билингвизм (У. Вайнрайх, Ч. Осгуд, Е.М. Верещагин, Г.В. Колшанский, Ю.Д. Дешериев).

Специфика объекта исследования вызвала необходимость анализа субординированного типа билингвизма, который характеризуется неравноправным статусом: один язык является доминирующим по отношению к другому, т.е. в качестве доминанты выступает родной язык.

Помимо сложности самого учебного предмета в условиях многоязычия возникают трудности, обусловленные особенностями наложения изучаемых языковых систем на родной язык.

Проблема усугубляется тем, что не все учащиеся в достаточной мере владеют этими средствами в русском языке, который в данном случае не может служить для них надежной опорой.

Процесс становления речевых механизмов при овладении вторым и дальнейшими языками не предполагает создания в сознании учащихся новой мыслительной базы, а заключается лишь в умении облекать то же самое содержание средствами иной языковой системы (Н.И. Жинкин 1982, с. 16). Основываясь на работах У. Вайнрайха, В. Ламберта, Н.И. Жинкина и др. относительно координативной и субординативной связи языковых систем, Г.В. Колшанский рассматривает билингвизм как процесс усвоения одного кода на базе первичного кода родного языка, т.е. «как процесс с у б о р д и н и р о в а н н о г о взаимодействия кодов» (разрядка наша – М.А.) (Г.В. Колшанский, 1967, с. 176).

Процесс становления речевых механизмов при овладении вторым и дальнейшими языками не предполагает создания в сознании учащихся новой мыслительной базы, а заключается лишь в умении облекать то же самое содержание средствами иной языковой системы (Жинкин Н.И., 1982, с. 16).

Таким образом, овладение вторым языком выдвигает проблему н е р а в н о ц е н н ы х кодов: первичный базисный код предопределяет доминирующую роль родного языка в процессе формирования мысли на втором языке.

Исходя из изложенного, следует различать следующий круг проблем:

- учет динамического соотношения систем первого и второго языков, что должно найти отражение в процессе изучения третьего/четвертого языков, что должно найти отражение при презентации языкового материала, организации тренировки, речевой практики и контроля;
- дифференцированный подход к учащимся с учетом степени развития их билингвизма, в частности при решении вопросов отбора и методического препарирования материала на основе объединения языковых единиц в группы в соответствии с трудностями их усвоения;
- опора на сформированные механизмы переноса знаний, умений и навыков из родного и русского языков в изучаемый иностранный язык;
- анализ структуры классов и их методическая паспортизация.

В свете поставленных программных требований определяется специфика содержания учебного предмета «иностранный язык» в национальной школе, подвергаются анализу составляющие его компоненты, а также трудности обучения русскому языку в армянской школе (М.Г. Аствацатрян, 1992, с. 79–84).

Специфика обучения иностранному языку в национальной школе проявляется в большей степени при формировании звена «средства и способы осуществления речевой деятельности», совершенствование которого будет способствовать эффективности всей системы обучения.

Носитель трех языков имеет большую возможность содействовать обогащению языка и культуры одного народа на базе языков и культур других народов. Отсюда вытекает необходимость интернационализации обучения, с одной стороны, и развития национального самосознания – с другой.

Литература

1. Аствацатрян М.Г. Характер билингвизма учащихся национальной (армянской) школы. – Ер.: Луйс, 1992. – 132 с.
2. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М.: Наука, 1982. –157 с.

3. Карлинский А.Е. Основы теории взаимодействия языков и проблемы интерференции: Автореф. дис. … докт. филол. наук. – Киев, 1980. – 48 с.
4. Колшанский Г.В. Теоретические проблемы билингвизма // Лингвистика и методика в высшей школе. – Вып. IV. – М., 1967. – С. 165–178.
5. Щерба Л.В. К вопросу о двуязычии // Языковая система и речевая деятельность. – Л.: Наука. – 1974. – С. 313–318.
6. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики / Под ред. И.В. Рахманова. – М.: Высшая школа, 1974. – 112 с.
7. CEFR – Common European Framework of Referen: Learning, teaching, assessment. Strasbourg, 2001, 260 p.
8. GER - Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Begleitband. – Ernst Klett Sprachen., Stuttgart 2020, 200 S.

ЛИТЕРАТУРНЫЙ ДНЕВНИК ПИСАТЕЛЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ИНОСТРАННОЙ ФИЛОЛОГИЧЕСКОЙ АУДИТОРИИ

Берсенева М.С.
кандидат педагогических наук, доцент
Центр изучения русского языка
как иностранного Московского
международного университета
berseneva@gmail.com

Автор продолжает разработку лингвометодического культуроведческого направления, предлагает подходы к изучению литературы авторов русского зарубежья начала прошлого века на занятиях по русскому языку как иностранному в филологической аудитории. В данной статье автор обращается к жанру дневниковых записей классика русской литературы XX века Б.К. Зайцева.

Ключевые слова: *дневниковые записи, культурные универсалии, субкультура русского зарубежья, авторские интенции, критерии отбора культуроведческого материала.*

THE PAPER DEALS WITH PRINCIPLES OF WORK WITH TEXTS OF FICTION IN RUSSIAN LANGUAGE CLASSES FOR STUDENTS

Berseneva M.

A sample text is given together with methodical apparatus to it for school students of the intermediate stage of training.

Keywords: *texts of various genres, text selection criteria, assignments to text*

Для сегодняшнего дня актуально изучение ключевых понятий культуры, культурных универсалий, их речевого выражения, запечатленного, в частности, и в дневниковых записях и письмах авторов Русского зарубежья.

Изучение публицистики и мемуаристики Русского зарубежья, с его отсылками к русской и западноевропейской культуре, входит в систему межкультурной коммуникации. Феномен публицистики представляет собой явление уникальное по своей полифункциональности, синтетичности (и одновременно аналитичности) содержания и формы. Публицистика вклю-

чает в себя такие формы общественного сознания и их элементы, как идеология, наука, культура; помимо этого обладает функциями особой, сжатой и до предела концентрированной по мысли и воплощению информативности. Глубина и острота мысли всегда требовала адекватной, исключительной по лаконизму, ясности и четкости формы выражения, делавшей публицистику, с одной стороны, событием большой литературы как словесного творчества, с другой – явлением коммуникативистики, то есть средством связи между умами и чувствами масс.

Уникальность субкультуры Русского зарубежья объясняется целым рядом причин. Прежде всего, это культура своеобразного субэтноса – значительного количества компактно проживающих людей одной национальности в условиях иной национальной, языковой, культурно-исторической, этнопсихологической среды.

В социокультурной ситуации Русского зарубежья произошла консервация либерально-интеллигентских настроений русского общества начала XX в. Кроме того, впервые русская литература (и публицистика как ее часть) существовала в свободном режиме, без давления цензуры [3:43]. Несмотря на многоликость, явление литературы Русского зарубежья одновременно представляло собой явление довольно цельное и специфическое.

Известные условия эмигрантского существования приводили к тому, что главным и зачастую единственным способом «выхода» к достаточно разному читателю была газета и личные дневники. По этой причине порой самые глубокие и сложные вопросы приходилось облекать в формы речи, свойственные текстам ежедневных периодических изданий (для Бориса Зайцева – это жанр очерка или дневниковой записи).

В эмиграции в своем писательском дневнике Зайцев обращается к теме Родины. Ведущим лейтмотивом в изображении России становится христианство, христианские святыни России. Ностальгические мотивы передаются в тексте глаголами прошедшего времени, метафорическими выражениями, а также через авторские интенции. Тема Родины является реализацией концепта *Дом*. В текстах намечена оппозиция *Дом/Россия – Запад,* жесткого противопоставления *свои – чужие* в тексте нет.

Основные авторские интенции – это *надежда, поклонение* Родине, *возвращение* в «отчий дом». Здесь можно увидеть аллюзию христианской притчи о блудном сыне (только вдали от дома сыновья не по своей воле).

Языковое выражение этой оппозиции передает внутренний мир индивидуальной языковой личности. Картина, которую являет собой соотношение языка и культуры, чрезвычайно сложна и многоаспектна. Согласно концепции В.А. Масловой, поскольку каждый носитель языка одновременно является и носителем культуры, то языковые знаки приобретают способность выполнять функцию знаков культуры и тем самым служат средством представления основных установок культуры. Именно поэтому язык способен отображать культурно-национальную ментальность его носителей.

Книга «Дни» состоит из двух частей – дневниковых записей 1935-1945 гг. и очерков 1947-1972 гг. По мнению исследователя Н.И. Пак, такое объединение дневника и очерков вполне оправданно, во-первых, хронологически: очерки охватывают последние 25 лет жизни и творчества писателя; во-вторых, формально, поскольку очерки являются продолжение дневниковых записей в идейно-тематическом плане и близки по своему образно-стилевому строю. Дневниковые записи – своеобразная увертюра к очеркам. Под 10 ноября 1941 г. есть такая запись: «Дольше живешь, больше чувствуешь Промысел. Он даже в строении твоей жизни». Последняя фраза дневника: «Ясно одно: жить осталось немного». Писатель сознавал необходимость подведения итогов, и для этого подыскивалась наиболее удобная форма повествования. Особенности этой формы Борис Зайцев определяет в одном из первых очерков, отмечая, что у зрелого писателя возникает потребность «говорить прямо о жизни»: «Это не беллетристика и не проповедь. Но голос души, совести. Так было, в позднюю минуту жизни их, с Толстым, с Достоевским».

Специфика дневников Бориса Зайцева заключается в том, что писатель готовил их для публикации в газете «Русская мысль», где они печатались на протяжении нескольких лет в рубрике «Дневник писателя».

Вторая часть цикла «Дни» состоит из очерков, которые, как уже было сказано, являются логическим продолжением

дневниковых записей и в хронологическом, и в жанрово-тематическом плане.

Авторская мысль, а точнее, образ автора – это центр, фокус, к которому сходятся и которым определяются все главные черты стиля автора. В дневниковых записях и в очерке двигателем сюжетного развития, главным организующим материал фактором выступает авторское «я», образ автора (отношение к действительности, к предмету изображения).

Известно, что дневниковые записи представляют собой тексты адресованной разговорной речи, а следовательно, имеют все стилистические особенности текстов, обусловленных многофакторным прагматическим пространством. Адресат текстов дневника – альтер эго, надсубъект, «высшая инстанция ответного понимания» (в терминологии М.М. Бахтина), которая помогает пишущему выражать свои мысли, чувства и сомнения. Этот прагматический фактор заставляет автора дневниковых записей верифицировать точность выражения мыслей, вводить синонимы-конкретизаторы, употреблять такие синтаксические приемы, как градация, вопросно-ответные ходы, риторические вопросы; вводные слова и предложения, которые являются сигналами авторской рефлексии. Стилистика дневниковых записей обусловлена всеми ипостасями личности (*Я-интеллектуальное, Я-эмоциональное, Я-духовное* и т.д.); в зависимости от преобладания того или иного начала меняется характер изложения.

Дневниковые записи разделяются на два больших разряда. Одни дневники отражают ориентацию автора на описание дня как временного пространства. Это могут быть перечисление сделанного, итог, размышления, анализ чувств и мыслей, планы и т.п. Дневники другого типа (они могут вестись нерегулярно) – разговор о себе во времени, размышления о том, что волнует, своего рода «поток сознания» с ассоциативными подтемами «главных» мыслей дня. Дневниковые записи людей, ведущих творческую работу, представляют собой лабораторию творческих поисков и мало чем отличаются от «записных книжек» и «рабочих тетрадей» писателей и поэтов.

Исходя из всего вышесказанного, приходим к выводу, что дневниковые записи Б.К. Зайцева – синтетичный жанр, вмещающий элементы художественного, публицистического,

разговорного стилей, учитывая, что дневники были предназначены для постороннего чтения и литературно обработаны.

Публицистико-литературоведческие работы Бориса Зайцева методологически многолики, поливариантны. Это объясняется наличием исходной феноменологической доминанты: «феноменологическая эстетика, идущая от философии Э. Гуссерля, от эстетических учений Р. Ингардена, Н. Гаупмана, Г. Шпета и А. Лосева, основывается на рефлексии переживаний, видит сущность прекрасного в его неповторимости» [4: 352].

Опыт нашей работы позволяет предложить основные критерии отбора россиеведческого культурологического материала для презентации на уроках русского языка в филологической аудитории и факультативных занятиях с инофонами-гуманитариями в старших классах школы:

1. Историко-культурный, базирующийся на синхронической и диахронической информации, ибо культура – это общение в веках и между веками. Исходя из абсолютной «антропоцентричности художественной литературы», то есть ее направленности в первую очередь на познание человека, а также его нахождения в пространстве и времени, все историко-культурные объекты можно разделить на антропонимы (имена собственные), топонимы (географические названия) и «хронотонимы» (термин, обозначающий названия или даты, связанные с определенными историческими событиями).

2. Лингвистический, опирающийся на данные лексикологии, фразеологии и стилистики, а также на возможность передачи социокультурной информации в художественном тексте при помощи языковых единиц (эксплицитно) и подтекста (имплицитно).

3. Информативно-тематический, дающий возможность систематизировать социокультурную информацию в рамках определенных тем и ситуаций: «Человек», «Быт, «Традиции и культура» и др.

4. Методический, основывающийся на представленности социокультурной информации в литературном произведении и степени трудности ее восприятия учащимися.

5. Литературоведческий критерий позволяет извлекать социокультурную информацию из таких компонентов произведения литературы, как концепция и композиция, заглавие, эпи-

граф, тема, линия повествования, образ автора и авторская модальность, средства выражения эмоциональности и экспрессивности, язык и стиль [3].

Отобранные для данной работы дневниковые тексты обладают высоким лингвокультурологическим потенциалом, что проявляется в их насыщенности разноплановым россиеведческим материалом, в них присутствуют:

- номинации деятелей литературы, искусства, политики (В.А. Жуковский, И.С. Тургенев, Николай I, Вл. Соловьев, К.Д. Станиславский, Д. Писарев, С. Муравьев-Апостол, Карл Маркс, А.С. Хомяков, Виктор Некрасов и многие другие);
- православные понятия (Библия, София, панихида, иконостас, хиротония, Всенощная, Троицын день, Сергиев день, День св. Владимира и др.);
- упоминание исторических дат и событий;
- указание на прецедентные тексты (Библия, «Одиссея» Гомера, «Божественная комедия» Данте, «Борис Годунов», «Поэту», «Евгений Онегин» А.С. Пушкина, «Преступление и наказание», «Братья Карамазовы» Ф.М. Достоевского, «Ревизор» Н.В. Гоголя, «Горе от ума» А.С. Грибоедова, «Война и мир» Л.Н. Толстого, «Доктор Живаго» Б.Л. Пастернака,).

Символами России для Зайцева являются *деревянные избы, проселочные дороги, придорожные березки*. Россия для писателя – «гигантский котел» из смеси племен и рас.

Родина – это «совсем свое», это «великая мать» и святыня. В текстах прослеживается традиционный для русской литературы лейтмотив *пути*, в данном случае *пути-изгнания*.

Авторскую интенцию *надежды* поддерживает вера в «немеркнущее ядро духа» Родины.

В работе с дневниковыми текстами Зайцева студентам-иностранцам предлагается проанализировать лингвострановедческий потенциал текста, выявить лексико-семантические группы лексики, отметить национально-культурные реалии России, отметить авторскую характеристику России и Запада и ее языковое выражение, дать историко-культурный, лингвострановедческий и религиоведческий комментарии, провести словарную работу.

Остановимся на возможных приемах работы, многие из которых вполне можно использовать и в работе со старшеклас-

сниками на факультативе. Прежде всего это семантизация незнакомой лексики, затем толкование фразеологизмов, которые прямо или косвенно соотносятся с эталонами, стереотипами и мифологемами национальной культуры, как материальной, так и духовной.

Понимание смысла этой лексики ведет к осознанию национально-культурных коннотаций. Исследование культурологического компонента лексики помогает понять текст, мысли автора, открывает путь к глубокому постижению национальной культуры.

Решению данной лингвистической задачи служит составление словника содержащейся в текстах Б.К. Зайцева лексики, отражающей русскую культуру. Одной из форм работы на уроке и вне урока является составление комментария, описывающего и толкующего реалии русской жизни, запечатленные в текстах. Также в работе с отобранными текстами на уроках русского языка необходимо использовать элементы лингвистического анализа, направленные на:

- презентацию тематической (религиозной, музыкальной, литературоведческой и т.д.) лексики, используемой Б.К. Зайцевым;
- систематизацию тематической лексики (работа с толковыми словарями);
- контекстуальную семантизацию тематической лексики;
- презентацию наиболее типичных словосочетаний специальной лексики (прикладываться к иконам, встать на молитву и др.);
- анализ заглавий;
- анализ экстралингвистических компонентов текста (интерьер, поступки, жесты, выбор ситуации, рассмотрение поступков).

Литература

1. Зайцев Б.К. Собр. соч.: В 11 т. – М.: Русская книга, 1999–2000.
2. Любимов Б.Н. Действо и действие. – М.: Языки русской культуры, 1997. – Т. 1.
3. Рогова К.А. Анализ художественного текста: Учеб. пособие для иностранцев. Продвинутый этап. – СПб., 1997.

4. Современный философский словарь / Под ред. В.Е. Кемерова. М.; Бишкек; Екатеринбург: Одиссей, 1996.
5. Художественный текст как объект лингвострановедческого анализа и материал учебной работы: Метод. пособие. – Вып. 1. – М., 1997.
6. Шанский Н.М. Лингвистический анализ художественного текста. – Л.: Просвещение, 1990.
7. Шмелёв И.С. Собр. соч.: В 8 т. – М.: Русская книга, 1998–2000.

ПОНЯТИЕ ПРЕЦЕДЕНТНОГО ТЕКСТА В РАМКАХ СОВРЕМЕННЫХ ПОДХОДОВ

Григорян Л.В.
Российско-Армянский университет
lili1999333@list.ru

Данная статья посвящена рассмотрению различных подходов к понятию «прецедентный текст», ввиду чего осуществляется сравнительный анализ ведущих точек зрения и выявляются значимые особенности каждого подхода. Делаются попытки сравнения, а также разграничения понятий «прецедентный текст» и «концепт», каждый из которых рассматривается в рамках лингвокультурологического подхода.

Ключевые слова: *прецедентный феномен, прецедентный текст, языковое сознание.*

THE NOTION OF PRECEDENT TEXT IN THE FRAMEWORK OF MODERN APROACHES

Grigoryan L.

The article is devoted to the consideration of different approaches to the notion «Precedent Text» with the tendency to carry out comparative analysis the leading points of view towards this question and revealing of the most prominent peculiarities of each approach. Besides this we are trying to differentiate and distinguish the notions «Precedent Text» and «Concepts», which are regarded in the framework of linguacultural approach.

Keywords*: precedent phenomenon, precedent text, linguistic consciousness.*

XXI век является веком развития информационных технологий и межкультурной коммуникации. На этой основе активно развиваются различные взгляды на вопрос изучения иностранных языков. На первый план выходит не только обучение иностранному языку в целом, а также общее понятие о психологических составляющих культуры носителей языка, знание о национальных реалиях, традициях и социально обусловленных факторах, которые способствуют своеобразному взаимодействию языка и ментальности носителей. Исследования показывают, что знание иностранного языка еще не гарантирует полное владение им на всех уровнях, так как язык включает в

себя также когнитивный компонент, знание которого крайне необходимо для современного человека в условиях соприкосновения (контакта и взаимодействия) культур.

В настоящее время в психолингвистических исследованиях одной из актуальных проблем является изучение вербальной репрезентации культурно-специфического знания и проблема обнаружения его способов. В целях решения данного вопроса в психолингвистике Е.Ф. Тарасова предложила понятие «языковое сознание». В связи с данным понятием рассматривается также «модель когнитивной базы» В.В. Красных. Согласно ему, в данной модели стержневым элементом являются прецедентные феномены, лежащие в основе предсказуемых «направленных ассоциативных связей» [2; 133], которые являются общим для представителей тех или иных лингвокультурных сообществ и могут создавать непонятные ситуации для человека, не являющегося носителем языка.

В настоящее время в обучении иностранному языку на первый план выступает вопрос о полном владении коммуникативной компетенцией, что подразумевает изучение языка на всех уровнях. Особо подчеркивается роль межкультурной коммуникативной компетенции, благодаря чему становится возможным понимание языка на уровне прагматики. Это предполагает понимание тех текстов (политических, художественных и т.д.), которые включают в себя такие понятия, термины или выражения, которые носителем языка воспринимаются на подсознательном уровне и могут вызывать значительные затруднения у иностранцев.

Исследуя вышеуказанные явления, приходим к необходимости рассмотреть и *прецедентность* как понятие и как один из способов стилистической окраски текста в целях реализации полной языковой компетенции в процессе обучения языку и считаем нужным обращение к «прецедентности», а также рассмотрение данного вопроса через призму «прецедентных текстов».

Актуальность исследования данного явления заключается в том, что течение последних десятилетий наличие прецедентности в дискурсе носителей и не носителей языка вызывает огромный интерес особенно в психолингвистике. В связи с возрастающим интересом появляются новые работы, в которых

рассматриваются различные особенности и функции их употребления в разных типах дискурса. На наш взгляд, подобное повышенное внимание можно объяснить тем, что любой прецедентный текст сопровождается отсылкой к ранее созданному тексту, который подвергается смысловому видоизменению в течение времени, может терять свой изначальный смысл, становясь новым лингвокультурным элементом.

Таким образом, в прецедентных феноменах может отражаться своеобразный культурный код определенной языковой общности, закрепившись в психологии и языке носителей. В современном языкознании особо подчеркивается роль межкультурной коммуникации, успех которого заключается не только в изучении языка, но также в умении успешно понимать особенности культуры носителей изучаемого языка. В данном случае исследование прецедентности в языке является чрезвычайно актуальным и становится объектом исследований.

Методологическую базу составляют исследования Ю.Н. Караулова, В.В. Красных, Е.Ф. Тарасовой, С.А. Аскольдова, Е.С. Кубряковой, С.Х. Ляпина и О.П. Скидана.

Впервые термин «прецедентность» в лингвистике был описан Ю.Н. Карауловым. Он представил прецедентный текст как единицу мотивационного уровня языковой личности, опосредующую познавательную деятельность и реализующую скрытую оценочную связь с элементами других уровней [1:113].

Караулов ввел термин «прецедентный текст» и толковал это понятие следующим образом:

1) текст, который представляет собой определенную значимость для той или иной личности в познавательном и эмоциональном плане;
2) текст, хорошо известный широкому кругу, а также предшественникам и современникам данной личности;
3) к данному тексту осуществляется многократное обращение в дискурсе этой языковой личности [1:216].

Обобщая вышеизложенное, Караулов отмечает, что к сфере прецедентности можно отнести также «готовые интеллектуально значимые блоки», представляющие особую значимость для определенной личности в познавательном и эмоциональном отношении, хорошо известные в обществе и постоянно используемые в процессе коммуникации /Караулов 1987/. Заме-

тим, что такая трактовка прецедентности имеет много общего с концептами, которые также являются интеллектуальными блоками, несущими лингвокультурную окраску.

Согласно научным трактовкам С.А. Аскольдова, Е.С. Кубряковой, С.Х. Ляпина, О.П. Скидан [2:12], концепт – это «многомерный мыслительный, интеллектуальный конструкт, отражающий процесс познания мира, результаты человеческой деятельности, его опыт и знания о мире, хранящий информацию о нем» [3:40]. Из данного определения можно выявить точки соприкосновения между двумя понятиями. И прецедентные феномены, и концепты являются ментальными и мыслительными конструкциями, тесно связаны с психологическими особенностями личности и отражают определенный опыт и знания о том или ином явлении. Отметим, что данные знания выражаются в слове и являются общими для носителей определенной культуры [1:201].

Исследование различных точек зрения на эти два феномена позволяют предположить, что концепты и прецедентные феномены отличаются друг от друга и стоит их рассматривать по отдельности, в виде различных феноменов, похожих на первый взгляд и связанных с ментальными единицами понимания мира [3:52].

Таким образом, можно сказать, что концепты несут более «узкий» характер, в отличие от прецедентных феноменов, которые, для представления полной картины, рассматриваются в определенном контексте. Концепты, как и прецедентные феномены, являются своеобразными единицами ментальных и психических ресурсов сознания человека, несущими информацию о предыдущем культурном опыте и картине мира, отраженных в человеческой психике [4:10].

В связи с этим в исследованиях Г.Г. Слышкина прецедентные феномены рассматриваются в виде своеобразных концептов, которые принадлежат сознанию, детерминируются культурой и опредмечиваются в речи [5:9].

Таким образом, можно сделать вывод, что Слышкин рассматривает прецедентные феномены особым видом концептов, делается попытка выявить общие точки соприкосновения [5:57].

Мы рассматриваем первую точку зрения более достойной тщательной разработки, считая, что прецедентные феноме-

ны имеют более широкий спектр выражения и один и тот же прецедентный феномен может рассматриваться по-разному в зависимости от особенностей контекста, в то время как концепты могут сохранить свои основные функции и семантическое значение также вне контекста.

В настоящее время очень часто встречаются случаи отождествления прецедентных феноменов и концептов, в связи с чем мы рассматриваем необходимость уточнения и дополнительной разработки определения «прецедентный феномен», учитывая многообразие проявления данного явления в зависимости от контекста. Исследуя различные точки зрения, рассмотрим определения других авторов.

У различных авторов отмечается роль изучения прецедентного текста и его связь с языковым сознанием, что явно выражается в работах Ю.А. Сорокина и Е.Ф. Тарасова, где прецедентный текст был определен как особый вид «интекста», который является связующим звеном при сравнении с другими текстами [6:24]. Рассмотрение прецедентного текста «интекстом» послужило теоретической базой для дальнейшей разработки данного термина со стороны В.В. Красных, Д.Б. Гудкова, Л.И. Гришаевой и Л.В. Цуриковой и др.

В их работах особо акцентируется необходимость исследования прецедентных текстов с точки зрения когнитивной базы, которая особо фокусируется на исследовании механизмов использования прецедентного текста и особенностей его восприятия отдельным индивидом. С данной точки зрения прецедентность определяется как своеобразное свойство текста, вне которого прецедентные феномены не могут функционировать и не будут поняты индивидом. С этой точки зрения мы рассматриваем внутритекстовые прецедентные феномены своеобразным «скелетом», «каркасом», на котором строится весь текст со всеми смысловыми особенностями.

Таким образом, анализируя рассмотренные точки зрения о прецедентных текстах можно сформулировать существующие определения его признаков следующим образом:

1) любой текст, имеющий прецедентный характер, ссылается на некий предыдущий текст, своеобразный «эталон», который понятен определенному индивиду или группе людей;

2) изначальный текст, становясь прецедентным, может терять свой первичный смысл, приобретая новый в сознании носителей;
3) существует необходимость в рассмотрении и доработке термина «прецедентный текст»;
4) прецедентный текст и концепты являются когнитивными единицами, однако полное раскрытие особенностей прецедентности возможно лишь при рассмотрении ее в рамках контекста;
5) в отличие от концептов прецедентный текст имеет более «широкий» характер, хотя прецедентный текст также рассматривается как своеобразный концепт.
6) прецедентные тексты имеют национально-культурную маркированность, чем обуславливается повышенный интерес к теме и ее актуальность;

Итак, можно сделать вывод, что исследование прецедентного текста играет важнейшую роль в развитии и усовершенствовании лингвокультурологии, что является одним из ключевых компонентов межкультурной *коммуникации* в XXI веке.

Литература

1. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Изд-во ЛКИ, 1987. – С. 216–220.
2. Красных В.В. Этнопсихолингвистика и лингвокультурология: курс лекций. – М.: Гнозис, 2002. – С. 133.
3. Красавский Н.А. Эмоциональные концепты в немецкой и русской лингвокультурах: Монография. – Волгоград, 2001. – С. 40–59.
4. Кубрякова Е. Язык и знание. ЛитРес. – М., 2017. – С. 10.
5. Слышкин Г.Г. От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. – М., 2000. – С. 81.
6. Тарасов Е.Ф. Актуальные проблемы анализа языкового сознания // Языковое сознание и образ мира / Отв. ред. Н.В. Уфимцева. – М.: ИЯ РАН, 2000. – С. 24.

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ РУССКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ЯЗЫКА НАУКИ

Донских О.А.
доктор философских наук, профессор,
PhD (Monash, Australia)
Новосибирский государственный
университет экономики и управления
olegdonskikh@yandex.ru

В данной статье анализируется проблема становления научного языка на материале русского языка начала XVIII века. В это время происходит освоение западноевропейской культуры и, соответственно, науки. Русский язык переживает сложные процессы перехода от фактического двуязычия к единому литературному языку. В рамках этого процесса складывается и язык науки, но, как позволяет показать теория трансфера, реальная ресемантизация происходит только с середины века, когда действующие русскоязычные ученые начинают переводить свои работы на русский и читать на русском публичные лекции. Те же процессы, которые шли до этого, составляют лишь фон, который существенно облегчил становление научного дискурса на русском языке.

Ключевые слова: *язык науки, церковнославянский язык, приказный язык, проблема перевода, Академия наук.*

THE PROBLEM OF FORMATION OF THE RUSSIAN NATIONAL LANGUAGE OF SCIENCE

Donskikh O.

This article analyzes the problem of the formation of a scientific language based on the material of the Russian language of the first half of the XVIII century. At this time, the development of Western European culture and science, in particular, is taking place. The Russian language is going through complex processes of transition from actual bilingualism to a single literary language. As part of this process, the language of science is also being formed, but, as the transfer theory allows us to show, real resemantization has been taking place only since the middle of the century. Namely at this time Russian-speaking scientists start to translate their works into Russian and give public lectures in Russian. The previous processes constitute only the background, which significantly facilitated the formation of scientific discourse in Russian.

Keywords: *language of science, Church Slavonic language, administrative language, problem of translation, Academy of Sciences.*

Развитие национальной культуры происходит многообразно, и одним из важнейших его аспектов является развитие языка, отражающего как процессы, определяющие самобытность данной культуры, так и те взаимодействия, благодаря которым данная культура вписывается в ансамбль мировых культур. Формирование института науки шло самостоятельно в нескольких регионах – в Индии, Греции и Китае, тогда как другие народы создавали свою научную традицию, опираясь на уже накопленный их предшественниками опыт.

В современной науке перенос того или иного опыта в разных областях из одной культуры в другую описывается в рамках концепции трансфера. Мишель Эспань определяет культурный трансфер как «процесс переозначивания (ресемантизации), который сопровождает переход культурного объекта из одного пространства в другое» [12, 685]. Этот подход позволяет избежать определенных искажений в описании процесса взаимодействия культур, которые появляются при использовании понятий «влияние» или «сравнение». Кроме того, он позволяет более точно соотнести культуру-источник и культурный контекст ее восприятия. Задачей настоящей статьи является попытка обозначить основные черты процесса трансфера западноевропейской науки в Россию.

Итак, со второй половины XVII века уже очевидна отсталость России от европейских стран и настоятельно ощущается необходимость институциональных изменений, которые могли бы вывести страну на европейский уровень. Юрий Крижанич писал: «Там на Западе разумы у народов хитры, сметливы, много книг о земледелии и других промыслах, есть гавани, цветут обширная морская торговля, земледелие, ремесла. Ничего этого нет в России. Здесь умы у народа тупы и косны, нет уменья ни в торговле, ни в земледелии, ни в домашнем хозяйстве; здесь люди сами ничего не выдумают, если им не покажут, ленивы, непромышленны, сами себе добра не хотят сделать, если их не приневолят к тому силой…, книг у них нет никаких ни о земледелии, ни о других промыслах; купцы не учатся даже арифметике и иноземцы во всякое время беспощадно их обманывают» [Цит. по 4, 141].

Не зная о Крижаниче, заданную им программу начал выполнять Петр I. И одной из важнейших сторон его деятель-

ности стала трансформация существующей системы образования и создание института науки. Здесь возможны были два очевидных пути, которые активно использовались, – 1) отправка русских заграницу и 2) приглашение иностранцев в Россию. Как в первом, так и во втором случае главным препятствием для усвоения наук было незнание языков.

В течение XVII века в России складываются два варианта русского языка – церковнославянский и приказный, которые существенно различаются между собой способом выражения. Относительно хорошо образованное духовенство владело первым вариантом языка и свысока смотрело на второй. На протяжении следующего, XVIII века идет формирование единого русского литературного языка, а язык науки формируется как часть этого общего процесса.

Появление науки по западноевропейскому образцу на российской почве относится ко второй четверти XVIII века, когда возникает и начинает свою деятельность Академия наук. Русский язык в принципе не мог использоваться в Академии, поскольку не было российских ученых, которые могли бы работать на уровне своих европейских коллег и сам язык не содержал тех понятий, которые используются в разных научных дисциплинах. Т.е. должно было появиться научное сообщество, и оно должно было выработать соответствующее средство коммуникации на отечественной почве. Для этого, соответственно, нужно было не только создать условия для занятий наукой и соответствующую группу заинтересованных в занятиях наукой людей, но и сформировать такую систему образования, которая позволяла бы эту группу пополнять. Это было в принципе предусмотрено создателями Академии наук: в ее состав должны были войти уже существовавшие библиотеки, закупленные в Европе коллекции, приглашенные академики в обязательном порядке должны были читать лекции, кроме того при Академии создавалась гимназия. Но если приглашение европейских ученых, постройка зданий и закупка оборудования занимали годы, то развитие русского языка науки потребовало многих десятков лет.

Если к началу следующего века был создан русский литературный язык, то на развитие языка науки потребовался еще почти один век. Это видно хотя бы из того, что в начале

XIX века знание латыни является необходимым для обучения в высшей школе. Когда С.С. Уваров проводит реформу гимназического образования в Санкт-Петербургском учебном округе, то в указе 1811 года необходимость знания латинского языка обосновывается тем, что оно «доказывает приобретение глубоких и твердых сведений в словесности вообще, истории, археологии, мифологии и прочих подобных сим науках» [Цит. по: 5, 344].

Как замечает П.Н. Милюков, «…этот аргумент, очевидно, мог сохранять свою силу до тех пор, пока русскому студенту приходилось слушать «словесность, историю, мифологию и прочие науки» у иностранного преподавателя по латыни» [5, 344].

И эта ситуация наблюдается через четыре поколения после создания Академии наук. Почти через три поколения после создания Московского университета и через поколение после создания Академии Российской, специально созданной для совершенствования русского языка.

Когда создавалась Академия наук, открытая осенью 1725 года, были приглашены ученые из немецких земель и говорили они, соответственно, на немецком и латинском языках. Созданная при Академии гимназия имела два отделения: немецкое (низшее) и латинское (высшее). «Так как долгое время учителями в гимназии были немцы, то в низших классах обучение происходило на немецком языке, а в старших – на латинском с помощью немецкого». Предметы преподавания то прибавлялись, то уменьшались; так, например, введены были итальянский и английский языки, а одно время фортификация» [10, 7].

При этом было понятно, что необходимо заниматься отечественным языком, чтобы довести его до уровня европейских.

К этому времени начинают появляться грамматики русского языка, но они ориентируются на язык церковнославянский, поскольку их составляют представители духовенства, наиболее образованной части общества. Однако основным языком преподавания в семинариях «на протяжении всего XVIII в. была латынь, на которой до 1840 г. преподавали большую часть учебных дисциплин. Знание латыни вводило выпускников православных семинарий в мир европейских гуманитарных наук и одновременно европейской теологии. В курсах риторики, поэтики, философии и богословия учителя использовали в

качестве базовых классические учебники, распространенные в Западной Европе» [2, 55].

Естественно, что в этой среде в основном использовался церковнославянский язык. Однако именно из этой среды набирались люди для дипломатической работы или для освоения определенных знаний заграницей. Например, в 1716 году приказано было выбрать в московских латинских школах пять хороших учеников и отправить их в Персию к посланнику Волынскому, для изучения там языков арабского, турецкого и персидского [10, 6].

В начале XVIII века появляется публицистика, поскольку Петр хотел, чтобы простые люди знали о том, что делается в государстве и в мире. Уже на первом листке «Ведомостей» было объявлено, что «московские школы умножаются, сорок пять человек слушают философию, а в математической штурманской школе больше 300 человек учатся и добре науки приемлют» [9, 530]. Но публицистика, как и новые учебники, как и переводы с других языков требовали новых способов выражения. Формируется «…литературный язык собственно литературных произведений Петровской эпохи – или славянский, или русский, испещренный славянизмами» [8, 117].

В основе своей этот язык представляет собой приказный язык прежнего времени, но он несет и определенные существенные отличия – «…деловой язык петровского времени – живой язык образованного класса того времени, класса, к которому принадлежал царь и его двор. Он не был чистым русским языком, таким чистым, каким был деловой язык в Москве XV–XVII вв. Он заключал в себе довольно много славянизмов, из которых большая часть (едва ли не все) остаются в живом языке нынешнего образованного класса. …Оба языка – и литературный и деловой, в особенности деловой, – имели две частности, отличавшие их от прежних языков Москвы. Это 1) латинонемецкий склад речи и 2) варваризмы» [8, 118]. Появляются длинные предложения со сказуемыми в конце. Варваризмы были часто непонятны читателю, поэтому они часто поясняются прямо в тексте – «*сим манифестом или объявлением, карловицкого армистирия или перемирия*» [8, 119].

Часто таким образом поступали и переводчики, когда за иностранным словом следовал русский эквивалент, например, «ангуль» – «угол», «экватор» – «уравнитель» [6, 35].

Этот же язык кладется еще при Петре в основу переводов книг и особенно учебников, которые требовались для освоения новых профессий, кроме того, переводились книги по отдельным отраслям знания.

Царь указывает, что обществу необходимы «художественные» книги, при этом «Художества же следующие: математическое…, механическое, хирургическое, архитектур цивилис [гражданская архитектура], анатомическое, ботаническое, милитарис [военное дело] и прочия тому подобные» [Цит. по: 6, 30]. Понятно, что использовать для переводов этих книг церковнославянский было невозможно.

Собственно, язык этих переводов постепенно формирует возможность выражать определенные научные идеи, хотя ему еще очень далеко до действительного языка науки. В это время в русский язык хлынул поток иностранных слов, которые заимствуются в процессе перевода, поскольку у них нет отечественных аналогов.

Н.А. Смирнов, проанализировав порядка трех тысяч заимствований из западноевропейских языков делает вывод, что четвертая часть их относится к сфере административной, это по большей части немецкие слова, пришедшие через Польшу; еще одну четверть составляют слова, относящиеся к морскому делу – это слова английские и голландские; примерно еще четверть - слова, относящиеся к военному делу, в основном французские (пришедшие через Польшу) и немецкие; остальные слова относились к разным видам знаний – от медицины до архитектуры, здесь слова итальянские, французские и др. [7, 4–11].

Эти слова, наполнявшие переводы научно-популярной литературы, начинают осваиваться небольшой, но значимой группой населения. Однако представители этой группы ни в коей мере не могут считаться учеными, поскольку речь идет об освоении определенных видов деятельности, но никак не об их творческом развитии.

Наряду с переводами, обогащавшими русский язык новыми словами и соответственно расширявшими сферу его применения, идут два процесса: во-первых, русские начинают

ездить в европейские страны, приезжают со знанием других языков, и начинают как попало использовать в речи иностранную лексику и способы выражения, во-вторых, в Россию приезжают иностранцы, которые начинают учить русских на своем языке.

В России появляются так называемые «разноязычные» школы, которые существовали с 1703 по 1715 годы. В них изучаются наряду с другими предметами различные языки. Так в школе пастора Глюка (1703-1706 г.) изучались французский, немецкий, латинский, сирский, халдейский языки [1, 55].

Уже в 1701 году в Москве учреждается школа «математических и навигацких, то есть мореходных хитростно искусств учения» Директором этой школы назначен был Фарварсон (Farwarson), профессор Абердинского университета…» [1, 51].

В 1715 году часть этой школы перевели в Петербург, где была учреждена Морская Академия. Названные науки – математика и навигация – преподавались так англичанами на английском языке.

Таким образом, к моменту учреждения Академии наук в 1725 году была заложена некоторая основа для создания языка, который можно было бы использовать при занятиях наукой.

Тем не менее, поскольку наукой в России занимались в основном иностранные ученые, русский язык им не требовался. Необходимо было готовить своих ученых, которые бы начали изъяснять научные идеи на своем языке. Это было очевидно, и 14 октября 1733 года «президент Академии наук Г.К. Фон Кейзерлинг подписал контракт с В.К. Тредиаковским; согласно этому контракту Тредиаковский, между прочим, обязуется «совершенствовать русский язык, будь то в прозе или стихах, преподавать его, если этого от него потребуют, окончить грамматику, которую он начал…» [11, 528]

Использование русского языка поддерживал ставший в 1734 году президентом Академии барон Корф (хотя протоколы заседаний, тем не менее, писались при нем на немецком языке). 14 марта 1735 года было учреждено при Академии собрание переводчиков. Собрание открылось речью Тредиаковского, который в качестве цели обозначил составление грамматики, риторики и словаря русского языка. Сам Тредиаковский переводит художественные и исторические тексты на русский язык с

французского. При этом он занимается формированием отвлеченных понятий, переводя на русский французские слова, так появляются «безместие» (absurdite), «недействие» (inertie), учение (erudition), «отверженная вещь» (object) и др. [6, 35]

Любопытно, что как эти, так и многие другие слова, вводимые в язык Тредиаковским, человеком образованным и во многом ориентировавшимся на церковнославянский, не нашли своего места в нем и остались в русском языке в переданном соответствующей фонетической традицией облике – «абсурд», «инерция», «эрудиция» и «объект».

В 1736 году Академия отправляет в Европу отдельных отличившихся учеников, среди которых был Ломоносов, и которые по возвращении начинают заниматься наукой. Именно они, наряду с работами на немецком и латинском языках, начинают читать лекции на русском языке по специальным предметам. Так, в 1746 году Ломоносов впервые читает публичные лекции по физике для широкой публики [3, 531–536].

Будем считать это некоторой гранью, после которой и начинает формироваться собственно научный русский язык. За это говорит хотя бы тот факт, что необходимо было физические понятия передавать не просто в той форме, которая присуща русскому языку, но и представлять их систему и, соответственно, переосмыслить их значения в соотношении друг с другом. Это по смути дела и есть то, что несет в себе понятие ресемантизации.

Возвращаясь к концепции трансфера, можно поставить вопрос о том, когда же фиксируется процесс переозначивания (ресемантизации) научных понятий при формировании научного сообщества в России? Если мы считаем, что чтение лекций по физике Ломоносовым – это начало использования научного языка, то ключевой признак трансфера вполне очевиден – это использование русского языка учеными, работающими в разных областях науки, будь то физика, минералогия, химия, филология и т.д. Однако это было бы невозможно еще в начале XVIII века, так как для использования русского языка должны были сложиться соответствующие условия.

И это не только наличие научного сообщества, но и те языковые изменения, которые происходят с конца предшествующего века – осознание власть имущими необходимости транс-

формации государственной жизни, наличие значительного количества русских людей, владеющих разными языками, активная переводческая деятельность, направленная на повышение образованности не только духовного сословия, привлечение иностранных учителей, формирование литературного языка на основе совмещения норм церковнославянского и приказного языков и соответствующая трансформация обоих вариантов русского языка (здесь и использование наиболее удачных словообразовательных форм, и отсеивание трудных для восприятия форм и выражений), вместо силлабической появляется силлабо-тоническая поэзия.

Все это в совокупности обогащало язык, несмотря на огромное количество варваризмов, делало его более пластичным и давало возможность отбора вариантов. Вся эта сознательная и бессознательная предшествующая работа создала тот фон, на котором оказалась возможной работа по ресемантизации. Детальное описание этого процесса требует дальнейших исследований.

Литература

1. Демков М.И. История русской педагогии. – Ч. II. Новая русская педагогия (XVIII век). – СПб., 1897. – 305 с. – С. 55.
2. Кислова Е.И. Немецкий язык в русских семинариях XVIII века: из истории культурных контактов // Вестник ПСТГУ III: Филология. – 2015. – Вып. 1 (41). – С. 53–70. – С. 55.
3. Ломоносов М.В. Труды по физике и химии, 1733–1746 гг. // Ломоносов М.В. Полное собрание сочинений. – Т. 1. – М.; Л., АН СССР, 1950. – 620 с.
4. Любавский М.К. Русская история XVII века и первой четверти XVIII века. – М.: Лань, 2002. – 576 с. – С. 141.
5. Милюков П. Очерки по истории русской культуры. – Ч. 2. Церковь и школа (вера, творчество, образование). – 4-е изд. – СПб.: Мир Божий, 1905. – 410 с. – С. 344.
6. Нелюбин Л.Л., Хухуни Г.Т. История и теория перевода в России. – М.: Изд-во МГОУЮ, 2003. – 140 с. – С. 30.
7. Смирнов Н.А. Западное влияние на русский язык в Петровскую эпоху // Сб. ОРЯС. – СПб., 1910. – Т. 88. – Кн. 2. – С. 4–11.
8. Соболевский А.И. История русского литературного языка. – Л.: Наука. Ленинградское отделение, 1980. – 195 с. – С. 117.

9. Соловьев С.М. Чтения и рассказы по истории России. – М.: Правда, 1989. – 768 с. – С. 530.
10. Толстой Д.А. Взгляд на учебную часть в России в XVIII столетии до 1782 года. – СПб.: тип. Имп. Акад. наук, 1883. – 100 с. – С. 7.
11. Успенский Б.А. Вокруг Тредиаковского. Труды по истории русского языка и русской культуры. – М.: «Индрик», 2008. – 608 с.
12. Эспань М. История цивилизаций как культурный трансфер. – М.: Новое литературное обозрение, 2018. – 816 с. – С. 685.

АКТУАЛИЗАЦИЯ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ РУССКОГО ЯЗЫКА ЧЕРЕЗ ОБРАЩЕНИЕ К ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ТЕКСТАМ НАЦИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ХАРАКТЕРА

Захидова Л.С.
кандидат филологических наук, доцент
Новосибирский государственный
университет экономики и управления
lz@ngs.ru

В статье поднимается одна из важных проблем преподавания русского языка как иностранного – актуализация мотивации к изучению русского языка через работу с национально ориентированными текстами. Автор отмечает важность такого подхода к обучению языкам и делает попытку обосновать это с позиции педагогики и психологии. В статье приводится пример работы с художественным текстом на национально ориентированном материале для армянских студентов, изучающих русский язык как иностранный.

Ключевые слова: *мотивация, национально ориентированный текст, педагогика, психология, межкультурная коммуникация.*

ACTUALIZATION OF MOTIVATION TO LEARN RUSSIAN LANGUAGE THROUGH APPEAL TO ARTISTIC TEXTS NATIONALLY ORIENTED CHARACTER

Zakhidova L.

The article raises one of the important problems of teaching Russian as a foreign language – the actualization of motivation to learn the Russian language through work with nationally oriented texts. The author notes the importance of this approach to teaching languages and makes an attempt to substantiate this from the standpoint of pedagogy and psychology. The article provides an example of working with a literary text based on nationally oriented material for Armenian students studying Russian as a foreign language.

Keywords: *motivation, nationally oriented text, pedagogy, psychology, intercultural communication.*

Межкультурная коммуникация, диалог культур и художественный текст писателя тесно взаимосвязаны, и связь эта очевидна.

Художественный текст – это не только лингвистическое, но и инокультурное, неповторимое, созданное талантливым писателем индивидуальное пространство, понимание которого является целью всех коммуникативных актов [2:175–180]. Следовательно, на художественных текстах можно и нужно обучать процессу коммуникации, используя интересные, творческие задания. Работу над изучением текстов следует совмещать с изучением межкультурной коммуникации и культуры поведения, ибо, как известно, культура речи – это и есть культура поведения. Конечно, не следует забывать и об изучении норм русского языка. Однако эта работа будет более эффективной, если совмещать её с изучением текста в целом.

Таким образом, приходим к мысли о том, что изучение любого языка должно носить культурологическую направленность и способствовать всестороннему развитию личности, при этом очень важно учитывать принадлежность обучающихся к их собственной культуре и чужую для них среду обучения.

Понимая всю сложность обучения языку и возникающие при этом непростые связи, необходимо тщательно отбирать художественные тексты, которые условно можно назвать учебными. Обратившись к определению понятия *учебные тексты*, можно увидеть много разных интерпретаций этой дефиниции. Рассмотрим толкование Н.С. Валгиной: «Текст представляет собой объединённую по смыслу последовательность знаковых единиц, основными свойствами которой являются связность и цельность» [1:280].

Учебный текст – особый вид текста – «цельный и связанный…, дидактически организованный материал… Он предназначен для усвоения содержательной и учебной информации» [4:624].

С позиции РКИ нас интересуют в данном случае учебные тексты – специально сконструированные единства, с учётом уровня обучения и контингента, которому учебный текст предназначен. При подборе учебных текстов необходимо также учитывать и цели конкретного занятия. Условно тексты в учебниках по РКИ можно разделить на несколько групп, формирующих определённые компетенции: коммуникативную; страноведческую; культуроведческую; профессиональную.

Учебные тексты первой и второй групп предполагают информацию о стране изучаемого языка. Предлагается прочи-

тать, пересказать, запомнить и объяснить незнакомую информацию на чужом языке, часто нужную для адекватного поведения в неродной стране. Обычно это тексты о Москве или Санкт-Петербурге. Интерес к таким текстам, безусловно, есть, однако этот интерес часто снижен, что снижает и интерес к предмету в целом.

По нашим многолетним наблюдениям, мотивацию к изучению РКИ создают тексты на русском языке о родной стране обучающегося. Цель работы с такими текстами – научить студентов создавать монологические и диалогические высказывания на русском языке на знакомом им материале. Работая с такими текстами, можно развить мыслительную активность обучающихся, повысить мотивацию к изучению русского языка, продолжить формирование интереса к предмету изучения, а также помочь в расширении культурного кругозора студентов. Эти задачи носят педагогическую направленность.

Интересно, что китайский учёный Фань Годун утверждает, что повысить мотивацию и эффективность обучения русскому языку можно с помощью страноведческого материала «обратного вектора» – материалов о культуре, истории и природе страны, используемых в качестве учебных текстов на занятиях по РКИ [5:24]. Таким образом, тексты на изучаемом языке, посвящённые родной стране обучающегося, помогают эффективно осваивать изучаемый язык, о чём есть свидетельства в педагогических исследованиях.

Психологи также рекомендуют опираться на уже имеющиеся опыт и знания обучающихся. Попав в чужую среду, обучающийся сталкивается с чужой ему культурой, с её представителями, однако он сам является носителем родных ему языка и культуры. В такой ситуации особенно хочется говорить о близком, своём, родном. Например, прочитав о праздниках в своей стране и вспомнив реалии, обучающийся сравнивает их с описаниями праздников страны изучаемого языка и др. Узнавать новое проще, опираясь на известное. С помощью текстов о родной стране можно снимать страх перед общением на чужом языке, формировать доброжелательные отношения между носителями языка и иностранными студентами, тем самым решать коммуникативную задачу. Но особенно важно, что тексты о род-

ной студенту стране могут быть написаны носителями изучаемого языка, в нашем случае – русского.

Художественные тексты известных всему миру писателей, повествующие о родной стране обучающегося, вызывают понятную гордость за свой народ и свою страну и ещё больше мотивируют к изучению культуры и языка писателей, которые с такими уважением и любовью повествуют о родине обучающегося. Работа с подобными текстами может сочетаться с работой над основным материалом обучения, может представлять собой дополнительные материалы, связанные тематически с основной работой на занятии.

Приведём пример подобных текстов и возможных вариантов работы с ними для изучающих русский язык армянских студентов. В замечательном учебнике для 12 класса старшей школы – «Русский язык. Диалог культур», созданном группой учёных (Есаджанян Б.М., Баласанян Л.Г., Язичян Г.В., Барсегян Т.К.) по Проекту «Издание и распространение учебного комплекса по русскому языку для армянских школ с углублённым изучением русского языка», затраты на реализацию которого полностью покрыты за счёт пожертвования, предоставленного Фондом «Русский мир», учебные тексты подобраны с большой любовью и уважением к родной Армении и к России. Этот учебник – настоящий диалог культур. Проиллюстрируем на одном из текстов, представленных в учебнике, вариант комплексной дополнительной работы с текстом стихотворения Виктора Коноплёва «Любить Армению по-русски…».

* * *

Любить Армению по-русски – не спеша,
Как будто вновь рождается душа.
На Арарате, начиная путь,
Она любила так, что не вздохнуть.

Любить Армению по-русски – наотрыв,
Над суетой привычной воспарив.
Законы суеты добром поправ,
Иметь кавказский дух и русский нрав.

Любить Армению по-русски – наразлом,
Когда любовь есть, беды нипочём!

Когда, казалось бы, что больше нету сил,
Но любишь так, как раньше не любил.

Любить Армению по-русски – в тишине,
Пьянея страстью, боль топить в вине.
И отдаваться той любви сполна,
Показывая, как она ценна.

Любить Армению по-русски – без измен,
Решая миром множество проблем.
И выбирать родителей из стран:
Россию – мать! Отца же – Айастан!

Любить Армению по-русски – без причин,
Лететь душой в святой Эчмиадзин.
Неся в себе спасение Креста,
С благословением жить Господа Христа [3:71].

Работа над текстом стихотворения:

- Выразительно прочитайте текст стихотворения.
- Подчеркните непонятные слова и выражения.
- Что значить выражение «любить по-русски»?
- Выпишите из стихотворения слова, которые раскрывают смысл этого выражения.
- Каким частями речи являются эти слова? Имеет принадлежность к определённым частям речи значение для понимания смысла стихотворения?
- Охарактеризуйте смысл каждого из этих слов-характеристик, исходя из текста стихотворения. Можно подобрать к ним синонимы и антонимы?
- Как можно объяснить выражение «*Законы суеты добром поправ*»?
- Составьте словарь этого стихотворения.
- Представьте, что вы объясняете смысл исторических и географических понятий русскому другу. Как вы думаете, какие вопросы он вам задаст и как вы на них ответите?
- Почему русский человек с такой любовью пишет об Армении? Объясните смысл последнего катрена.
- Почему это стихотворение можно назвать диалогом?
- Объясните постановку тире в тексте стихотворения.

- Определите основную мысль текста стихотворения. Докажите своё мнение.
- Могли бы вы сформулировать в прозе или в стихотворной форме: почему вы изучаете русский язык?
- Выучите стихотворение наизусть.

Подводя итог, следует сказать, что тесты РКИ, связанные с родной культурой обучающихся, встречаются редко, только в аспекте национально ориентированного обучения. Однако подобные тексты в обучении РКИ помогут успешно решать педагогические, психологические и коммуникативные задачи. Создание сборников текстов к уже имеющимся пособиям – одна из актуальных задач обучения РКИ.

Литература

1. Валгина Н.С. Теория текста: Учебное пособие. – М.: Логос, 2003. – 280 с.
2. Захидова Л.С. Межкультурная коммуникация и окказионализмы в идиостиле писателя (на примере текстов произведений Ю.М. Полякова / Л.С. Захидова) // Язык в образовательном пространстве неязыкового вуза. Теория и практика: материалы междунар. науч.-практич. конф. (г. Новосибирск, февраль 2014 г.). – Новосибирск: НГТУ, 2014. – С. 175–180. Поляков Ю.М. Время прибытия. – М.: АСТ, 2015. – 672 с.
3. Есаджанян Б.М., Баласанян Л.Г., Язичян Г.В., Барсегян Т.К. «Русский язык. Диалог культур»: Учебник русского языка для 12 класса армянских школ с углублённым изучением русского языка. – Ер.: Филин, 2014. – 271 с.
4. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: Учеб. пособие. – М.: Слово/Slovo, 2000. – 624 с.
5. Фань Годун. Обучение китайских студентов-филологов выразительности русской речи при создании лингвострановедческих текстов «обратного вектора»: Автореф. дис.к.п.н. – М., 2010. – 24 с.
6. Основы теории коммуникации [Электронный ресурс]: Методические рекомендации к учебному курсу/ – Электрон. Текстовые данные. – Липецк: Липецкий государственный технический университет, ЭБС АСВ, 2012. – 28 с. – Режим доступа: http://www.iprbookshop.ru/17763.

ВЛИЯНИЕ COVID-19 НА ЯЗЫКОВОЙ СТРОЙ ЯЗЫКА

Крашенинникова Е.И.
Ульяновский государственный университет
kna.73@mail.ru

Крашенинникова Н.А.
кандидат технических наук, доцент
Ульяновский государственный университет
kna.73@mail.ru

В настоящей статье рассматриваются английские неологизмы, появившиеся в языке в период COVID-19. Проведённый анализ позволил выявить пять основных групп: неологизмы, пришедшие из лексики ограниченного употребления; неологизмы, описывающих новую реальность; неологизмы, образованные сращением двух полнозначных лексем; неологизмы, испытавшие семантический сдвиг, либо возникшие в эпоху коронавируса для обозначения ранее не существовавших реалий; неологизмы, образованные с помощью фонетического искажения.

Ключевые слова: *неологизмы, COVID-19, коронавирус, пандемия, язык коронавирусной эпохи, словообразование.*

IMPACT OF COVID-19 ON THE LINGUISTIC STRUCTURE

Krasheninnikova E., Krasheninnikova N.

The article is an attempt to examine English neologisms that appeared in the language during the COVID-19 pandemic. The analysis helped to identify five main groups of neologisms: neologisms that came from the limited use vocabulary; neologisms describing our new reality; neologisms formed by joining two lexical units; neologisms that experienced a semantic shift, or were formed during the COVID-era to denote previously non-existent realities; neologisms formed by phonetic distortion of already existing words.

Keywords: *neologisms, COVID-19, coronavirus, pandemic, language of the coronavirus era, word formation.*

Коронавирусная инфекция или COVID-19 полностью изменила ход жизни всего мира в марте 2020 года. COVID-19 привел не только к глобальным измененияm в обществе, но и к настоящей вспышке новых слов и идиом во всех языках мира. Ведущий специалист в области изменения языка, автор «Слова-

ря современного англоязычного сленга», британский лингвист и лексикограф Тони Торн утверждает, что вспышка коронавируса спровоцировала появление более 1000 новых слов [1].

Бесспорно, что на сегодняшний день COVID-19 считается одной из самых обсуждаемых тем в средствах массовой информации. Интернет издания ежедневно публикуют актуальные и важные новости, связанные с пандемией и борьбой с ней [4:24].

Такие статьи изобилуют лексическими единицами, описывающими новые реалии. Как известно, появление неологизмов может быть сопряжено с научно-техническим прогрессом, изменениями в обществе и культуре, а также стремлением отразить меняющееся отношение индивида к окружающим его явлениям [2:74].

В рамках данной работы предпринимается попытка рассмотреть наиболее часто употребляющиеся связанные с COVID-19 лексические единицы на примере английского языка, а также выделить основные группы новых лексических единиц. На материале Интернет текстов мы составили словник, описывающий лексико-семантическое поле «коронавирус», в который вошли более 143 слов и словосочетаний. Все слова были разделены на 5 групп, в зависимости от степени новизны и образования.

В первую группу вошли неологизмы, пришедшие из лексики ограниченного употребления, существовавшие ранее, но использовавшиеся в узких сферах, в частности медицине. Начиная с марта 2020 года происходит «медикализация» языка. В новостях и в повседневном общении начинает широко использоваться медицинская лексика. Некоторые термины кажутся достаточно прозрачными и понятными, другие требуют тщательного толкования. Например, *anosmia/аносмиа* (полная или частичная потеря обоняния), *fomite/фомит* (предмет, находившийся в контакте с инфекционным агентом, который может быть источником передачи заболевания), *seroprevalence/серопревалентность* (количество людей в определенной популяции, у которых антитела, специфичные к инфекционному заболеванию, были обнаружены за определенный период времени) и т.д.

Вторую группу слов составляют лексические единицы, в состав которых входит само название вируса: COVID или corona. Например, *coronacrisis, coronacoma, coronatimes, corona*

babies, corona warriors. Большинство этих слов образованы путем простого сложения, в результате чего образуется новое слово. Некоторые из этих лексических единиц толкуются однозначно. Например, коронакризис, обозначает кризисное состояние мировой экономики, вызванное пандемией. Другие могут иметь несколько значений. Например, «коронакома» может указывать как на то, что все общественные места закрыты во время карантина (общество как будто впало в кому), так и на продолжительный сон людей, работающих на удаленке в период карантина.

К этой же группе слов мы отнесли единицы, образованные слиянием усеченных слов. Например, *coronials (corona +millennial), coronaverse (corona+universe), coronacation (corona +vacation), coronanoia (corona+paranoia), coronaspiracy (corona +conspiracy) theory, coronasomnia (corona+insomnia)*. Не все эти термины нашли свое отражение в русском языке, и большинство из них переводятся на русский язык при помощи калькирования. Например, карантикулы (*карантин+каникулы*), корониалы (*корона+миллениалы*), коронойя (*корона+паранойя*) и т.д.

Третью группу составили сочетания слов, которые существовали ранее, но испытали семантический сдвиг, а также те, которые возникли для обозначения не существовавших ранее реалий. К сочетаниям, перенесшим семантический сдвиг, относятся такие выражения как *second wave* (возобновление роста числа случаев заражения после ослабления начальных условий содержания), *red zone* (географический район, классифицируемый как имеющие самый высокий уровень инфицированных лиц, которые должны быть помещены в карантин), *air bridge* (воздушный коридор между двумя или более странами, позволяющий проезд без карантина), *security theater* (меры, которые заставляют людей чувствовать себя в большей безопасности, но не обязательно защищают их: например, измерение температуры в общественных местах) и др. Ранее они использовались для обозначения совершенно других понятий. Так, словосочетание red zone обозначало районы, прилегающие к линии фронта или опасные зоны на АЭС; air bridge использовалось для обозначения регулярного воздушного сообщения между городами или странами, либо крытый переход, в том числе от аэровокзала к самолету и т.д. К словосочетаниям, обозначающим новые, ранее не существовавшие реалии относятся *social / physical*

distancing (поддержание безопасное пространство между собой и другими людьми, которые не являются членами вашей семьи), *no-contact delivery* (доставка, при которой отсутствует прямой контакт с покупателем) и др.

Четвертую группу слов составляют единицы, которые появились в языке для отражения новой реальности, начиная от работы дома (*WFH – working from home / удаленка*), до названия дней недели (*Someday, Noneday, Whoseday?, Whensday?, Blursday, Whyday?, Doesn't matterday*), указывающих на очередной серый ничем не примечательный день. Данная группа слов включает достаточно большое количество неологизмов, и можно наблюдать, что, если в начале пандемии практически все новые лексические единицы носили достаточно мрачный характер, то, по мере привыкания людей к окружающей действительности, стали появляться шутливые термины.

К пятой группе неологизмов мы отнесли слова, образованные с помощью фонетического искажения имеющихся в языке понятий. Это самая малочисленная группа, к которой можно отнести такие слова как *maskulinity* (отказ мачо носить маску), zoombie (злонамеренный нарушитель видеоконференции), *smizing* (улыбка глазами при ношении маски) и др.

Несомненно, новая лексика требует и дальнейшего более тщательного изучения, как с позиций словообразования, так с позиций перевода и восприятия. Примечательным является тот факт, что большинство проанализированных терминов не имеют аналогов в русском языке и, так же как и в примерах с научной терминологией, чаще всего переводятся с помощью таких переводческих приемов как транскрипция, транслитерация или калька [3: 107; 5: 229].

Ситуация с пандемией требует высокоэффективной коммуникации от участников диалога, однако многие люди не могут понять, что от них требуется, и какие правила им необходимо соблюдать, так как они не в состоянии разобраться с наплывом новых слов, возникших или активизировавшихся в результате пандемии.

Литература

1. Covidiots? Quarantinis? Linguist explains how COVID-19 has infected our language. Доступно по: (дата обращения: 26.07. 21) https://www.cbc.ca/radio/thecurrent/the-current-for-april-22-2020-

1.5540906/covidiots-quarantinis-linguist-explains-how-covid-19-has-infected-our-language-1.5540914.
2. Бабина Л.В. Неологизмы английского языка: репрезентируемые ими области знания, принципы и механизмы создания // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2020. – № 3.
3. Егорова Э.В., Крашенинникова Е.И., Крашенинникова Н.А. Англоязычные заимствования при переводе экономических текстов на русский язык // Современные исследования социальных проблем. – 2020. – № 1–2.
4. Желтухина М.Р., Парамонова Д.В. Образ России в эпоху коронавируса: вербальная американская, британская и испанская медиатрансляция // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2020. – № 3.
5. Крашенинникова Е.И. Языковое взаимодействие в современном мире // Lingua Academica: Актуальные проблемы лингвистики и лингводидактики. Материалы V Всероссийской научно-практической конференции. – Ульяновск, 2020.

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ РАССКАЗА Л.Н. ТОЛСТОГО «МЕТЕЛЬ»: ПРОБЛЕМА ИНТЕРПРЕТАЦИИ ИНОЯЗЫЧНЫМИ ЧИТАТЕЛЯМИ

Лопухина Р.В.
доктор филологических наук, доцент
Тульский государственный педагогический университет имени Л.Н. Толстого
rvlopukhina@rambler.ru

В статье рассматривается проблема исследования произведений Л.Н. Толстого с точки зрения их лингвокультурологического содержания, как феномена языка и культуры, отражающего национальную языковую картину мира носителей русского языка 19-го в. На примере анализа рассказа «Метель» выявляется и комментируется специфическая информация – представления, понятия и реалии, отражающие русскую культуру. Предлагаемая автором последовательность лингвокультурологической интерпретации художественного текста может служить средством организации познавательной деятельности иноязычных учащихся/читателей и в то же время выступать в качестве инструмента постижения смысла художественного текста Л.Н. Толстого.

Ключевые слова: *художественный текст, лингвокультурологический потенциал, национальная языковая картина мира, концептуальное пространство, интерпретация.*

THE LINGUOCULTURAL POTENTIAL OF THE STORY L.N. TOLSTOY «SNOWSTORM»: THE PROBLEM OF INTERPRETATION BY FOREIGN-LANGUAGE READERS

Lopukhina R.

The article examines the problem of researching the works of L.N. Tolstoy in terms of their linguistic content, as a phenomenon of language and culture, reflecting the national language picture of the world of Russian speakers of the 19th. The example of the analysis of the story «Metel»/»Snowstorm» reveals and commented on specific information – ideas, concepts and realities, reflecting Russian culture. The author's proposed order of linguocultural interpretation of the literary text can serve as a means of organizing the cognitive activities of foreign-language students/readers, while at the same time acting as a tool for understanding the meaning of the literary text of L.N. Tolstoy.

Keywords: *literary text, linguocultural potential, national language picture of the world, conceptual space, interpretation.*

Изучение произведений Л.Н. Толстого с точки зрения лингвокультурологического содержания предусматривает их рассмотрение как феномена языка и культуры, отражающего национальную языковую картину мира носителей русского языка 19-го в., и выявление таким образом специфической информации – знаний, представлений, понятий, реалий, относящихся к русской культуре.

Такое восприятие направлено на анализ как внешних, формальных средств, так и глубинных смыслов текстов писателя, что в целом способствует раскрытию культурологического потенциала и авторского замысла, а также воспроизведению языковой модели мира Толстого. Практически все произведения Л.Н. Толстого насыщены единицами, отражающими различные реалии русской жизни, что повышает степень их смысловой «нагруженности», сложной для понимания не только иноязычными, но и российскими читателями.

Исследование данного потенциала может проводиться в двух направлениях – анализе содержания и языкового выражения конкретных лингвокультурем и изучении концептуального пространства произведений писателя. При этом предметные детали представлены здесь очень наглядно и требуется лишь соответствующий культурологический комментарий, раскрывающий их содержание. Более сложным для читательского восприятия является понимание различных аспектов концептуального пространства творчества Толстого, выраженного типичными идеологемами и представлениями, характерными для российского общества того времени.

Выявление всей совокупности языковых средств, раскрывающих в текстах тот или иной художественный концепт (*семья – любовь – дом – мир – война – метель* и др.), а также интерпретация их значения для характеристики особенностей языкового сознания автора остается одним из актуальных направлений исследования его произведений.

«Лингвокультурологическая интерпретация художественного текста позволяет, с одной стороны, работать со смыслами текста, обусловленными и объективной семантикой использованных языковых единиц, и экстралингвистическими факторами, в том числе семиотическими, с другой стороны, давать

тексту оценку с определенной точки зрения, позволяя иностранцам открыть для себя неродную культуру» [2:82].

Рассмотрим в качестве примера лингвокультурные единицы одного из замечательных коротких рассказов Л.Н. Толстого «Метель», не обращаясь специально к его идейно-эстетическому содержанию.

Этот рассказ считается первым произведением Толстого на «мирную» тематику, сюжет которого появился во время переезда писателя с Кавказа на родину, в Ясную Поляну. Путешествие в снежное ненастье настолько поразило Толстого, что ему захотелось передать свои впечатления читателям.

Выявленные в тексте рассказа культурно-маркированные языковые единицы отражают представления, характерные в целом для русской языковой картины мира того времени.

Повествование ведется от лица автора, отправившегося в рискованное, но необходимое путешествие на санях в сильную метель. В «Метели» нет ярко выраженного сюжета, а представлено лишь описание непредсказуемой зимней поездки: «*ночь, темно, холодно, дорогу замело так, что даже лошади ее не чуют, снег сыплется за воротник, стынут руки и ноги, однообразие укачивает, звон бубенцов усыпляет, а снег метет то с одной стороны, то с другой .., путники заблудились...*».

Все события в рассказе Толстого разворачиваются вокруг метели, которая захватывает всех, – это и есть главный герой рассказа. Толстой детально описывает это суровое природное явление и все, что происходит в это время. Рассказ представляется необычной метафорической поэмой в прозе: *колкий и вездесущий снег, озябшая спина ямщика, веселое лицо Игнашки, потные спины лошадей, яркие портретные образы мужиков и другие поэтично обрисованные детали.... «Ветер как будто изменяется: то дует навстречу и лепит глаза снегом, то сбоку досадно закидывает воротник шубы на голову и насмешливо треплет меня им по лицу, то сзади гудит в какую-нибудь скважину…»* [здесь и далее -3].

Толстой стремится также показать читателям, как следует обращаться к тем, кто ниже их по социальному положению. Рассказчик, дворянин, не проявляет в разговоре с простыми людьми никакого высокомерия, общается с ними на равных, чем вызывает их уважение.

Рассказ насыщен символичными образами: «так, *сани* представлены автором в виде могучей и непобедимой России, а сидящие в них пассажиры – в виде жителей этой страны. Игнат – простой человек, возглавляющий сани, борется с силами природы, преодолевает опасности и верит в лучшее, в свои силы и свою победу, которую и одерживает над метелью в конце рассказа» [4].

Большинство культурно маркированных деталей в рассказе «Метель» имеют иконический (наглядный) характер, создавая иллюзию реальности событий. Благодаря этим деталям читатели могут более ясно представить себе обстановку изображаемой эпохи.

По своей структуре лингвокультурные единицы, или лингвокультуремы, требующие специального комментирования не только для иноязычных, но и для русских читателей, представлены в рассказе «Метель» разными формами:

- одним словом: *армяк (*верхняя, долгополая одежда из грубой, шерстяной ткани); *полштоф, косушка* (единица измерения жидкости, водки), *посконный* (волокно из мужской, пыльниковой конопли), *дворовый* (крепостной крестьянин), *вольная* (документ, подтверждающий свободу крестьянина) и др.;
- словосочетанием (*верстовой столб, станционный дом, передовой ямщик, ямская шапка*);
- абзацем (например, в описании *охотницкого заведения):*
- *«...Как я потом узнал, это было* ***охотницкое заведение****: три колокольчика – один большой в середине, с малиновым звоном, как называется, и два маленьких, подобранные в терцию…»*;
- несколькими абзацами и даже целым текстом (весь рассказ «Метель»).

К лингвокультуремам следует отнести и такие единицы лексико-фразеологического уровня, как:

- устаревшие слова – историзмы, архаизмы, которых здесь очень много (*ямская шапка, станционный дом, пристяжные, курьерская);*

- идиомы и фразеологизмы: *куда Бог даст, Бог знает куда*:

«– Что ж будем делать? – спросил я, когда мы снова тронулись.

– Что ж делать! Поедем, куда Бог даст».

- разговорные, диалектные выражения, характеризующие речь ямщиков: «*Оно тёпло-то тёпло, да метет. Теперь взад, так оно полегче кажет; а метет дюже. Ехать бы можно, кабы кульер али что, по своей воле; а то ведь шутка ли – седока заморозишь. Как потом за вашу милость отвечать?»*

В подгруппу грамматического уровня включаются отклонения от принятой формы слова, изменения в его морфологической структуре или другое изменение, избранное автором для создания образа художественного персонажа:

«*Старичок лежал так же с* ***выпущенными ногами****, а сказочник продолжал свою сказку: «В то самое время, как генерал от королевского, значит, имени приходит, значит, к Марии в темницу, в то самое время Мария говорит ему: «Генерал! я в тебе не нуждаюсь и не могу тебя любить, и, значит, ты мне не* ***полюбовник; а полюбовник*** *мой есть тот самый принц...»* [3].

На стилистическом уровне традиционно рассматриваются тропы и стилистические фигуры, которые Толстой использовал для воссоздания атмосферы метели: *«Везде всё бело, бело и подвижно: то горизонт кажется необъятно-далеким, то сжатым на два шага во все стороны, то вдруг белая, высокая стена вырастает справа и бежит вдоль саней, то вдруг исчезает и вырастает спереди, чтобы убегать дальше и дальше и опять исчезнуть…»* [3].

Текст рассказа содержит также названия некоторых исторических событий, имена собственные, топонимы:

«...В седьмом часу вечера, я, напившись чаю, выехал со станции, которой названия уже не помню, но помню, где-то в Земле Войска Донского, около Новочеркасска…».

При изображении русской жизни для Толстого становятся актуальными детали, характеризующие картины обыденной жизни:

«Было уже темно, когда я, закутавшись в шубу и ***полость****, рядом с Алешкой уселся в сани. За* ***станционным домом*** *казалось тепло и тихо…».*

«Колокольчик стал замирать, струйка холодного воздуха пробежала через какое-то отверстие в рукаве за спину, и мне пришел в голову совет ***смотрителя*** *не ездить лучше, чтоб не проплутать всю ночь и не замерзнуть дорогой».*

Полость – войлок, шкура и т.п., служащие покрывалом или подстилкой для чего-либо; покрывало для ног седока в экипаже (устар.). *Станционный смотритель* – начальник почтовой станции (устар). С*танционный дом* – почтовые станции в 19 в., передаваемые на содержание частным лицам.

Текст содержит большое количество деталей, по которым можно реконструировать одежду представителей разных сословий, например, крестьян: «*Один из ямщиков – сгорбленный старик в зимней шапке и армяке – держал в руке дышло коляски, потрогивал его и глубокомысленно посматривал на ход; другой – видный молодой парень, в одной белой рубахе с красными* ***кумачовыми ластовицами*** (усилители шва)*, в черной поярковой шляпе* ***черепеником****…* (шляпа из овечей шерсти в форме столбика).

«Шапка на нем была ***ямская,*** *совершенно новая, но полушубчишка, истертый, испачканный дегтем и прорванный на плече и полах, не закрывал колен и посконного нижнего платья, всунутого в огромные валеные».*

Подробно описывается типичное средство передвижения зимой: *сани, тройка лошадей* и их конкретные названия: *коренная, курьерская, пристяжная, передовые.*

Целый пласт деталей отражает особенности русского речевого этикета XIX века: *Господи-батюшка! Батюшка-барин, ваше сиятельство.*

В тексте используются устойчивые выражения: *продрогнуть до последней косточки, упасть духом, взять в верх* (перевод крестьянина в услужение в дворянский дом).

Описаны также особенности сословной дифференциации общества: *дворяне, чиновники, крепостные*.

По некоторым деталям можно представить интерьеры того времени. Например, обязательным предметом является сундук – главное место хранения вещей в доме: «*В сундуках этих были тысячи таких предметов, о которых никто в доме, кроме ее, не знал и не заботился».*

Последовательность лингвокультурологической интерпретации художественного текста в иноязычной аудитории учащихся применительно к рассказу Л.Н. Толстого «Метель» можно представить несколькими этапами (прогнозирующий, анали-

тический, этап рефлексии, продуктивной деятельности) и конкретными заданиями на каждом из них.

Итоговым заданием будет подготовка учащимися сочинения-рассуждения на тему: «Представление о России и русском человеке в рассказе Л.Н. Толстого «Метель».

Таким образом, предлагаемая последовательность лингвокультурологической интерпретации художественного текста может служить средством организации познавательной деятельности читателей и в то же время выступать в качестве инструмента постижения смысла художественного текста Л.Н. Толстого. Иными словами, она становится ключом, открывающим иноязычным учащимся дверь в русское культурное пространство.

Литература

1. Боженкова Р.К. Понимание текста как лингвокультурологическая категория: Монография. – Курск: КурскГТУ, 2000.
2. Костин А.В., Антипина Е.С., Сапожникова О.В. Лингвокультурологическая интерпретация художественного текста в иностранной аудитории // Мир русского слова. – 2017. – № 2. – С. 79–84.
3. Толстой Л.Н. Собрание сочинений: В 22 т. – М.: Художественная литература, 1979. – Т. 2. – С. 211–238.
4. Толстой Л.Н. Метель. [Электронный ресурс] // URL: (дата обр: 24.04.21) https://andronum.com/product/tolstoy-lev-nikolaevich-metel/

ЗНАНИЕ ЯЗЫКОВ – ВЕЛЕНИЕ ВРЕМЕНИ

Матевосян Л.Б.
доктор филологических наук, профессор
Ереванский государственный университет
lianna.matevosyan@ysu.am; lianna.matev@gmail.com

Языковая политика в Армении носит сбалансированный характер. Функционирование и уровень владения иностранными языками в Армении определяются ее национальным составом. Армения была и остается мононациональной страной, и большинство населения считало и считает своим родным языком армянский.

Однако и сегодня в независимой Армении большая часть армян являются носителями «координативного» армяно-русского двуязычия и активно изучают другие европейские языки.

Ключевые слова: *знание языков, языковая политика, русский язык, Армения.*

KNOWLEDGE OF LANGUAGES IS THE IMPERATIVE OF THE TIME

Matevosyan L.

This is about the balanced language policy in Armenia. Implementation of the foreign languages and the level of its proficiency are, in effect, determined by the ethnic specificity of country's population. Armenia has always been a monoethnic state, and the majority of the population considers Armenian as their mother tongue.

However, today in independent Armenia, most of the people are viewed as «coordinated» Armenian-Russian bilinguals.

Keywords: *knowledge of languages, language policy, Russian language, Armenia.*

Пусть будут мысли и чувства едины –
Разными будут пусть языки.
Григол Абашидзе

Падение *Киликийского армянского государства* в 1375 г. привело к тому, что Армения, лишившись независимости, оказалась в составе Персии и Османской империи. Однако после русско-персидской (1826–1828) и русско-турецкой (1828–1829) войн *Восточная Армения* и *Армянская область* вошли в состав Российской империи [см.: 12]. Между Российской империей и

Персией в 1828-м году был подписан *Туркманчайский мирный договор*, положивший конец русско-персидской войне, и к России отошли территории *Ереванского* и *Нахичеванского ханства* [см.: 13:222]. Для армянского народа этот договор имел положительное значение, так как армяне получили возможность снова жить и созидать на своей исторической земле в окружении близкого им христианского мира. Таким образом, почти двести лет назад армяне Восточной Армении связали свою судьбу с русским народом.

Вхождение Армении в состав Российской империи, а затем равноправное существование в составе СССР определило ее социально-экономическое и культурное развитие. Русский язык проник во все сферы общественной, культурной, профессиональной деятельности, но условия функционирования и уровень владения русским языком в Армении имели и имеют ряд специфических черт, так как национальный состав Армении был и остается однородным, и большинство населения считало и считает своим родным языком армянский. Однако и сегодня в независимой Армении большая часть армян являются носителями «координативного» армяно-русского двуязычия [см.: 3; 4; 5; 6; 8; 9] – и это обусловлено трудом преподавателей-русистов и, бесспорно, деятельностью общественных и политических деятелей, способствующих сохранению и продвижению русского языка.

«Нет в мире такого народа, который бы не зачах, если бы не обращался к культурным и научным достижениям других народов. Цивилизация возможна как результат творческого гения не одного, а многих народов мира. Приобщаться к мировой цивилизации можно двумя путями: либо знать иностранные языки, либо переводить-перевозить в свой язык, в свою страну все наиболее ценное, что создано другими языками в других странах. И, конечно, самому при этом творить», – писал академик Л.М. Мкртчян [10:185].

Взаимодействие языков и культур, их взаимное влияние, армяно-русское двуязычие и другие связанные с ними проблемы всегда интересовали русистов Армении: они понимали, что изучение языка, усвоение его лексики и грамматики неразрывно связано с изучением культуры народа. И поэтому продолжают издаваться двуязычные – армяно-русские, русско-армянские –

словари (как академической и научно-технической, так и практической и учебной направленности).

Несмотря на то что Армения всегда была мононациональной республикой, в ней сохранились традиционные поселения русских, в частности молокан [см.: 1]. Согласно статистике, этнические русские составляют приблизительно 1% населения Армении, но владеют русским языком около 70-ти % [см.: 2], так что обучение русскому языку как неродному было и остается в центре внимания русистов – создаются учебники и учебные пособия с учетом особенностей родного языка и родной культуры, разработанные авторскими коллективами русистов-армян, что не исключает использования обучающимися и аутентичных материалов.

Постоянно растет число студентов-иностранцев, приезжающих в Армению учиться. Среди них граждане Индии, Китая, стран Ближнего Востока, арабы, персы, армяне из разных диаспор. Проблема обучения русскому языку как иностранному вместе с проблемой би- и полилингвизма поэтому стала ведущей в стране.

В Армении и сегодня, называя русский язык иностранным, продолжают относиться к нему как к языку, имеющему статус первого среди равных. Он обязательный в школах и системе высшего образования, так как есть мотивация. Общеизвестно, что мотивация – явление естественное, не закрепленное законодательными документами. Россия продолжает оставаться печатающей и переводящей страной, библиотеки **пока** лучше укомплектованы литературой на русском языке.

Следует также не забывать о роли армянской диаспоры России, которая насчитывает около трех миллионов человек. Русский язык к тому же часто оказывается средством общения и важным инструментом в рабочих и социальных отношениях для тех, кто проживает или выезжает на заработки в страны постсоветского пространства, а также Восточной, а нередко и Западной Европы и США. На русском общаются специалисты, ученые, представители многих сфер занятости, туристы в разных странах.

Русский язык играет консолидирующую роль в развитии межкультурных отношений во всем евразийском пространстве, где у него исторически сформировались определенные функ-

ции: имеются в виду отношения не только с Российской Федерацией, но и другими странами как региона, так и ближнего и дальнего зарубежья. Вот почему, на наш взгляд, реальный статус русского языка в Армении несколько выше его правового статуса. Наконец, русский – один из языков-проводников армянской культуры и армянского этноса в мир.

Языком общеобразовательной школы в Армении остается армянский, и это правильно, но русский изучается в обязательном порядке со 2-го класса, другие иностранные языки – с 3-го класса на протяжении всех лет обучения.

По всем специальностям (гуманитарного, естественного и технического профиля) университетского/вузовского уровня образования русский язык пока входит в обязательное обучение – студенты всех факультетов продолжают его изучать в течение двух учебных семестров по 4 или 2 часа в неделю.

Таким образом, ***во всех университетах страны английский*** (или ***другой европейский,*** в основном, ***французский*** или ***немецкий***) и ***русский языки являются обязательными иностранными***.

Как специальность русский язык преподают в следующих вузах Армении: в Ереванском государственном университете, Государственном университете имени В.Я. Брюсова, Армянском государственном педагогическом университете имени Х. Абовяна, Российско-Армянском университете, Ширакском государственном педагогическом университете имени М. Налбандяна, Ванадзорском государственном педагогическом университете имени О. Туманяна, предлагаются программы бакалавриата и магистратуры по русистике.

В стране несколько филиалов российских вузов, в том числе Ереванский филиал Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, где нет факультета русской филологии, но есть специальность «Лингвистика» с русским языком обучения.

В стране, в частности в Ереване, имеются и платные центры обучения языкам, в том числе и русскому.

Русисты Армении принимают активное участие в конгрессах МАПРЯЛ (Международная ассоциация преподавателей русского языка и литературы), а также в международных научных, научно-практических и виртуальных конференциях, про-

водимых на базе Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, Государственного института русского языка имени А.С. Пушкина, Российского университета дружбы народов, Санкт-Петербургского государственного университета и других вузов России, а также стран ближнего и дальнего зарубежья.

Регулярно проводятся конференции и симпозиумы по русистике: «Брюсовские чтения» (Государственный университет имени В.Я. Брюсова, кафедра мировой литературы); Международная научно-практическая конференция для преподавателей, аспирантов, магистрантов, студентов «Русский язык – гарант диалога культур, научного сотрудничества, межличностного и межнационального общения в XXI веке» (Русский дом, или РЦНК в Ереване; Армянская ассоциация русистов; Армянская ассоциация учителей русского языка и литературы; Армянская ассоциация выпускников российских вузов, ежегодно). С 2009 года проводится серия международных научно-практических конференций с общей тематикой «Русская литература: русская и национальные литературы» (Государственный университет имени В.Я. Брюсова, Министерство образования, науки, культуры и спорта Республики Армения, Русский дом в Ереване, Общество дружбы «Армения – Россия» при Армянском обществе культурных связей с зарубежными странами (АОКС), ежегодно). Каждый год проходит Международная научно-практическая конференция «Русский язык на перекрестке эпох: традиции и инновации в русистике» на базе Российско-Армянского университета при содействии Русского дома в Ереване.

Издаются научные журналы и сборники статей по русистике: научно-методический журнал «Русский язык в Армении», включенный в перечень журналов Высшей аттестационной комиссии (ВАК) РА; сборник научных статей «Брюсовские чтения» (Государственный университет имени В.Я. Брюсова, кафедра мировой литературы); «Вестник Ереванского университета. Русская филология» (выходит с 2015 г. и включен в перечень журналов ВАКа РА); «Проблемы современной русистики» (филиал МГУ имени М.В. Ломоносова, с января 2020 г. включен в перечень журналов ВАКа РА). Много других научных периодических изданий, вузовских и кафедральных, публи-

кующих русскоязычные статьи. Научных журналов на русском несколько, список их значится на сайте Национальной академии наук РА (https://www.sci.am).

На русском языке выходят газеты «Голос Армении», «Новое Время» и журнал «Литературная Армения». Русский язык активно присутствует в «языковом ландшафте» городов страны, в частности Еревана [см.: 10].

В Армении функционирует специализированный совет по защите кандидатских и докторских диссертаций по русистике: при Государственном университете имени В.Я. Брюсова по специальности «Славянские языки», в то время как в АрмССР специализированный совет по русистике отсутствовал. Функционирование подобного совета и есть показатель существования национальной русистики.

В культурной жизни страны велика роль Русского драматического театра имени К.С. Станиславского[3] (который открылся в 1937 году и скоро отметит свое 85-летие). Театр – часть жизни многих ереванцев, тех, кого русская культура вела по жизни и вдохновляла [см.: 7].

На театральных сценах Еревана часто гастролируют российские театры, а Большой филармонический зал имени А. Хачатуряна при выступлениях российских музыкантов (и не только российских) неизменно полный. Это показатель интернациональности наших культур.

Сегодня перед гражданами Армении стоят глобальные задачи: выживание в условиях беспощадной конкуренции мирового рынка и утверждение политического, экономического и культурного авторитета нашей страны. Препятствием, тормозящим их выполнение, является незнание или недостаточный уровень знания языков, потому что, когда растут и расширяются международные контакты, незнание или недостаточный уровень знания языков наносит стране не только моральный, но и материальный ущерб. И особо остро в Армении стоит проблема хорошей языковой подготовки кадров высшей квалификации, кадров, призванных развивать и ускорять научно-технический и технологический прогресс.

[3] https://www.stanislavski.am

Литература

1. Григорян М., Мангасарян Р. Маленькая Россия на севере Армении. Молокане. – Ер., 2018.
2. Дашян Н.А. Статус русского языка и проблемы билингвизма в Армении // Слово.ру: Балтийский акцент. – 2012. – № 2. – С. 96–99.
3. Золян С.Т. Русский язык в Армении // Русский язык зарубежья. РГГУ. – СПб.: Изд-во «Златоуст», 2013. – С. 61–84.
4. Матевосян Л.Б. Русский язык в языковом и образовательном пространстве Армении // Русский язык за рубежом. – 2009. – № 2 (213). – С. 108–110.
5. Матевосян Л.Б. Русский язык в образовательном пространстве Армении // Текст культуры и культура текста: Материалы IV Международного педагогического форума, Сочи, 16–17 октября 2017 г. [Электронный ресурс] / Ред. кол. Л.А. Вербицкая, С.И. Богданов, О.Е. Дроздова и др. – СПб., 2017. – С. 622–627. http://ropryal.ru/wp-content/uploads/2018/01/4PF_sbornik_A5.pdf
6. Матевосян Л.Б. Русский язык в образовательном пространстве Армении: прошлое и настоящее // Евразийский интеграционный проект: цивилизационная идентичность и глобальное позиционирование [Электронный ресурс]: Материалы Международного Байкальского форума, Иркутск, 20–21 сентября 2018 г. / Под науч. ред. Е.Р. Метелевой. – Иркутск, 2018. – С. 55–60. https://elibrary.ru/item.asp?id=36527357
7. Матевосян Л.Б. Россия в культурной жизни Армении // Русский язык в центре Европы. – Братислава: Ассоциация русистов Армении. – 2019. – № 19. – С. 58–66.
8. Матевосян Л.Б. Русский – язык интеграции в евразийское пространство (на примере Республики Армения) // Многоязычие и образование / Под ред. Ю. Меньшиковой, Е. Протасовой. – Berlin: Ritorika, 2019. – С. 44–48.
9. Матевосян Л.Б. О сбалансированной языковой политике в Армении (на примере Армении) // Проблемы современной русистики: Научно-методический журнал. – Ер.: Изд-во филиала МГУ. – 2020. – № 6 (10). – С. 22–31.
10. Мкртчян Л.М. Слепой, но не настолько: Художественная публицистика. Литературная критика. – Ер., 1998.
11. Федорова Л.Л. Русский язык в Армении: языковая ситуация и языковой ландшафт современного Еревана // Slavica Helsingiensia 52. – Helsinki: University of Helsinki, 2019. – С. 87–99.
12. Хачикян А.Э. История Армении. Краткий очерк. – Ер., 2009.
13. Юзефович Т. Договоры России с Востоком, политические и торговые. – СПб., 1869.

ПОЛИПАРАДИГМАЛЬНОСТЬ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ

Мисисян С.С.
кандидат филологических наук
Российско-Армянский университет
serine.misisyan@rau.am

Статья посвящена исследованию феномена полипарадигмальности в методике преподавания русского языка как иностранного (РКИ). Автором исследуются основные методологические подходы к преподаванию РКИ, сравниваются понятия «подход» и «парадигма», анализируются достоинства и недостатки сосуществующих образовательных парадигм в сфере современной методики преподавания РКИ.

Ключевые слова: *РКИ, полипарадигмальность, парадигма, подход, методика преподавания.*

POLYPARADIGMALITY IN THE METHODS OF TEACHING RFL

Misisyan S.

The article is devoted to the study of the phenomenon of polyparadigmality in the methodology of teaching Russian as a foreign language (RFL). The author examines the main methodlogical approaches to teaching RFL, compares the concepts of «approach» and «paradigm», analyzes the advantages and disadvantages of coexisting educational paradigms in the field of modern methods of teaching RFL.

Keywords: *RFL, Polyparadigmality, Paradigm, Approach, Teaching methods.*

В последние годы в преподавании РКИ наблюдается следующая тенденция: появление новых конкурирующих между собой образовательных теорий и практик, представляющих разные образовательные парадигмы, что позволяет говорить о полипарадигмальности как характеристике современной методики преподавания РКИ.

Особый научный интерес представляет проблема употребления термина «полипарадигмальность» применительно к методике преподавания РКИ, которая имеет свои традиции, допускающие сосуществование разных методических подходов

при отсутствии их оппозиционности. В этой связи тема настоящей статьи представляется весьма актуальной.

В современной научной литературе по исследуемой проблематике выделяются следующие подходы к РКИ, составляющие методологическую основу современных исследований в области теории и методики обучения иностранным языкам: компетентностный, деятельностный, межкультурный, коммуникативно-когнитивный [4:4].

Указанные подходы существуют и развиваются параллельно уже много лет. Констатация данного факта позволила ряду исследователей выдвинуть положение о существовании «полиподходности» в образовании, в частности, в обучении РКИ (К.Э. Безукладников, И.А. Зимняя и др.).

Факт сосуществования нескольких подходов к обучению РКИ позволил ученым заявить о необходимости признания полипарадигмальности современной методики [2:5].

Исторически такая полипарадигмальность прослеживается в частности в амбивалентном существовании, к примеру, диалектической парадигмы, в которой системно концептуализируется межкультурная коммуникация (на основе позитивистского подхода, дополненного системным, обеспечивающим связное видение роли культурных переменных в процессах межкультурных взаимодействий) и антропоцентричной парадигмы, при которой приоритет отдается развитию многоязычной и поликультурной языковой личности, а также обоснованию лингводидактического статуса категории «многоязычная и поликультурная компетенция» [3: 986].

Согласно И.А. Зимней, «подход к обучению – это базисная категория методики, определяющая стратегию обучения языку и выбор метода обучения, реализующего такую стратегию» [5:9].

Вслед за И.А. Зимней, А.В. Щепилова под методическим подходом понимает единство руководящих идей, объединенных единой концепцией обучения, методологическую основу построения и реализации систем обучения, проведения научных исследований. Многочисленные трактовки термина «парадигма» довольно часто оказываются близки такому пониманию подхода и акцентируют похожие смыслы. Так, например, общепризнано, что парадигма представляет собой совокупность теоретических и методологических положений, на которые ученые

опираются для осмысления и интерпретации новых данных, используют в качестве принятого образца научного исследования; что эти положения имеют исторический характер, то есть маркируют определенные этапы развития науки.

Данное понимание парадигмы в методике преподавания иностранных языков привело большое количество исследователей к признанию полипарадигмальности современной методической науки, что связывается авторами с переходом науки на постнеклассический этап развития. Именно отсутствие единых теоретико-методологических основ позволяет говорить о полипарадигмальности современной методики преподавания РКИ как о признанном факте и даже как о ее методологическом принципе.

Сравнивая термины «подход» и «парадигма», А.В. Щепилова отмечает, что в методике обучения иностранным языкам к трактовке понятия «парадигма» всегда относились шире, с позиций культурно-философских, делая акцент не столько на теоретико-методологическом единстве научного знания, принадлежащего некой общей парадигме, сколько на непротиворечивости его аксиологических основ, наличии общей совокупности убеждений и ценностей.

Такой парадигмой признается личностно-ориентированная, в рамках которой обучение РКИ направлено на всестороннее развитие личности и реализуется через осуществление своих основных функций: гуманитарной (обретение нравственных ценностей), а также культуросозидательной и социализации (Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревская, А.Н. Леонтьев).

Личностно-ориентированная парадигма основана на принципах гуманизации образования, его индивидуализации и дифференциации, принципе развивающего обучения. Видимо, поэтому в данной области научного знания мы наблюдаем разработку «подходов» внутри единой парадигмы, тогда как представители иных наук вынуждены говорить о существовании «частных парадигм», «сочетании элементов разных парадигм», «метапарадигмальном синтезе» и т.д., что, признаем, выхолащивает значение термина, если главное в нем – это единство аксиологических основ.

Методические подходы имеют методологические особенности, в их рамках выстраиваются своеобразные системы

обучения РКИ, модели образовательного процесса, педагогические теории и технологии. Они позволяют ученым рассмотреть предмет педагогического исследования с разных ракурсов, открывая в нем новые грани, но оставаясь на общей платформе личностно-ориентированного образовательного процесса, признания непреходящей ценности антропоцентрических принципов образования. Использование этого понятия как термина, в принципе, счастливо избавляет методику обучения РКИ от признания полипарадигмальности в том смысле, которые в него вкладывают представители иных наук. Исходя из вышеизложенного в методике обучения иностранным языкам применением термина «полипарадигмальность», по мнению А.В. Щепелевой, не представляется удачным [7:28].

Аналогичной точки зрения придерживается Н.Г. Агапова: «само по себе явление полипарадигмальности в теориях и практике образования отнюдь не всегда трактуется сегодня как нечто вполне закономерное, то есть по природе своей как естественное и необходимое. Поэтому и нынешняя проявляющаяся и усилившаяся полипарадигмальность в сфере образования нередко рассматривается в модальности категорий вероятности и возможности, желаемой или «дозволенной» кем-то, то есть, скорее, как случайность, а не объективная необходимость и закономерность» [1].

Таким образом, анализ научной литературы по исследуемой проблематике позволяет прийти к следующим выводам:

- ✓ Доказательства общей «парадигмальности» современной методики преподавания РКИ, на наш взгляд, не являются достаточно убедительными
- ✓ Анализ существующих подходов к исследованиям в сфере методики преподавания РКИ позволяет заключить, что все еще господствующей является антропоцентрическая парадигма.
- ✓ Самый распространенный недостаток современных научных работ по исследуемой проблематике – это перечисление множества различных подходов, не согласующихся ни с методами исследования, ни между собой.
- ✓ Грамотное теоретическое обоснование парадигмы, подходов и методологии, безусловно, является важнейшим услови-

ем валидности предлагаемых новых концепций, моделей, технологий обучения иностранным языкам.

Литература

1. Агапова Н.Г. Полипарадигмальность как характеристика образования в истории культуры // Вестник Рязанского государственного университета имени С.А. Есенина. 2011. – № 30. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/poliparadigmalnost-kak-harakteristika-obrazovaniya-v-istorii-kultury/viewer. Дата обращения: 21.11.2020
2. Барышников Н.В. Обучение иностранным языкам и культурам: методология, цель, метод. / Н.В. Барышников // Иностранные языки в школе. – 2014. – № 9. – С. 2–9.
3. Белоусов К.И. Междисциплинарность и полипарадигмальность в отечественной лингвистике / К.И. Белоусов [и др.] // Вестник Российской академии наук. – 2017. – Т. 87. – № 11. – С. 986–998.
4. Биболетова М.З., Трубанева Н.Н., Щепилова А.В. Концепция учебного предмета «Иностранный язык» / М.З. Биболетова, Н.Н. Трубанева, А.В. Щепилова // Иностранные языки в школе. – 2013. – № 9. – С. 2–9.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – 2004. – 42 с.
6. Платонова С.И. Парадигмальный характер социального знания: Дис. … докт. филос. наук: 9.00.11. / Платонова С.И. – Российский ун-т дружбы народов. – М., 2014. – 271 с.
7. Щепилова А.В. Методика обучения иностранным языкам на современном этапе: полиподходность или полипарадигмальность? / Профессиональное становление учителя иностранного языка в системе педагогического образования: материалы междунар. конф. (12–14 окт. 2017) / [ред. Н.В. Языкова, Л.Г. Викулова, И.В. Макарова, О.Г. Лукошус]. – М., 2017. – С. 24–30.

ИГРОВЫЕ ЗАДАНИЯ С ПРИСТАВОЧНЫМИ ГЛАГОЛАМИ ДВИЖЕНИЯ

Мкртичян С.Е.
кандидат педагогических наук, доцент
Арцахский государственный университет
susannalxh08@mail.ru

Игровые технологии разработаны, изучены и используются давно, но сегодня они актуальны, как никогда. Игра является одним из наиболее эффективных приемов реализации коммуникативного принципа в обучении русскому языку. Нами разработаны игровые задания, которые помогут лучше понимать и правильно употреблять в речи приставочные глаголы движения.

Ключевые слова: *игровые задания, приставочные глаголы движения, русский язык, игра, занятие, речь.*

GAME TASKS WITH THE MOTION VERBS WITH PREFIXES

Mkrtichyan S.

Gaming technology is designed and used for a long time, but today it is more relevant than ever. Game is one of the most effective methods of realization of communicative principle of teaching Russian. We have developed game tasks which will ease the comprehension of motion verbs with prefixes and trigger their correct use in speech.

Keywords: *game tasks, motion verbs with prefixes, the Russian language, game, university class, speech.*

В условиях модернизации образования важнейшей задачей обучения русскому языку становится развитие коммуникативной компетенции учащихся, что не представляется возможным без активного владения глагольной лексикой, так как она по употребительности в речи занимает одно из первых мест и является наиболее ситуативной по сравнению с другими частями речи. При этом следует заметить, что глагольная лексика, будучи одним из сложных языковых сегментов, вызывает у учащихся-армян наибольшие трудности при употреблении. Практика показывает, что они особенно затрудняются в усвоении и употреблении лексико-семантической группы глаголов движения. Проблема еще более осложняется, если изучаются префиксальные глаголы движения, так как глаголы движения с

приставками – это одно из наиболее трудноусваиваемых явлений в русском языке (приставки влияют на вид, переходность и т.п., семантику глагола и всего предложения). Э.Р. Амирджанян пишет: «Укажем на то, что глаголы движения с приставками являются одной из труднопереводимых лексико-грамматических категорий.

Во-первых, это объясняется тем, что, смысловые отношения, выражаемые префиксальными глаголами, сложны и многообразны. Один и тот же глагол в русском языке может присоединять большое количество приставок, что не характерно для армянского языка. Одна и та же приставка может передавать разные значения, может передавать пространственные и непространственные отношения. Многие приставки не присоединяются последовательно ко всем глаголам движения, что создаёт многочисленные «исключения из правил» и вдвойне усложняет восприятие глаголов движения с приставками.

Во-вторых, приставки придают глаголу движения новые ярко выраженные значения» [1:25-26]. У учащихся-армян немалые трудности вызывает разграничение зон употребления глаголов движения с приставками и дифференциация условий употребления приставочных и бесприставочных глаголов движения. При построении предложений с приставочными глаголами движения у учащихся-армян возникают трудности, связанные:

а) с учётом возможных соотношений приставки в глаголе – сказуемом и предлогов в предложно – падежном сочетании, уточняющем предикативную основу предложения;

б) с выбором вида и формы примыкающего глагола со значением цели движения.

Все перечисленные выше трудности требуют разветвлённой, тщательно градуированной, многообразной по значению и формам системы практических занятий по преодолению влияния родного языка и усвоению приставочных глаголов движения учащимися – армянами. Особенно актуальны поиски приемов и форм учебной деятельности, вызывающих потребность говорить, активизирующих мыслительную деятельность учащихся и способствующих развитию творческого отношения к языку. Одна из таких форм – игра.

«Игра – особо организованное занятие, требующее напряжения эмоциональных и умственных сил» [2:3]. Игра спо-

собствует закреплению языковых явлений в памяти, поддержанию интереса и активности учащихся, возникновению у них желания общаться на русском языке. Применение игр на занятиях по русскому языку помогает внести естественность в учебное общение на изучаемом языке, облегчить процесс усвоения языкового материала, сделать учебный процесс интересным. В свете современных подходов к преподаванию русского языка учебная игра, на наш взгляд, представляется уникальным методическим приемом, повышающим эффективность обучения русскому языку.

Разработанные и предлагаемые нами игровые задания с приставочными глаголами движения позволят как преподавателям, так и учащимся ощутить радость творчества и атмосферу свободного общения на занятиях по русскому языку.

1. Кто больше знает?

Цель. Тренировать образование приставочных глаголов движения.

Описание игры. Два игрока договариваются, что выигрывает тот, кто образует больше приставочных глаголов движения от пары **лететь – летать (бежать-бегать, везти-возить, вести-водить, ехать-ездить, идти-ходить, нести-носить, плыть-плавать)**. Они по очереди произносят одну или две пары приставочных глаголов движения, но не больше.

Пример.

Игрок 1: полететь –полетать
облететь –облетать
Игрок 2: прилететь – прилетать
подлететь –подлетать
Игрок 1: улететь – улетать
отлететь – отлетать
Игрок 2: вылететь –вылетать
долететь – долетать
Игрок 1: влететь – влетать
Игрок 2: взлететь –взлетать
Игрок 1: пролететь – пролетать
Игрок 2: слететь – слетать
Игрок 1: перелететь – перелетать

В этом случае выигрывает первый игрок, так как он произнес больше приставочных глаголов движения.

2. Я уезжаю на месяц в Москву

Цель. Тренировать приставочные глаголы движения и произношение названий городов.
Описание игры. Эту игру можно проводить командами или в парах. Первая команда или первая пара загадывает город и говорит, например: «**Я уезжаю на месяц в Москву**». Другая команда (или лицо), выбирая какое-то существительное, которое начинается с той же буквы, что и город, просит: **«Пожалуйста, привезите мне матрешку».**

Другие примеры.
Команда 1: Я уезжаю на месяц в Санкт-Петербург.
Команда 2: Пожалуйста, привезите мне сувенир.
Команда 2: Я уезжаю на месяц в Ереван.
Команда 1: Пожалуйста, привезите мне ежевику.

Меняйте роли, чтобы команда, которая просила что-то, в следующий раз называла город. Дается не более 10 секунд для команды, чтобы задумать город или что-то попросить привезти.
Счет: 1 очко за город, 1 очко за покупку чего-то.
Оба участника должны употреблять предложения: «Я уезжаю на месяц в …» и «Пожалуйста, привезите мне …».

3. Интервью

Цель. Тренировать употребление приставочных глаголов движения в вопросно-ответной беседе.
Описание игры. Группа из трех или четырех учащихся работает вместе. Один из них изображает хорошо известное лицо, другие интервьюируют его.

Они могут спрашивать о подробностях поездки, о планах на лето и т. д. Остальные учащиеся могут пересказать то, что они узнали из интервью.
Альтернативы.
1. Вся группа может изобразить пресс-конференцию, где может задавать вопросы неограниченное количество учащихся.
2. Учащиеся могут придумать воображаемую ситуацию, являющуюся причиной интервью. Например: Известный спортсмен

делится впечатлениями об олимпиаде. Кинозвезда рассказывает о том, как обычно проводит свое свободное время.
3. Выберите героя из книги, которую прочитали учащиеся, и проинтервьюируйте его.

4. Что вы знаете о своем друге?

Цель. Развивать навык употребления приставочных глаголов движения в диалоге-расспросе.
Подготовка к игре. Составьте ряд вопросов в пределах словарного запаса учащихся.
Описание игры. Учащиеся работают в парах. Нужно постараться, чтобы в парах были друзья. Один член пары выходит из класса. Другой отвечает на многочисленные вопросы о друге, который вышел. Например:

1. На чем сегодня приехал твой друг?
2. Как часто он выезжает из города?
3. Куда поехали его родители?
4. К нему приходят друзья?

Потом входит второй член пары и дает свои собственные ответы на вопросы.

5. Игра в глаголы движения

Цель. Тренировать приставочные глаголы движения в настоящем, прошедшем и будущем времени.
Описание игры. Эту игру можно проводить между преподавателем и учащимися, в парах или между двумя командами. Когда игра проводится в первый раз, она проходит более успешно, если ведется между преподавателем и учащимися.

Первое, что учащиеся должны решить, какое время глагола использовать в игре, например, прошедшее. Преподаватель начинает игру, говоря: «Ты живешь с родителями, Хачик?» Хачик отвечает, используя глагол в прошедшем времени, например: «Нет. Они уехали в деревню». Дальше преподаватель продолжает задавать вопросы, а учащиеся отвечают так же, как и Хачик. Вот несколько примеров:

1. – Ты живешь одна, Тамара?
   – Да. Моя сестра уехала в Ереван.
2. – Ты живешь в России?
   – Нет. Я переехала жить в Армению.

3. – У Армана были гости?

– Да. К нему приехали друзья.

Если учащиеся потренировались достаточно, преподаватель может начать использовать разные временные формы.

Как только учащиеся привыкнут к игре, они могут проводить ее в парах, что, пожалуй, является самым лучшим вариантом.

Учащийся, который продержится дольше всех, выигрывает.

6. Продолжение следует

Цель. Тренировать употребление приставочных глаголов движения в письменной речи.

Описание игры.

- Эта игра в письменном виде. У каждого есть бумага и карандаш. Все участники игры пишут рассказ. Но после написания первой строчки играющие складывают бумагу так, чтобы не было видно написанного, и передают листок следующему игроку.
- Преподаватель говорит: «Ануш поехала…».
- Все пишут наверху листочка название места, куда поехала Ануш, складывают его и передают дальше.
- Преподаватель говорит: «Она повезла с собой…».
- Все пишут, что она повезла, складывают листок и передают.
- Преподаватель говорит: «На вокзале навстречу выбежал…».
- Все пишут, кто выбежал навстречу, складывают листок и передают.
- Преподаватель говорит: «Ануш, бросив свою ношу, понеслась за …».
- Все пишут, за кем понеслась Ануш, складывают листок и передают.
- Преподаватель говорит: «Поняв, что незнакомца нагнать невозможно, девушка остановилась и зашла в …».
- Все пишут, куда девушка зашла, складывают листок и передают.
- Преподаватель говорит: «Там Ануш пришла в себя от испуга и решила, что …».
- Все пишут, что Ануш решила, и складывают листок.

- Листы собираются, перемешиваются, и каждый получает развернутый листок. Затем учащиеся по очереди читают вслух рассказ, который написан несколькими «писателями».

7. Объяснитесь

Цель. Формировать навык свободного устного высказывания.
Описание игры. Учащемуся дается предложение и несколько минут, чтобы подумать, а затем он должен рассказать всему классу историю, заканчивающуюся предложением, которое ему дали. Таким предложением могло бы быть: «И с того самого дня постройка корабля пошла с невиданной быстротой».

Другие предложения.
1. Так я переехал жить в Армению.
2. Как здорово, что вы приехали!
3. На эту церемонию должен был прийти сам Шерлок Холмс.

Литература

1. Амирджанян Э.Р. Глаголы движения с приставками, передающими временные отношения в русском языке, и возможности их передачи на армянский язык // Русский язык в Армении. – Ер., 2000 (2). – 68 с. – С. 25–26.
2. Стронин М.Ф. Обучающие игры на уроке английского языка: (из опыта работы): Пособие для учителя. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1984. – 112 с. – С. 3.

О НЕКОТОРЫХ ТРУДНОСТЯХ ПЕРЕВОДА ХУДОЖЕСТВННОЙ ПРОЗЫ НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Мкртчян Г.А.
кандидат филологических наук
Армянский медицинский институт
mkrtchyangohar1988@gmail.com

Художественный текст вырисовывается из множества языковых и лингвокультурологических и этнокультурных элементов и особенностей, адекватное отражение которых может служить гарантией качественного перевода. Изучение данных аспектов проведено на материале русских переводов прозы известного армянского писателя, кинорежиссера, сценариста, редактора и художника Агаси Айвазяна.

Ключевые слова: *язык, культура, перевод, художественный текст, безэквивалентная лексика, культурный контекст, фразеологическая единица.*

ABOUT SOME DIFFICULTIES OF TRANSLATING PROSE INTO RUSSIAN

Mkrtchyan G.

A literary text emerges from a multitude of linguistic and linguacultural and ethnocultural elements and features, the adequate reflection of which can serve as a guarantee of a high-quality translation. The study of these aspects was carried out on the material of Russian translations of prose by the famous Armenian writer, film director, screenwriter, editor and artist Aghasi Ayvazyan.

Keywords: *language, culture, translation, literary text, non-equivalent vocabulary, cultural context, phraseological unit.*

Статья посвящена изучению трудностей перевода художественной прозы. В числе сложных для перевода художественного текста элементов были выделены в первую очередь безэквивалентная лексиска, фразеологические единицы, устойчивые фразы и концепты. В теории перевода выделяется несколько причин наличия безэквивалентной лексики – отсутствие предмета, явления, тождественного понятия в принимающем языке и различия в лексико-стилистических характеристиках [8:82]. В безэквивалентной лексике особую группу составляют так называемые реалии – слова, обозначающие предметы, поня-

тия и ситуации, не существующие в практическом опыте носителей другого языка. Сюда относятся слова, обозначающие разного рода предметы материальной и духовной культуры, свойственные только данному народу, например, название видов народной одежды или национальных блюд [6:95]. Вот маленький отрывок, который насыщен реалиями, поскольку междометия также относятся к национально-специфическим элементам языка:

*– Э-э, кончай… Что там на обед ты приготовила? / – Кюфта…/–Ух!/– Плов с бараниной…/–Ах!/–Гусь фаршированный…/–Эх!/– **Бумбар** с тонкой кишкой…/–Ох!/–**Ариса**…/– Что там еще?/–**Бастурма, суджух, каурма, татарбораги, асута**… это на память помню (достает из кармана бумажку)… для грузин лобби острое, **киркаш,** шашлык из свинины, **сациви,** поросенок в духовке, цыплята табака… Для мегрелов (мингрелов?) **гоми с сулугуни**, для русских – котлеты, осетрина, борщ («Диплипито» (пер. Л. Бояджян)* [5:42].

Основная проблема, связанная с переводом реалий – это необходимость узнавать их в тексте и решить переводить их или нет. Оказывается, не всегда это необходимо. Несмотря на то, что большинство этих слов ничего не говорит читателю перевода, кроме того, что это блюда национальной кухни, все же реакция героя и издаваемые им «ух, ах, эх, ох», говорят о том, что это вкусные блюда. И этого вполне достаточно для перевода, чего нельзя сказать о другом переводе. В рассказе «Тифлис» переводчик транскрибировал слово чихтикопи – չիխտիկոպի.

Жена генерала Барсегова умирала: надела свой чихтикопи и улеглась в постель. Знала, что умирает, и боялась, что не так наденут на нее чихтикопи (пер. М. Ай-Артян) [3:25].

Хотя сноска, данная переводчиком, и объясняет, что чихтикопи – головной убор, но не дает представления о том, почему жена генерала, будучи при смерти, сама надела его. Дело в том, что чихтикопи – бархатная и расшитая золотом, иногда и бисером, часть выходного убора дворянок и богатых дам, крепился поверх короткой белой кружевной накидки-мандили. Жена генерала хотела выглядеть достойно и после смерти, потому и поспешила сама сделать все, как подобает.

Иногда полностью лакунизированным может оказаться самый простой, казалось бы, отрывок художественного текста. Например, это касается перевода собственных имен.

– Теперь мне скажи правду… между нами… как меня прозвали? Не стесняйся! Смелее, ну-ну…

– Клизма… Клизма Вилгельм… доктор.

– Друзей твоих как звать?

– Цитро Алек, Кафа Симон, Котрац Сако, Птац Сурен, Джнджоц Аво, Дзахаше Закар, Зран Вазген, Полоз Мукуч… [5:126] «Весы Полоз Мукуча» (пер. Л. Мещерякова)

Здесь основная проблема связана с переводом прозвищ персонажей. В изобразительном отношении собственно фамилии и имена, обладающие лишь номинативной значимостью, оказываются куда менее выразительными, чем прозвища и значимые имена. Значимое имя требует от читателя как оригинала, так и перевода понимания смысла внутренней формы и восприятия ее образности. «Будучи транскрибированным, оно само по себе не может оказать эмоционального воздействия на читателя в то время, как в оригинале оно рассчитано на такое восприятие. Поэтому переводчик стремится к сохранению в переводе его эмоциональной силы» [7:134-136].

Как пишет Ю. Абызов, имея дело с полноценным подлинником, «мало транслитерировать имена и названия, нужно еще добыть из них дополнительный смысл и окраску, только тогда перевод заиграет всеми цветами оригинала» [1:256].

В данном произведении имена персонажей А. Айвазяна сопровождаются комическими говорящими прозвищами, однако проблема их неправильного перевода особо выделяется именно в данном отрывке, где уже и сам текст требует перевода прозвищ. Доктор Вильгельм узнает, что его прозвали Клизма Вильгельм, и, зная, что в Гюмри почти у всех есть второе имя, сам тоже хочет посмеяться над ними. Этого хочет и читатель. Однако, когда после долгих уговоров доктора Лоты Гево (его прозвище и прозвища других персонажей (Пупуш Саргис, Котош Тико, Лопаз Онес, Бех Саргис, Лазат Фарфур) тоже стоило бы перевести), соглашается сказать, то перед читателем перевода предстает непонятный для него перечень имен, которые абсолютно ничего ему не говорят. Можно сказать, этот отрывок полностью лакунизирован для инокультурного читателя. Ожидания читате-

ля оказываются обманутыми, поскольку перевод не вызывает у читателя эффекта узнавания (т.е. не активизируется комплекс неопосредованных и косвенных ассоциаций). Важность понимания этих прозвищ подчеркивает Полоз Мукуч [5:117], главный персонаж пьесы: «В Гюмри все имеют не одно имя. А что это значит, понимаете? Это значит, что все друг друга насквозь видят. И не от безделья смотрят друг на друга. Все они искренны друг с другом. Это гордость нашего народа. Это отличие наших гюмрийцев». После всего оставить непереведенным эти прозвища – значит вообще не перевести это произведение.

Мы также рассмотрели этнокультурную специфику слов и выражений в текстах А. Айвазяна и их переводах, поскольку язык – отражение культуры. Меняется действительность, меняются и культурные стереотипы, меняется и сам язык [9:59–60]. Как указывает А.Д. Швейцер, исследуя перевод как особый вид речевой коммуникации, теория перевода не должна ограничиваться анализом его языкового механизма. Ведь перевод – это не только взаимодействие языков, но и взаимодействие культур, поэтому подлежащий переводу текст нужно рассматривать в широком социокультурном контексте с учетом влияющих на него внеязыковых факторов – его социальных, культурных и психологических детерминантов [11:70]. В этом плане мы рассмотрели фразеологические единицы (ФЕ), которые В.Н. Телия рассматривает как знаки-микротексты «языка» культуры. Они, будучи богаче по образно-имплицитному основанию, чем слова, являют собой своего рода микротексты, обычно содержащие в себе имплицитно или эксплицитно все виды модальности, характерные для пропозициональных знаков, и потому выступающие как текст в тексте [10:677]. Выделены также часто встречающиеся ошибки при переводе устойчивых фраз (УФ). Это случаи, когда переводчики не распознали УФ в оригинале – Աչքն էլ չենք հանե՞ – и **глаз не выколем**…/ /Սուփրա գուզեմ զցել – хотел бы расстелить скатерть// – Բարև, հազար բարի – **Здравствуй, тысячу раз здравствуй**// արևս վկա – солнце мое свидетель// Վույ քա՛, քոռանամ ես – Вай, **ослепнуть мне**! («Весы Полоз Мукуча», пер. Л. Мещеряковой).

Однако в защиту переводчиков нужно сказать, что очень редко можно в двух языках найти фразеологизмы, которые адекватны и полностью совпадают по объему значений, и перевод-

чику остается лишь заменить одну фразеологическую единицу другой, эквивалентной в принимающем языке, как в последнем примере:

Ընդամենը Արսեն Բեյբությանին ձերբակալել են Բաքվում… Մարիամիկը լուն ուղտ էր շինում:

Всего-навсего Арсен Бейбутян был арестован в Баку… Мариамик делала из мухи слона («Кавказское эсперанто» (пер. М. Юзбашян) [4:470].

Несмотря на различие формы (разница в представлении большого и маленького), эти фразеологизмы– «ճանճից փիղ սարքել» и «делать из мухи слона» – адекватны и полностью совпадают по объему значений.

Не меньшей проблемой для переводчиков оказались и культурные подтексты произведений А. Айвазяна, поскольку культурная информация в переплетении с исторической в художественном тексте часто носит имплицитный характер и создает труднопереводимый глубинный смысл. Этот смысл служит ключом к пониманию национальной культуры и истории данного народа. Как показал наш анализ, именно этот смысл, составляющий подтекст, чаще всего страдает при переводе.

Причины переводческих ошибок – незнание истории данного народа, традиций, литературы и т.д. Культурная пресуппозиция осложнила перевод рассказов «Евангелие от Авлабара», «Треугольник», «Яма», «Старая тахта» и «Подушка Алексана». Рассмотрим отрывок из рассказа «Старая тахта». Герой А. Айвазяна, над которым смеются, потому что он надел лохмотья, теряет самообладание и гневно кричит:

– Эта одежда… из Эрзрума! («Старая тахта», пер. А. Баяндур)

И я вижу: люди на улице замирают, потом становятся по обе стороны мостовой, как почетный караул, и я несу сквозь этот строй, гордо проношу на себе одежду отца [2:95].

Данный отрывок, в целом, непонятен русскоязычному читателю. Причина в том, что в каждой лингвокультуре есть концепты, которые аккумулируют в себе колоссальный объем понятий, чувств и образов. Здесь словом-сигналом является Эрзрум. Одно это слово служит ключом к пониманию всего рассказа «Старая тахта», ведь, как отмечает А.Д. Шмелев, «…лексическую единицу какого-либо языка можно считать “ключе-

вой", если она служит своего рода ключом к пониманию каких-то важных особенностей культуры народа, пользующегося данным языком» [12:18].

Эрзрум же – один из древних и цветущих городов Западной Армении. Каждый армянин при слове Эрзрум представляет картину героической обороны, жестокой резни, и в целом – образ потерянной родины. Уже само это слово аккумулирует в себе все знания героя рассказа об этих событиях, об истории бегства его отца в Восточную Армению. И одежда, доставшаяся ему от отца, была частью этой истории, и история была ее частью. И неудивительно, что все сразу замолкли, когда узнали, что эта одежда из Эрзрума. Всего этого подтекста русскоязычный читатель не видит, и его как минимум должно заинтересовать, почему это слово так повлияло на всех. Переводчик, имея это в виду, должен был как-то передать подтекст, на котором держится весь рассказ.

Таким образом, основную сложность при переводе художественного текста, по нашему мнению, представляют безэквивалентная лексика, фразеологические единицы, устойчивые фразы и концепты. Переводчики в основном обращались ко всем способам передачи реалий: транслитерации, транскрипции, калькированию, описательному способу. Однако выбор способа перевода не во всех случаях был удачным. В некоторых местах переводчики предпочли не переводить реалию или же не смогли распознать реалию в тексте.

Литература

1. Абызов Ю. О культуре перевода. Заметки о русских переводах латышской прозы // Мастерство перевода. Заметки о русских переводах латышской прозы. – М., 1969.
2. Айвазян А. Вывески Тифлиса. – Ер., 1981.
3. Айвазян А. Евангелие от Авлабара. – М., 2008.
4. Айвазян А. Кавказское эсперанто. – М., 1960.
5. Айвазян А. Пьесы. – Ер., 2009.
6. Бархударов Л. Язык и перевод. – М., 1975.
7. Виноградов В. Лексические вопросы перевода художественной прозы. – М., 1978.
8. Иванов А. Безэквивалентная лексика. – СПб., 2006.
9. Маслова В. Лингвокультурология. – М., 2007.

10. Телия В. Фактор культуры и воспроизводимость фразеологизмов – знаков-микротекстов // Сокровенные смыслы: Слово. Текст. Культура: В сб. статей в честь Н.Д. Арутюновой. – М., 2004. – С. 677.
11. Швейцер А. Теория перевода. – М., 1988. – С. 70.
12. Шмелев А. Можно ли понять русскую культуру через ключевые слова русского языка // А.А. Зализняк, И.Б. Левонтина, А.Д. Шмелев «Ключевые идеи русской языковой картины мира». – М., 2005. – С. 18.

О ЧТЕНИИ РУССКОЙ КЛАССИКИ ЗА РУБЕЖОМ

Парминг С.Б.
председатель Ассоциации учителей
русского языка Швеции
svetlana.parming@gmail.com

В статье приведены примеры работы с произведениями русской классической литературы, дан краткий анализ методик западных учёных и выведен ответ на поставленный вопрос, а для чего всё же надо изучать произведения русской классики на уроках русского языка в Швеции и как этот опыт может быть использован в других странах.

Ключевые слова: *литература, культура, аналитический подход, методика преподавания, нравственное воспитание, мастерство учителя, духовная составляющая в понимании содержания текстов.*

ABOUT READING RUSSIAN CLASSICS ABROAD

Parming S.

The article provides examples of working with Russian classical literature, gives a brief analysis of the methods of Western scientists and deduces an answer to the question posed, for what it is still necessary to study the Russian classical literature during Russian lessons in Sweden and how this experience can be used in other countries.

Keywords*: literature, culture, analytical approach, teaching methods, ethical education, teacher's skill, spiritual component in understanding the content of texts.*

Образование без души опустошает душу.
Лао-Цзы

Более чем 20 лет тому назад я начала работать учителем русского языка в городе Седертелье, расположенном недалеко от Стокгольма.

Имея за спиной опыт работы учителем русского языка и литературы в нескольких школах Санкт-Петербурга, я вначале никак не могла понять, как же можно распределить всю программу преподавания как самого языка, так и литературы, на один час в неделю в группах, куда приходят ученики из разных классов.

К счастью, в те времена у меня были ученики с хорошим русским языком. Несмотря на то, что почти все родители приезжали со своими учебниками и очень просили продолжать заниматься по ним, я понимала, что наша методика здесь работать не будет.

Начались поиски того, что бы подходило к каждой группе, было интересным и приводило к результатам. Когда я перешла к обработке материалов шведских и английских учебников, наполняя их более глубоким содержанием и разнообразными упражнениями по текстам, стало легче работать. С этой частью, что сегодня стоит как «Läsa och skriva» (Чтение и письмо) в учительском плане для родных языков, постепенно все наладилось.

С графой «Berättande texter och sakprosatexter», то есть литературные тексты, в те времена еще четко не обозначенной, начались мои личные поиски: **что читать, как читать и для чего читать.**

Каждый взрослый, не говоря уже об учителях, знает, что привить любовь к чтению – одна из самых важных задач на данный момент в образовательной сфере. И что современные дети большую часть времени проводят за компьютером и все реже читают книги – знакомо каждой семье!

Но чтение связано не только с грамотностью и образованностью, оно формирует нравственные качества человека, расширяет кругозор, обогащает внутренний мир человека.

В те далекие годы, когда я начала работать учителем, был большой наплыв соотечественниц, вышедших замуж за шведских подданных разных национальностей. У меня было очень много гимназистов, владеющих русским языком как родным на высоком уровне. И хотя уроки родного языка всегда считались дополнительными, мои новые ученики посещали их в первую очередь для того, чтобы попасть в среду, близкую им по языку, культуре и нравственным вопросам. Общие вопросы – как жить в новой стране, оторванным от своих друзей, привычек, от своих «земляничных полян». С ними можно было читать аутентичные тексты русской классики. И на уроках с ними я поняла, что использование русской классической литературы может помочь им в решениях многих проблем.

Для учителей родных языков, как и для всех остальных учителей, проводятся обязательные конференции и всевозможные встречи с выступающими с целью повышения квалификации и знакомства с новыми методиками. Самой популярной в Швеции является методика преподавания австралийского педагога Паулины Гиббонс, у которой много последователей не только в Америке и Канаде, но даже в российской педагогической среде. Она разработала так называемую жанровую педагогику (Genre Pedagogy) с использованием многих идей Выготского и Бахтина. Задача этой методики – обучить учащихся школьному (академическому) языку на основе изучения текстов разного вида. И, естественно, как читать литературные тексты.

Мне показалось странным, как же может идея, вырванная из контекста без связи с национальной особенностью, «откультивированная» для обучения австралийских аборигенов и хлынувших иностранцев на континент Австралии, перенесена на европейский уклад школьного образования Швеции? Происходило стойкое отторжение того, чему настойчиво пытались обучить на рабочем месте те, кто сам в этом мало разбирался.

Обращаясь к русской классике, читая критические статьи, меня начал беспокоить вопрос, а почему всегда в литературе все проникнуто социальными проблемами? Разве не в человеке рождаются первые разногласия самим с собой и с окружающими его людьми? Кто за что отвечает и какие последствия это несет?

Время не заставило себя ждать. Небольшие рассказы А.П. Чехова «Хамелеон» и «Крыжовник» сподвигли нас к живой дискуссии о человеческих характерах, которые встречаются и сейчас, только не в таком карикатурном виде.

Следующее произведение, «Спать хочется», показало, что рассказ нес в себе не только серьезное содержание, но и новый для учащихся литературный прием: вставки прошлой жизни в происходящую действительность, психологический характер поведения главной героини – тринадцатилетней девочки. Все мои 15–16-летние ученики бросили осуждающий вызов главному герою рассказа – Варьке. И тогда мне приходит идея развить события дальше. Это же преступление. Девочку ждет суд. И мы разыгрываем этот суд. Выбираем судью, присяжных, адвокатов.

Перечитываем рассказ, каждый подчеркивает в тексте то, что ему надо будет для процесса. Адвокату потерпевшей стороны нечем аргументировать, ребята понимают, что это не только конфликт социальный, но и **нравственный**.

(Хозяйка, не выходец из богатой семьи, сама знающая все тяготы домашней работы, безжалостна к чужому ребенку.)

Для того, чтобы обвинить человека, надо знать, что его привело к этому. Прочтение этого рассказа, по выражению американского философа Марты Нуссбаум, дало ученикам чувство понимания, что значит «ходить в чужой обуви». Ставя себя на место героя, читающий способен понять историю другого человека, его чувства, эмоции и страсти.

Для того, чтобы привести учащихся к «вживанию» в текст, на уроке, при возможности, должны быть использованы средства сюжетно-ролевых ситуаций.

Понимая, что цель литературы многогранна, а время у нас ограниченно, подготовка к каждому уроку – это кропотливое собирание по крупицам того, что будет целью урока и какие результаты можно прогнозировать.

Каждое литературное произведение отражает определённую эпоху с только ей присущими социальными проблемами, взглядами на жизнь и философскими рассуждениями. И поэтому моей целью стал вопрос: **как научить ребят проектировать общечеловеческие ценности на современный мир, на свой опыт,** читая классическую литературу?

«Не множество характеров и судеб в едином объективном мире в свете единого авторского сознания развертываются в произведениях, – писал в этой связи М.М. Бахтин, – но именно множественность равноправных сознаний с их мирами сочетаются здесь, сохраняя свою неслиянность, в единство некоторого события».

Каждый писатель в своём произведении спорит или соглашается, поддерживает или опровергает, развивает или рушит, но продолжает то, что сделано предшественниками. Важно научить ребят определять и выделять разные голоса разных писателей, говорящих о том, «что тайна бытия человеческого не в том, чтобы только жить, а в том, **для чего жить**» (М.М. Бахтин).

Чтобы понять литературное произведение, нужно не только эмоционально пережить его, но и вжиться в него. Глубо-

кое чтение должно затрагивать нравственные вопросы. И поэтому от выбора литературного произведения, от умения меня, как учителя, руководить процессом, будет зависеть и то, свершится ли встреча и знакомство с новым, интересным и познавательным, будет ли эта встреча полезна и каким образом даст толчок для самостоятельного чтения и развития.

В западном образовательном секторе наметилась так называемая методика преподавания литературного произведения цикличным методом, которая почти у всех ученых делится на четыре фазы. Основоположниками такой системы преподавания считаются австралийские ученые Мартин и Ротерус (Martin & Rotherys cirkelmodell).

Хочу заметить, что преподавание литературы как предмета, где изучаются стили, жанры, писателей и их язык, в Швеции нет. Существует схоластическое чтение книг по выбору ученика. Заниматься литературой как предметом дети начинают только в гимназии.

Мне из всех изучаемых в Швеции ученых ближе все-таки Джудит Лангер, американская лингвистка, которая предлагает также четыре фазы (в последних работах пять) прочтения литературного текста.

Эти фазы не являются линейными, но вытекают друг из друга во время чтения. Каждая фаза несет вызов нашим мыслям, развивает наш воображаемый мир и представление текста и жизни.

Первая фаза – это та, в которую учащиеся вступают, когда начинают читать книгу. Они начинают создавать представление о том, о чем должен быть текст, об основных особенностях действия и персонажах, собирая подсказки в тексте, а также активируя свой прошлый опыт. К этой фазе читателю может понадобиться вернуться во время чтения всякий раз, когда он теряет нить повествования.

Вторая фаза – это то, что мы находим в тексте, что вместе с нашим прошлым опытом помогает углубиться в понимание прочитанного. Мы углубляемся в мир представлений и открыты для перемен. Все, что мы знали раньше, и все новое, что мы извлекли из текста, используется для того, чтобы составить представление о том, о чем мы думаем, будет изучаемый

текст. Мы ставим под сомнение то, что мы предполагали в первой фазе и заменяем их новыми представлениями.

Третья фаза отличается от других фаз тем, что здесь мы можем ставить под сомнение то, что мы знали о мире и себе. Только когда на нас воздействует текст, мы начинаем представлять другие ценности, убеждения и чувства.

Четвертая фаза **–** последняя, на которой читатель как бы отходит в сторону и обдумывает свое понимание прочитанного, наш опыт чтения и сам текст извне. Когда мы видим все, что мы пережили на расстоянии, мы можем быть более критичными или аналитическими и осознавать значение текста[4].

Перечитывая западную и отечественную литературу по методике чтения, сравнивая и дополняя, я определила для себя свои 4 фазы, которые являются каркасом для подготовки урока, а для учеников – более четкой ориентацией и предсказуемости.

Фаза 1-ая начинается с того, что представляю книгу, рассказываю свой опыт знакомства с этим произведением. То есть как я встретилась с этой книгой, даже если я ее только недавно обнаружила, что толкнуло взять ее именно для этой группы, для этого возраста. И, естественно, краткая эмоциональная информация о личности автора. Здесь надо помнить о возрастной специфике: запоминание идёт того отрезка биографии, который близок ребятам. Одна и та же презентация биографии писателя по-разному запоминается в разных классах и разными возрастными группами. Отрезок биографии нужен для того, чтобы приготовить детей к пониманию текста.

Для старших ребят вспоминаем, знают ли они этого писателя, а если знают, что помнят.

Фаза 2-ая – обсуждаем название произведения. Спрашиваю у учеников, почему такое название у произведения, что может произойти в книге (повести, рассказе) с таким названием. Каждую точку зрения ребят следует обосновывать, а не говорить отрывочными фразами.

Всегда интересно, если каждый из учеников может вести эту фазу с вашей помощью (scaffolding), учась задавать вопросы

[4] Перевод С.П.

и выслушивать ответы, приходить к какому-то общему выводу или записать все высказывания, чтобы потом вернуться и обсудить свое предугадывание.

Фаза 1 и 2 – это стадии вызова к чтению.

Фаза 3-ья – чтение текста. Это ответственная и очень важная работа с ребятами для понимания, о чем идет речь. Текст заранее может делиться на смысловые части, полагаясь на собственную интуицию учителя и его видение основных моментов в тексте. Если перед чтением фрагмента задаётся вопрос на прогнозирование содержания, то и делить текст надо именно там, где сюжет будет изменяться согласно прогнозу или идти совсем другим путём.

Здесь все зависит от того, какого возраста дети, на каком уровне находится их развитие языка для понимания, и поэтому от учителя зависит, что и какие части текста лучше всего зачитать вслух самому, а какие просто пропустить, объяснив содержание доступнее, что дети смогут прочитать сами, а что потом с родителями.

Самое важное, знать содержание, которое нужно будет для более глубокого чтения.

После ознакомления с текстом учащиеся составляют друг для друга вопросы по содержанию. Они могут быть записаны на доске или на листе бумаги друг для друга.

Часто в смешанных группах младшие ученики проявляют больше сообразительности и находчивости в составлении вопросов. Им нужна только помощь в правильном составлении предложения.

Учащиеся сами оценивают друг друга за более интересные вопросы и правильные ответы.

Фаза 4-ая – самая сложная и самая интересная. Здесь происходит перерождение собственного взгляда на мир или принимаются новые установки. Лангер пишет, когда мы сталкиваемся с новым идеалом, на который мы хотим быть похожими, мы начинаем задумываться об условиях для такого изменения.

Наш российский ученый Зинченко Владимир Петрович перефразирует высказывание Б. Брехта о том, что во время чтения происходит присвоение не самих предметов искусства или художественных образов, а скрытого в них человеческого содер-

жания, необходимого для собственного поведения в обществе на основе сопереживания, выполнение роли «двойника героя», мысленное повторение его действий, проживание его чувств.

Итак, роль учителя в литературных дискуссиях заключается в том, чтобы «направлять» учеников к участию в том, что предлагает литературное произведение, а это может быть достигнуто только в том случае, если учитель знает, что формирует реакцию учеников на текст. Очень важно привести ученика к понимаю того, что его собственное восприятие может быть отличным от восприятия другого ученика.

На основе того, что сюжет известен до мельчайших деталей, мы начинаем разбирать конфликтные ситуации.

Как пример, приведу прочтение рассказа Л.Н. Толстого «Косточка» в разноуровневой группе. Это самые маленькие школьники.

На доске портрет Л.Н. Толстого, сюжетные картинки к рассказу, к которым мы постоянно прибегаем.

Пройдя благополучно две фазы, высказав свои догадки относительно названия (косточка для собачки, косточка для посадки, косточка как твердый предмет, как то, что есть непознаваемый объект внутри, о котором мы ничего не знаем), идем дальше.

Читаю текст сама (часто даю сильному ученику прочитать с выражением), останавливаясь для того, чтобы по глазам учащихся или по наводящим вопросам понять, как идет понимание сюжетной линии.

Время для обдумывания вопросов по тексту. Они очень разные, от «какие фрукты лежали в тарелке» до «как долго ходил Ваня возле фруктов».

Теперь начинается новая работа: **о чем рассказ**?

Как о чем, о том, что без спросу брать нельзя, хотя дома у нас фрукты лежат в доступности и никто никаких проблем из этого не делает.

Возвращаюсь к образу писателя. Вот посмотрите, Толстой написал огромное количество рассказов, исторических романов, неужели он будет писать о том, что брать без спроса нехорошо?

Что вам здесь кажется необычным? Давайте попробуем войти в ситуацию каждого героя.

1. Почему Ваня сразу не схватил и не съел сливу, почему он медлил? (После нескольких высказываний останавливаемся на том, что в семье была дисциплина. Почему она нужна? Видно, детей было много, а если каждый делает что хочет, то родителям будет трудно.)

2. Почему надо считать фрукты? (В семье был недостаток или для того, чтобы всем хватило, и никто не был обделен.)

3. Почему мать сама не отругала мальчика, а сообщила отцу – пошла большая мыслительная работа. Уже не просто пошли высказывания, что на ум пришло из своего практического опыта, а начались серьезные догадки.

Выбираем отца с матерью, которые перешептываются друг с другом. Идет толчок.

Первая попытка – наказывать за все должен отец, от него легче это принять. Когда это делает мать, то на нее очень долго держится обида, хотя она наказала за дело.

Думаем дальше. Если мать с отцом договариваются о наказании, то это можно сделать одному отцу отдельно в комнате.

Мучительный итог: признаться в своем поступке очень тяжело, поэтому отец избрал метод, который помог мальчику, показывая в то же время, что он его очень любит (через день умрёт. Я этого боюсь).

Мы не застрахованы в жизни от неправильных поступков, но как важно их понять и признать.

«Слезы раскаяния смывали грех».

М.М. Бахтин приводит высказывание Бл. Августина о том, что личность рождается при решении **экзистенциальной** задачи освоения и овладения сложностью собственного бытия.

В культуре многих народов называют человека, не испытавшего второго рождения, «однажды родившимся». Именно в решении экзистенциальной задачи происходит, в отличие от созревания индивида, длинная вереница рождений личности или «человека в человеке» (М.М. Бахтин).

«Мы строим новые и перестраиваем наши старые воображаемые миры, поскольку мы переживаем и изучаем новые вещи.

Это именно то, что происходит, когда мы читаем и обсуждаем литературу, а потом, после прочтения, после персо-

нального редактирования прочитанного, наши воображаемые миры меняются, отмечает Лангер и дает очень точное и глубокое высказывается о том, что литература помогает нам подтвердить то, в чем мы сомневаемся, что она открывает в нас исследовательские возможности поиска себя и друг друга (Лангер).

По определению В. Зинченко, приобретенные знания должны быть источниками живого знания о человеке. «Живое знание – это прививка против наукообразия, оно, как и поэзия, «открывает очи, направленные внутрь» – цитирует далее В. Зинченко У. Блейка в своей работе «Живое знание: Психологическая педагогика».

Потрясающее по глубине высказывание об образовании в той же работе В. Зинченко, где он, перефразируя В.И. Вернадского, говорит о том, что «когда дух отлетает от науки, а душа – от образования, они перестают быть частью культуры, хотя научная и образовательная деятельность остаются при этом вполне рациональными, технологичными и в смысле достижения формальных целей образования – эффективными. А в смысле постижения смысла – вполне эфемерными... Их ведущей силой становится «сила вещей» (цивилизация), а не «связь людей».

Вот эта «сила вещей» в западном образовании не дает то живое знание, к которому стремится душа каждого ребенка.

Хорошая литература – это не только развитие языка, это поиски себя, это возможность смотреть на мир не с эгоцентрической точки зрения, а эксцентрической, то есть не себя проецировать на мир, а мир проецировать в себе. Только надо помочь детям в этом совсем не простом деле.

Приведу в связи с этим наше прочтение «Слепой музыкант» В. Короленко. У многих ребят, которые приходят на уроки, непростые отношения со своей матерью и отчимом, с новой ситуацией в чужой стране.

Задаю вопрос ученикам после прочтения первой главы:

– Почему молодая мать вздрагивала каждый раз при новом крике ребенка?

Самые простые ответы: она устала, она раздражена криком ребенка.

Мы перечитываем еще и еще первую главу, она короткая и такая красочная.

Вдруг – открытие! Так ребенок слепой!

А как она это узнала, почему столько мучений и тревоги?

С трудом, мы приходим к открытию для самих ребят: связь ребенка с матерью существует еще и на совсем другом уровне, на уровне интуиции, мысли, что эта связь никогда не разрывается, сколько бы не было лет ее ребенку.

– Да, и когда матери нет, – вспоминается сказка о Василисе Прекрасной.

Вложив свои новые открытия в такие вроде бы будничные вопросы, ребята начинают читать и переосмысливать содержание рассказа. Роль семьи, где роль матери и отца разные, но такие необходимые для того, чтобы рожденный физически ребенок родился как личность. Ребята начинают понимать, что есть законы бытия, которые нельзя нарушать, а книга – это кладезь того, где жизни можно поучиться.

Произведение Л.Н. Толстого «После бала». Начало рассказа совсем не усваивается учениками, я это вижу по их лицам. Просто записываем как аксиому у себя в тетрадях и на доске, чтобы была цель, куда мы вернемся.

Мы говорим о любви, ребятам важно знать, как отличить простое влечение от настоящего чувства, как не ошибиться и не идти на поводу собственных гормонов. Кристаллизуем свои мысли, перечитывая несколько раз одни и те же эпизоды.

Возможно, это когда не возникает эгоцентрического желания на объект своей любви, а просто хорошо от того, что есть этот человек в мире?

И после этого – а была ли любовь настоящей, раз у главного героя она пропала очень быстро. Да, была! Ведь наш герой так и не женился. Встреча с жестокостью, на которую откликнулась его душа, изменила все. Он боялся того, что военная карьера научит его подавлять свои чувства и изменит его мировоззрение. Он делает простой и человеческий поступок: он не идёт против своей совести.

Как часто мы можем подавлять внутренний голос для того, чтобы достичь успеха, выстроить карьеру, заработать денег и положение в обществе?

Возвращаемся к началу повести «После бала». Человек всегда на своем жизненном пути подходит к развилкам: что

делать, что выбрать? Слушать совесть или рациональность ситуации? Что человек выбирает? От чего отказывается? И опять мы приходим к тому, что ситуации в жизни человека в большинстве своем не социальные, а нравственные! (Ведь остался Герасим, несмотря на социальные проблемы, нравственно чистым человеком.)

«Если мы будем относиться к любому произведению как к посланию из прошлого к нам с очень важным сообщением, если у учителя есть мудрость найти основное, что соединяет людей разных времён, объяснить, заинтересовать, то всё идёт прекрасно, и детям такие уроки очень интересны и полезны!» – писала я в статье к Рождественским чтениям в прошлом году.

Каждый преподаватель в Швеции волен сам создавать свою программу и придумывать тему урока. С одной стороны, такая свобода открывает широкое поле для творческого человека, но с другой – детям могут предлагать и откровенную ерунду.

После прочтения я считаю, должна быть проведена письменная работа, где мы учимся излагать свои мысли, используя структуры трех типов текста: повествовательных, описательных и текстов-рассуждения. Это и есть та пятая фаза у Лангрен, фаза творчества, когда она советует покинуть мир воображения и использовать полученные знания в новых контекстах.

В зависимости от того, как освоена грамотность младшими учениками, предлагаются варианты письменной, письменно-рисовальной или устной работы: используя как образец рассказ с определенным смысловым содержанием, создать свой.

Очень часто дети описывают истории, случившиеся с ними. Получаются очень глубокомысленные сочинения, наполненные новым опытом, используется новая лексика, слова, выражения. Каждое маленькое произведение – это открытие для самого ученика и для меня.

Приобретенный опыт после чтения от одного произведения должен переходить к другому, где он будет усовершенствоваться. Очень важно выстраивать произведения для прочтения в такой последовательности, чтобы можно было сравнивать одинаковые ситуации, но разные поступки. Часто бывает, что одно произведение очень хорошо усваивается в одной группе, но совсем может не подходить в другой. В этом я считаю, самая большая наша нагрузка – не ошибиться в подборе материал.

Чехов, Тургенев, Толстой, Пушкин, Короленко, Гаршин и Паустовский – это не полный список тех, кого можно читать и перечитывать.

В младших классах работаем с произведениями В. Осеевой, Н. Носова, К. Чуковского, А. Пушкина, И. Крылова. Конечно, мы читаем и современных авторов.

Мы живём в эпоху тотального уничтожения личности человека. И моя задача – поделиться своими знаниями. А если эти знания идут дальше, так это и хорошо! Дети должны задумываться над тем, для чего они живут, где правда, а где под правдой замаскирована ложь. Что жизнь – это не калейдоскоп с новыми разноцветными картинами, а кропотливая мозаика, которую человек собирает всю жизнь для своей собственной картины понимания мира.

«...Мы не летаем, мы поднимаемся только на те башни, какие сами можем построить» (О. Мандельштам).

Я выражаю благодарность своим ученикам, так как из-за них я вынуждена была строить высокие башни и взбираться вместе с ними на них. Кто знает, возможно наши встречи оставили след в их душах и, может быть, во время размышлений над русскими извечными вопросами «Кто виноват?» и «Что делать?» они смогут найти правильный ответ.

Литература

1. Арнольдов А.И. Человек и мир культуры. Введение в культурологию. – М.: Изд-во МГИК, 1992.
2. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского / М.М. Бахтин. – 3-е изд. – М.: Художественная лит., 1972.
3. Зинченко В. П. «Живое знание: Психологическая педагогика». http://psychlib.ru/mgppu/ZZHz-1998/ZJZ-001.HTM#$p1]
4. Langer, J. A. (1995). Envisioning Literature. Literary Understanding and Literature
5. Instruction. New York: Teacher’s College Press.
6. Molloy, Gunilla. (2002). Läraren. Litteraturen. Eleven – En studie om läsning av skönlitteratur på högstadiet. Doktorsavhandling. Stockholm: Lärarhögskolan, Stockholm.
7. Nussbaum. Martha C. (1997). Cultivating humanity, a classical defense of reform in liberal education. London: Harvard university press.

КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ ТВОРЧЕСТВА А. РЕМИЗОВА В АРМЯНСКОЙ АУДИТОРИИ

Саакян Э.А.
Ванадзорский государственный университет имени О. Туманяна
sahakyanheghine@mail.ru

Перу А. Ремизова принадлежат как оригинальные произведения, так и переработки, пересказы древнерусских повестей, апокрифов, сказок. Мы предлагаем ознакомить учащихся армянских школ и вузов с творческим наследием А. Ремизова, прежде всего с авторскими волшебными сказками с применением «карточек» В. Проппа. В рамках статьи мы попытались представить подборку произведений А. Ремизова для учащихся разных возрастных групп, с которой можно начать изучение творчества автора в армянской аудитории.

Ключевые слова: *внеклассное чтение, школьный спектакль, авторские иллюстрации-рисунки, ознакомительная лекция, «карточки» В. Проппа, армянские сказки, апокрифы и легенды.*

CULTURAL ASPECT OF THE STUDY OF A. REMIZOV'S CREATIVITY IN THE ARMENIAN AUDIENCE

Sahakyan H.

A. Remizov owns both original, exclusively original works, and reworkings, retellings of Old Russian stories, apocrypha, patericon stories, fairy tales. We propose to acquaint students of Armenian schools and universities with the creative heritage of A. Remizov, first of all, with the author's fairy tales, in which we also recommend using it. We also recommend that when considering A. Remizov's fairy tales, try using V. Propp's «card». Within the framework of the article, we tried to present a selection of A. Remizov's works for students of different age groups, from which one can start studying the work of this multifaceted and original author in the Armenian audience.

Keywords: *extracurricular reading, school performance, author's illustrations-drawings, introductory lecture, V. Propp's «cards», Armenian fairy tales, apocrypha and legends.*

А. Ремизов – один из интереснейших русских писателей XX века, ярчайший представитель Серебряного века, творчество которого имело стилеобразующее значение как в советской, так

и в эмигрантской литературе. А. Ремизов был продолжателем традиций Н. Гоголя, Ф. Достоевского, Н. Лескова, наставником и учителем многих поколений русских писателей.

Перу А. Ремизова принадлежат как своеобразные, ислючительно оригинальные произведения, так и переработки, пересказы древнерусских повестей, апокрифов, патериковых рассказов, сказок.

Произведения А. Ремизова долгое время не печатались в Советском Союзе. Возвращение А. Ремизова на родину было чисто символическим – незадолго до смерти писатель передал свой архив в ИРЛИ. Поэтому, имя А. Ремизова в советской академической истории литературы встречалось лишь эпизодически, а его произведения публиковались редко, причем издавались сочинения только доэмигрантского периода.

Творчество А. Ремизова до сих пор не заняло свое достойное место в истории русской литературы и недостаточно изучено, хотя за последние десятилетия явно усилился интерес к отдельным аспектам его художественного мастерства.

А. Ремизов тщательно подходил к выбору текста-источника своего пересказа. Внимание писателя привлекали древнерусские рыцарские сказания-романы, которые оказали сильное влияние на развитие и становление литературного вкуса читателя, имели широкое распространение в народной-лубочно-литературной традиции. Неслучайно научный интерес к изучению ремизовских переработок в советское время возник именно у исследователей древнерусской литературы Лурье Я.С., Лихачева Д.С., Дмитриевой Р.П.

Вплоть до настоящего времени обработки фольклорных и древнерусских источников А. Ремизова возбуждают споры у многих литературоведов и критиков. Его обвиняли в искажении русской речи и даже в литературном воровстве – плагиате.

На протяжении всего своего творческого пути А. Ремизов обращался к произведениям древнерусской литературы.

Создавая оригинальные тексты, основанные на фольклорных или древнерусских источниках, Ремизов ставил перед собой задачу реконструировать «народный миф».

Миф в представлении писателя – это первооснова, автограф «очевидца» когда-то действительно случившегося события. Для А. Ремизова древнерусская литература и фольклор

были тесно взаимосвязаны, и поэтому писатель всегда стремился «возвратить» древнерусское произведение к его фольклорным, а в ряде случаев просто к его реальным в его воображении устным истокам – рассказу очевидца.

«Выбор материала – встреча на словесной земле и спуск под землю, – попалась легенда, я читаю и вдруг вспомнил: я принимал участие в сказочном событии. И начинаю по-своему рассказывать» [1: 131-132]. Личная «сопричастность» и участие автора проявляется в том, что А. Ремизов наделяет рассказчика, а иногда и некоторых героев, чертами своего внешнего облика и биографии. Такие черты есть в образах Саввы Грудцына, Стефанита и Ихнелата, старых королей в повести «Бова Королевич», дядек-наставников в «Брунцвиге» и «Тристане и Исольде», строителя Храма в «Соломоне и Китоврасе», Мелюзины. С помощью этого художественного приема писатель прежде всего усиливает, актуализирует звучание старого текста и добавляет достоверности рассказанному от имени «очевидца».

На сегодняшний день в Армении творчество А. Ремизова не включено в школьную (в том числе, и для классов с углубленным изучением русского языка и литературы) и часто в вузовскую обязательную программу по литературе для студентов-филологов.

Однако, курсы изучения литературы в школе и вузах предполагают изучение определенных произведений и знакомство с автором в рамках внеклассного/внеаудиторного чтения, или подготовки сообщения/доклада в рамках самостоятельной работы. Обычно педагог делает свой выбор в пользу тех авторов, произведения которых могут обогатить внутренний мир ученика/студента, воспитать в нем положительные нравственные качества, пополняют словарный запас, смогут заинтересовать учащихся и стимулировать их к самостоятельному чтению.

Отметим, что в результате наших наблюдений была выявлена универсальная закономерность для учащихся-армян, вне зависимости от возрастного фактора, а именно: интерес к армянской теме – армянские корни, армянское происхождение сюжетов, образов, путешествие писателя или персонажа по Армении, мемуарные, автобиографические рассказы о встречах с Арменией и армянами, внимательно перечитываются фрагменты, в которых выявляется интерес писателя к армянской литературе,

истории, архитектуре, культуре. Подобные нюансы становятся сильной мотивацией для прочтения произведений не входящих в обязательную программу.

Учитель может и должен подготовить благоприятную почву для восприятия произведения перед тем как задать его для внеклассного самостоятельного чтения.

Для этого мы предлагаем обязательно провести вводную беседу/ознакомительную лекцию или совместный аудиторный просмотр краткого ознакомительного видеоматериала о личности и творчестве А. Ремизова. Учитель может акцентировать внимание на армянской теме в творчестве писателя, дать рекомендации к чтению произведений этого талантливого и непростого автора.

По творчеству А. Ремизова можно также организовать открытый урок/лекцию; мероприятие-спектакль на основе произведений автора, но и, конечно, – интерактивный урок в компьютерном классе с применением слайд-шоу и привлечь авторские иллюстрации А. Ремизова вместе с анализом его произведений.

В рамках открытой лекции учащимся нужно представить жизнь и творческую биографию писателя. Так как в творчестве А. Ремизова очень сильно проявлено автобиографичское начало, в лекции необходимо приводить цитаты и переложения определенных фрагментов из произведений писателя. Вводную беседу или лекцию следует начинать с рассказа о детских годах писателя – воспользовавшись сборником рассказов «Подстриженными глазами». Уже с юных лет формируется система нравственных ценностей писателя, в основе которых лежит религиозность. С раннего детства А. Ремизов проявляет интерес к литературе, наукам, к музыке и рисованию.

При изучении творчества А. Ремизова необходимо обратить внимание учащихся на картины и зарисовки писателя. Своеобразный абстрактный стиль комбинированных картин А. Ремизова высоко ценился такими художниками-современниками писателя как, например, его современник П. Пикассо.

Сам А. Ремизов весьма скромно оценивал свое художественное творчество: «картинки свои не ценю, но для какой-то истории может быть любопытно, что бывает, когда слова не пишутся и не выговариваются» [1:98].

А. Ремизовым были осуществлены также попытки иллюстраций к произведениям Н. Гоголя, И. Тургенева, Ф. Достоевского, Н. Лескова, М. Лермонтова.

В 1933 году в Праге Н. Зарецкий организовал выставку «Рисунки русских писателей», где произведениям Ремизова-графика было отведено немало места, а по окончании работы выставки подготовил ее подробный каталог. Здесь представлено значительное количество рисунков писателя, непосредственно связанных с классической русской прозой, объединенных в тематические циклы – Н. Гоголь, И. Тургенев, Ф. Достоевский, Н. Лесков, М. Лермонтов.

Ремизов на протяжении долгих лет вел так называемый дневник снов – записи собственных сновидений, дополняя их спонтанными зарисовками. В его представлении рисование придавало фантастической реальности сна большую достоверность: «…сон хочется непременно нарисовать». Взаимосвязь рисунков, даже, если это были зарисовки снов, и текстов всегда оставалась для Ремизова весьма существенной.

Ценители каллиграфического и рисовального мастерства рассматривали их как «рисунки писателя», то есть как графические шедевры, отвлеченные от литературного творчества. Сам Ремизов определял жанр собственных рисунков как «иллюстрации», подразумевая прежде всего, что они относятся к конкретным текстам русской классики.

Мы считаем целесообразным рассмотреть следующие произведения А. Ремизова в армянской аудитории:

Название произведения или цикла	**В общеобразовательной школе** (также в классах с углубленным изучением русского языка и русской литературы)	**В высшем учебном заведении** (предлагаем рассмотреть эти и другие произведения автора в рамках элективных курсов «Русское зарубежье» и «Серебряный век», а также в рамках самостоятельных работ по дисциплине «История русской литературы XX века»)

Название произведения или цикла	**В общеобразовательной школе** (также в классах с углубленным изучением русского языка и русской литературы)	**В высшем учебном заведении** (предлагаем рассмотреть эти и другие произведения автора в рамках элективных курсов «Русское зарубежье» и «Серебряный век», а также в рамках самостоятельных работ по дисциплине «История русской литературы XX века»)
Цикл сказок «Посолонь» [3:7-161]	В 4–5 классах с углубленным изучением рус. яз. и литер. В 5–6 классах общеобразовательной школы	
Цикл кавказских сказок «Лалазар» [3:579-602]	В 5–7 классах с углубленным изучением рус. яз. и литер. В 6–8 классах общеобразовательной школы	
Легенды и рыцарские романы: «Мелюзина» [4: 363-395], «Бова королевич» [4: 469-519], «Тристан и Изольда» [4: 413-469].	В 8–9 классах с углубленным изучением рус. яз. и литер. В 10–11 классах общеобразовательной школы	
Библейские легенды и мифы «О безумии Иродиадином...» [4: 5-12], «Николины притчи» [4:189-267], «Отчего нечистый без пят и о сотворении волка...» [4:23-25].		

Рассказ «Подстриженными глазами» [5: 5-265]	В 9–10 классах с углубленным изучением рус. яз. и литер. В 11–12 классах общеобразовательной школы	

Младшим школьникам будут интересны сказки А. Ремизова из цикла «Посолонь». Детские считалки, игры в сплетении с народными сказочными сюжетами. Тот же цикл может представлять интерес и для студентов в плане глубокого литературного религиозно-календарного структурного анализа цикла.

Для средних классов можно выбрать кавказский цикл сказок А. Ремизова «Лалазар». В цикл входят шесть сказок. По определению А. Ремизова: три армянские сказки, две грузинские и одна татарская. Можно рассмотреть по одной национальной сказке.

Армянские сказки		**Грузинские сказки**		**Татарская сказка**	
«Золотой столб» [3: 579-583]		«Мтеулетинские камни» [3: 598-600]		«Беков мед» [3: 600-602]	+
«Саркси-шун» [3: 583-584]	+	«Под павлином» [3: 591-598]	+		
«Царь Нарбек» [3: 584-591]					

Сказка «Саркси-шун» больше подходит для школьного рассмотрения, так как школьникам знакомы предания и традиции связанные со Святым Саркисом. Что касается грузинской сказки «Под Павлином», то в ее основе сюжет мирового фольклора о девушке с отрубленными руками, которая выходит замуж за царевича, рожает чудесных детей и, пройдя через тяжелые испытания, вновь обретает руки и воссоединяется с супругом. Данный сюжет с детства хорошо знаком детям по сказке Ов. Туманяна «Безрукая девушка». По данному сюжету можно организовать школьный спектакль. Дети будут разыгрывать роли сказочных персонажей, либо просто читать реплики по ролям.

Татарская сказка «Беков мед» веселая волшебная сказка о находчивом пастухе, который смог обмануть даже шайтана (черта) и женился на дочери Бека.

В рамках вузовского образования можно проводить типологический, структурный анализ сюжетов сказок «Кавказского цикла» в сопоставлении с аналогичными сказками других народов.

Мы рекомендуем также при рассмотрении волшебных сказок А. Ремизова попробовать применение «карточек» В. Проппа. Исследователь В. Пропп, проанализировав структуру русских народных сказок, выделил в них набор постоянных структурных элементов – сказочных функций. Благодаря картам Проппа В. учащиеся могут легко проанализировать структуру сказки, разбив ее на функции, что также облегчит пересказ текста и поможет развить навыки к связной речи у учащихся младших классов национальной школы. Учащиеся могут применять к заданному началу авторской сказки А. Ремизова одно из возможных альтернативных вариантов для дальнейшего развития сказочных событий, предложенных карточками В. Проппа, исходя из законов жанрового развития. После выбора определенной карточки учащиеся предложат свои варианты развития событий и сравнят с авторским оригиналом в целях выявления соответствия с ним.

Мы рекомендуем школьным учителям и вузовским преподавателям ознакомить своих учащихся с творчеством этого выдающегося писателя, потому что для каждой возрастной группы можно подобрать определенный цикл произведений А. Ремизова. Неординарная личность А. Ремизова заинтересует учащихся своей самобытностью, удивит своей разносторонностью, очарует разнообразием творческого метода изображения, жанровой спецификой, богатством языка и неисчерпаемостью тем.

Литература

1. Кодрянская Н. Алексей Ремизов. Париж, 1959. – 330 с.
2. Пропп В.Я. Морфология сказки. – М.: Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1969. – 168 с.
3. Ремизов А.М. Собр. Соч.: В 10 т. – Т. 2. – М.: Русская книга, 2000. Докука и балагурье. – 716 с.
4. Ремизов А.М. Собр. Соч.: В 10 т. – Т. 6. – М.: Русская книга, 2001. Лимонарь. – 784 с.
5. Ремизов А.М. Собр. Соч.: В 10 т. – Т. 8. – М.: Русская книга, 2000. Подстриженными глазами. Иверень. – 704 с.

ЦИФРОВИЗАЦИЯ ОБУЧЕНИЯ: СОЗДАНИЕ ЭЛЕКТРОННОГО КУРСА РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ (РУССКИЙ ЯЗЫК ДЛЯ ЭКОНОМИСТОВ) НА ПЛАТФОРМЕ MOODLE

Саркисян Р.Р.
кандидат педагогических наук, доцент кафедры языков
Армянский государственный экономический университет
ru-zanna@hotmail.com

Мкртчян А.Е.
кандидат педагогических наук, доцент кафедры языков
Армянский государственный экономический университет
allaharut@yahoo.com

В статье представлен опыт использования платформы Moodle при организации гибридного (смешанного) обучения в вузе на примере курса русского языка для специальных целей в Армянском государственном экономическом университете (АГЭУ). Разработанный на кафедре языков Армянского государственного экономического университета электронный курс в настоящее время проходит этап апробации. В статье представлена предыстория создания электронного курса, начиная с пилотного проекта до разработки альфа-версии образовательного продукта, структура и возможности курса.

Ключевые слова: *цифровизация, гибридное (смешанное) обучение, электронный курс, русский язык для специальных целей, Moodle.*

DIGITALIZATION OF LEARNING: CREATING AN E-COURSE «RUSSIAN FOR SPECIAL PURPOSES (RUSSIAN FOR THE ECONOMISTS)» ON MOODLE

Sargsyan R., Mkrtchyan A.

The paper presents the experience of using Moodle in hybrid (blended) learning on the example of Russian for special purposes course at Armenian State University of Economics. The e-course was developed at the Chair of Languages of ASUE and is being tested at the moment. The article presents the pre-history of creating the course, starting from the pilot version and finishing with the development of alpha-version of the educational product, the structure and the potential of the course.

Keywords: *digitalization, hybrid (blended) learning, e-course, Russian for Special Purposes, Moodle.*

В период «новой нормальности», который наступил с пандемией, стало особенно заметно, насколько изменился мир вокруг нас. Трансформация затронула все сферы современной жизни. Цифровизация стала неотъемлемой частью нашей жизни в период пандемии.

Считается, что термин «цифровизация» (диджитализация) появился в конце XX века, когда в 1995 году американский информатик греческого происхождения Николас Негропонте из Массачусетского технологического университета ввел понятие «цифровая экономика». Говоря простыми словами, цифровизация – это повсеместное внедрение цифровых технологий. Цифровизация коснулась всех сфер жизнедеятельности человека, в том числе и образования. Цифровизация образования представляет из себя переход на электронную систему в сфере образования. Направлений такого перехода может быть множество: переход на дистанционную и/или смешанную форму обучения, электронные учебные материалы, электронный контроль, электронные деканаты, электронные журналы и ведомости, виртуальный класс и многое другое. Большинство исследователей считает, что «цифровая трансформация сыграет особую роль в обновлении современного вуза» [2:6]. Глобальная цифровизация и угроза пандемии заставляют многие образовательные учреждения пересмотреть свои подходы, методы, системы управления и др. Это своего рода вызов для всех учебных заведений, которые пытаются оптимизировать учебный процесс и найти наиболее эффективные альтернативные решения.

Система образования должна быть построена таким образом, чтобы обеспечивать обществу уверенный переход в цифровую эпоху, ориентированную на рост производительности, новые типы труда, потребности человека [3:1]. Не секрет, что «традиционная направленность на экономический рост сменяется в современном обществе на развитие человеческого потенциала, поэтому все страны мира стремятся к усовершенствованию системы образования» [2:27].

В современном мире уже никто не сомневается в будущем цифрового образования, а учитывая пандемию COVID-19, этот вопрос и вовсе отпадает. Сегодня можно утверждать, что весь мир становится цифровым, и образование должно этому соответствовать. Ведь сегодня большинство наших студентов –

это представители цифрового поколения, которые привыкли к цифровым технологиям и используют их в любой сфере. Следовательно, система образования должна соответствовать потребностям цифрового поколения учащихся, преподаватели должны предлагать студентам совершенно новые образовательные продукты, должны внедряться новые, основанные на цифровых технологиях, подходы и методы в учебном процессе.

В связи со сложившейся сложной и непрерывно изменяющейся санитарно-эпидемиологической ситуацией в вузах РА происходит внедрение новых форматов обучения. С сентября 2020 г. в большей части вузов Армении внедряется так называемый **гибридный формат обучения**, который предполагает использование как очного, так и дистанционного форматов в образовательном процессе. Термин «гибридное (смешанное) обучение» начал широко использоваться в методах обучения после публикации в 2006 г. Бонком и Грэмом книги «Справочник смешанного обучения», где смешанные обучающие системы (blended learning systems) определяются как такие обучающие системы, которые совмещают обучение лицом к лицу (face-to-face instruction) и компьютерно-опосредованное обучение (computer mediated instruction) [4:5].

Таким образом, сочетание очного и дистанционного обучения является одним из самых распространенных видов гибридного обучения. В данном случае учебные материалы размещаются на системе (платформе) дистанционного обучения (СДО/LMS – Learning management system) типа Moodle, Google Classroom, Microsoft Teams и др.

С опорой на принцип автономности вузов, в образовательных учреждениях высшего образования РА в настоящий момент организация гибридного обучения происходит по-разному:

- лекционные занятия в формате офлайн (очно) и семинарские (практические, лабораторные) занятия в формате онлайн (дистанционно);
- чередование офлайн- и онлайн-занятий (по неделям);
- совмещение в течение недели офлайн- и онлайн-занятий и т.д.

В Армянском государственном экономическом университете в конце сентября 2020 г. было принято решение об организации учебного процесса в гибридном формате, предполагающем чередование офлайн- и онлайн-недель. С целью эффек-

тивной организации учебного процесса уже с прошлого года в АГЭУ активно используется платформа дистанционного обучения Moodle, предоставляющая широкие возможности как студентам, так и преподавателям. Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) – это бесплатная система электронного (дистанционного) обучения, пользователями которой являются миллионы человек: коммерческие и некоммерческие компании, университеты и колледжи, бизнес-школы, тренеры, коучи, репетиторы и др. По своим возможностям эта платформа мало уступает коммерческим (платным) программам, и поэтому на сегодняшний день это одна из самых популярных платформ, которой пользуются крупнейшие университеты мира.

Процесс создания электронного курса русского языка на платформе Moodle был начат нами еще во втором семестре 2019-2020 учебного года. Пилотная версия продукта была успешно протестирована в прошлом семестре. Были внесены коррективы в содержание и структуру курса.

После предварительной апробации было принято решение использовать **тематическое планирование** (расположение материала по темам). Любой курс на платформе Moodle состоит из тем, которые наполняются готовым контентом (это могут быть лекции, презентации, практические задания, аудиовидеоматериалы, тесты/викторины, рабочие листы и пр.). Все содержание курса было разбито на отдельные блоки по темам, каждая тема нашего курса состоит из готовых единиц контента. Такими единицами контента в нашем электронном курсе являются электронная книга, материалы для распечатки, видеоматериал (с заданиями), коммуникативная практика (инфографика, диалог и пр.), тесты/викторины («Проверь себя!»), дополнительные материалы («Узнай больше!»).

Рис. 1. Скриншот темы «Стартап компании» с единицами контента.



При создании контента нами использовался как внутренний редактор, так и загрузка контента на платформу. Тематическая организация курса позволяет также создать гибкую траекторию обучения: отдельные темы или единицы контента в рамках темы можно открывать постепенно или по мере необходимости (например, только после выполнения всех заданий и пр.).

К сентябрю нового академического года (2020–2021) уже была готова альфа-версия образовательного продукта. В настоящее время курс проходит этап апробирования среди 17-и групп первого курса на всех шести факультетах АГЭУ (управления, финансовый, бухгалтерского учета и аудита, регулирования экономики и международных экономических отношений, маркетинга, информатики и статистики). Количество студентов в каждой группе составляет 20–27 человек.

С дидактической точки зрения материал электронного курса можно разбить на несколько блоков: обучающие материалы, материалы для контроля, дополнительные материалы (по всем темам курса), материалы для получения фидбэка от студентов для корректировки и улучшения образовательного продукта в будущих версиях. С точки зрения формата материал курса представлен текстовыми и аудиовизуальными материалами (инфографика, видеоматериалы и пр.).

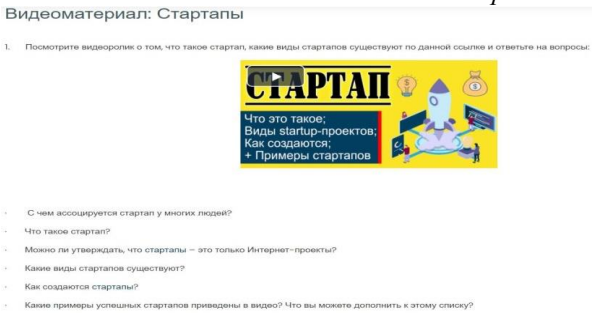
Содержание электронного курса русского языка включает 22 темы, которые подбирались с учетом всех специальностей и направлений подготовки (управление, сервис и туризм, финансы, страховое дело, таможенное дело, бухгалтерский учет, аудит, маркетинг, информационные технологии, актуарная и финансовая математика, статистика, международные экономические отношения, экология и природопользование и т.д.). С этой целью была составлена новая программа курса русского языка на основе разработанной ранее концепции преподавания русского языка в АГЭУ.

В соответствии с новой программой разработано электронное пособие по русскому языку для студентов экономического профиля, которое на платформе Moodle представлено в виде **электронной книги (e-book)**. Кроме того, все уроки (темы) электронной книги также представлены в разделе под названием «Материалы для распечатки», где в формате PDF помещены материалы для скачивания и распечатки. В этой же папке

размещены и другие материалы (работа с инфографикой и диалогами, которые представлены в разделе «Коммуникативная практика»).

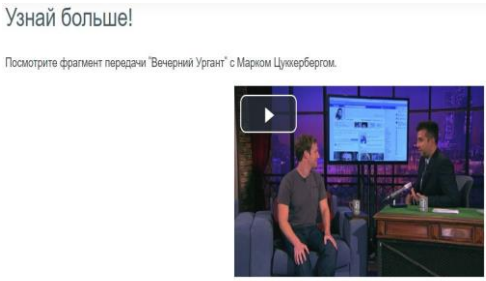
Особое внимание в электронном курсе уделяется **работе с видеоматериалами**, которые представлены в отдельном разделе каждой темы.

Рис. 2. Скриншот раздела «Видеоматериалы» в теме «Стартап компании».



Отметим, что видеоматериалы представлены и в разделе «Видеоматериалы», где студенты могут посмотреть видеоролик и выполнить задания (ответить на вопросы, выбрать правильный вариант из предложенных, заполнить пропуски недостающими словами и выражениями из видеоролика и т.д.), а также в разделе «Узнай больше!», который предполагает самостоятельный просмотр видеоматериала студентами и предназначен для получения дополнительной информации по теме урока. В последующих версиях продукта предполагается пополнение данного раздела новыми и интересными видеороликами, видеофрагментами, статьями, интервью и пр.

Рис. 3. Скриншот раздела «Узнай больше!» в теме «Стартап компании».



В электронном курсе есть также блоки, направленные на развитие письменной речи учащихся. Это рубрика **«Деловое письмо»**, где представлены задания по составлению резюме (CV), написанию заявления, объяснительной записки, жалобы, приглашения и др. документов, т.е. представлена деловая корреспонденция.

Рис. 4. Скриншот раздела «Деловое письмо».



Блок контроля (и самоконтроля) в электронном курсе представлен викторинами/тестами (quizzes). Платформа Moodle предоставляет широкие возможности для составления и использования викторин/тестов. Тесты в рамках нашего курса создаются через встроенный редактор, однако можно использовать и сторонние конструкторы тестов (например, iSpring Suite). В прошедшем учебном году нами была начата работа по составлению банка вопросов (question bank), была проделана огромная работа, которая позволила в конце учебного года иметь на платформе около 500 тестовых вопросов разного типа: вопросы с множественным выбором (multiple choice), *верно/неверно* (true/false), задания на соответствия (matching), клоуз-тесты (close-test) и пр. Созданный банк тестов постоянно пополняется, что дает преподавателям возможность составлять викторины различного характера и использовать их в учебном процессе.

Платформа дистанционного обучения Moodle позволяет задавать практически любые настройки для викторин (открывать и закрывать доступ к тесту, устанавливать время начала и завершения тестирования, определять количество попыток студентов, фиксировать конкретные баллы за каждый вопрос и за все задание, предоставлять обратную связь за каждый вопрос и/или за весь тест, смешивать сами вопросы и/или ответы, чтобы предотвратить списывание и т.п.).

В конце учебного года нами планируется также использование и создание опросников для получения **обратной связи** (surveys, feedback). Встроенные элементы системы *Анкеты* и *Опрос* позволяют проводить простое анкетирование. Анкеты являются уже готовыми формами оценки с вопросами, а Опросы создаются самостоятельно. Статистическая обработка и анализ данных, полученных в ходе фидбэка, позволят нам внести коррективы как в содержание учебного курса, так и учебные инструменты, используемые в образовательном процессе.

Также планируется внедрить и использовать такие инструменты платформы, как форум, чат и др. для выполнения творческих заданий письменного характера.

Таким образом, можно утверждать, что запуск электронного курса русского языка состоялся, платформа активно используется и преподавателями, и студентами АГЭУ. В будущем планируется расширение инструментария и разработка бета-версии образовательного продукта. Используя функционал платформы Moodle, в рамках нашего курса мы развиваем все виды речевой деятельности (чтение, аудирование, говорение и письмо) и языковую составляющую иноязычной коммуникативной компетенции (лексика и грамматика), а также реализуем дифференцированный подход к обучению, в зависимости от уровня студентов предлагая им задания разной сложности.

Пандемия COVID-19 заставила вузы РА перейти к новым форматам обучения, предполагающим активное использование систем дистанционного образования. Однако мы уверены, что даже после победы над коронавирусной инфекцией вузы будут продолжать использовать виртуальные платформы не только в дистанционном, но и в очном формате, таким образом реализуя принципы смешанного обучения (blended learning). Имплементация платформ дистанционного обучения (например, Moodle в нашем вузе) при обучении иностранным языкам (в том числе и русскому), несомненно, помогает повысить эффективность образовательного процесса в вузовской аудитории.

Литература

1. Бойченко А.В., Любецкая В.В. Диджитализация в сфере образования. Актуальные проблемы довузовской подготовки: Материалы IV междунар. науч.-метод. конф. / Под. ред. А.Р. Аветисова. – Минск, 2020. – С. 26–29.
2. Мавлютова Г.А. Цифровизация в современном высшем учебном заведении // Экономическая безопасность и качество. – 2018. – № 3 (32). – С. 5–7.
3. Никулина Т.В., Стариченко Е.Б. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление // Педагогическое образование в России. – 2018. – № 8. – С. 107–113.
4. Bonk C., Graham C. The handbook of blended learning environments: global perspectives, local designs. – San Francisco: Pfeiffer Publishing, 2006.

ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ИЗУЧЕНИЯ СЛОВОСОЧЕТАНИЯ В СООТНОШЕНИИ С ПРЕДЛОЖЕНИЕМ

Сафьян В.Ю.
кандидат педагогических наук, доцент
Ширакский государственный университет имени М. Налбандяна
k.a.anahit@mail.ru

При рассмотрении проблем обучения лексической сочетаемости весьма важными представляются вопросы о сущности языковой природы словосочетания, о его основных признаках и характеристиках в соотношении со смежными базовыми единицами языка – словом, предложением. Эти вопросы и сегодня требуют хорошо обоснованных и общепринятых решений, что не может не сказаться на создании непротиворечивой теории, приемлемой для использования в методике и практике преподавания русского языка.

***Ключевые слова**: словосочетание, структура предложения, синтаксические связи, полнозначные слова, служебные слова, смысловой и грамматический центр.*

LINGUOMETODOLOGICAL ASPECT OF WORD COMBINATION STUDY IN RELATION TO THE SENTENCE

Safyan V.

While considering the lexical combination teaching points, such problems as the meaning of the linguistic nature of the word combination, and its main features and characteristics in relation to the basic units of the language adjacent, like a word and a sentence, seem very important. Today, these issues still require well-founded and generally accepted solutions, which can't influence on the creation of a consistent theory acceptable for use in the methodology and practice of teaching the Russian language.

***Keywords:** word combination, sentence structure, syntactic connections, full-meaning words, function words, semantic and grammatical center.*

Изучая правила сочетаемости слов и форм слов, синтаксис, а вслед за ним и методика, естественно, прежде всего обращается к тем грамматическим единствам, которые возникая из сочетания слов по законам данного языка, выражают в составе предложения единые, хотя и расчлененные значения. Такого

рода грамматические единства, называемые словосочетаниями, состоят не менее чем из двух полнозначных слов и являются «строительным материалом» для предложения. Только в составе предложения и через предложение словосочетания, как известно, входят в систему коммуникативных средств языка. Рассматриваемые вне предложения, как строительный материал для него, словосочетания, подобно словам, относятся к области номинативных средств языка.

Словосочетание выделяется на базе предложения. Точку зрения на предложение как на одну из разновидностей словосочетания мы считаем неверной потому, что, по существу, она разрушает предложение как грамматически оформленную единицу речи с присущей ей структурно-семантической типологией, характерной для любого предложения каждого данного языка. Разумеется, можно изучать связи между сочетающимися словами вне единичных предложений. Это возможно потому, что грамматика имеет дело не с конкретными и единичными, а с обобщенными, абстрагированными явлениями. В языке же мы находим не бесконечный набор разрозненных словосочетаний, а предложения, состоящие из слов и словосочетаний. Установление того положения, что словосочетания выделяются на основе семантико-синтаксических связей, существующих в предложении, естественно, влечет за собой вопрос о том, как же связано членение этого типа с обычным анализом предложения по его членам – главным и второстепенным.

По мнению В.В. Виноградова, соотношение членов предложения и частей словосочетания таково, что, с одной стороны, объединение членов предложения, как например, определения и определяемого, глагола-сказуемого и обстоятельства, дает словосочетания различного типа, а с другой стороны, словосочетание может выступать в качестве одного из членов предложения[5].

Таким образом, изучение словосочетания в учебном процессе должно вестись в его отношениях к выделяемым членам предложения. Исторические изменения, происходящие в составе

[5] Виноградов В.В. – Идеалистические основы синтаксической системы проф. А.М. Пешковского. В кн.: В.В. Виноградов. «Избранные труды. Исследования по русской грамматике». – М.: Наука, 1975. – С. 441–487.

словосочетания, тем самым оказываются связанными с изменением структуры предложения.

Общеизвестно, что не каждые два слова составляют словосочетание. Формы выражения смысловых связей зависят от структурных особенностей изучаемого языка, однако некоторые положения о типологии словосочетания могут быть высказаны и в общей форме.

«Предложение может распадаться на отрезки, представляющие собой группу слов, объединенных по смыслу и по грамматическим отношениям, или же на отдельные слова. Грамматические единства внутри предложения, состоящие не менее чем из двух полнозначных (не служебных) слов, называются словосочетаниями», – таково определение, данное в академической грамматике русского языка[6]. Действительно, для понимания структуры словосочетания, а также его взаимоотношений с членами предложения существенно указание на знаменательность сочетающихся слов. Поэтому выражения «сочетание слов» и «словосочетание», употребленные в терминологическом значении, не синонимичны.

Если рассмотреть сочетание служебного и полнозначного слов, например, предлога и существительного, то мы обнаружим, что в зависимости от характера служебного слова структурные типы подобного рода объединений будут различны и их нельзя в равной мере определять как словосочетания. Предлог, безусловно, имеет свое, хотя и своеобразное, лексическое значение. Если мы сравним такие примеры, как *книга на столе* и *книга в столе*; *весь дом на моих руках* и *весь дом в моих руках*, то мы увидим, что различие в значении полностью определяется предлогом. Однако эти же примеры показывают, что объединение только предлога с существительным (на столе, в комнате) не образует словосочетания, ибо не имеет необходимой структурной законченности. В словосочетаниях *большая корзина* или *взять книгу* структурная и смысловая целостность определяется объединением именно этих двух слов; в сочетаниях с предлогом последний как бы указывает еще на один элемент сочетания: (лежит) на столе; (находится) в комнате.

[6] Грамматика русского языка. – Т. I. – М.: Изд-во АН СССР, 1953. – С. 10.

Следовательно, если сочетание предлога с существительным можно называть сочетанием двух слов, то на этом и кончается его сходство с тем, что мы называем словосочетанием. Различные разряды слов дают соединения разного типа, и если словосочетание мы выделяем на основе живых семантико-синтаксических связей, существующих в предложениях данного языка, то предлог всегда выступает в предложении как имеющий двустороннюю связь.

Если обратиться к соединениям с другими типами служебных слов, например, с вспомогательными глаголами, то хотя эти формы объединения частичного и знаменательного слов будут отличны от рассматриваемых нами выше, они также не будут давать словосочетания. С вспомогательными глаголами *являться, оказаться, быть* в русском языке образуются сложные морфологические формы, которые, следовательно, принадлежат морфологии. Служебные глаголы, не будучи полнозначными, передают лишь форму существования качества, свойства или состояния, которое выражено второй частью группы «служебный глагол + предикативный член». В своем прошлом эти служебные глаголы могли выступать как глаголы полнозначные и в соединении с другим знаменательным словом образовывать словосочетание. Однако в процессе исторического развития языка эти глаголы, подвергаясь процессу грамматизации, перестали выделяться в предложении как самостоятельные члены предложения, а в словосочетании – как его полноценный компонент. Отсюда может возникнуть вопрос, имеющий не только лингвистическую, но и методическую значимость, – не является ли словосочетание обязательно соединением двух членов предложения, не может ли определение словосочетания как семантико-синтаксического объединения двух знаменательных слов быть заменено определением словосочетания как соединения двух членов предложения. Такого рода тенденцию, действительно, можно обнаружить у некоторых лингвистов. Однако подобная оценка синтаксических связей, на наш взгляд, ошибочна. Во-первых, в этом случае учение о словосочетании пришлось бы целиком подчинить разбору по членам предложения, и тогда оно в сущности утратило бы всякий смысл, оказавшись как бы перелицовкой учения о членах предложения. Во-вторых, члены предложения вне предложения, а следовательно, вне речи не

существуют, словосочетания же существуют и вне предложения (в этом отношении уподобляясь словам), хотя выделяются только на базе предложения и тем отличаются от слов. Поэтому анализ по членам предложения соотносителен, но не тождествен выделению словосочетаний из предложений и анализу словосочетания.

Особенно важно указать, что анализ предложения по его членам в плане историческом часто резко расходится с вычленением из предложений словосочетаний различного типа. Следует сказать, что анализ по членам предложения далеко не охватывает собой все многообразие процессов, связанных с историей развития строя предложения в данном языке. Так, например, история синтаксического строя русского языка показывает, что, хотя структура предложения и структура словосочетания на протяжении ряда столетий значительно изменились, сам состав членов предложения остался тем же. Иными словами, как главные, так и второстепенные члены предложения с равным успехом выделяются на материале и древнерусского, и современного русского языка, хотя формы их связи вследствие изменения грамматических приемов передачи отношений между членами предложения будут иными[7].

Говоря о структуре словосочетания в его отношениях к предложению, следует остановиться на вопросе о том, в какой мере соположение членов словосочетания необходимо для его выделимости.

Преувеличенное внимание к вопросам сополагаемости членов словосочетания и выделение этого момента как структурного критерия без учета других признаков кажется нам неправильным. Бесспорно, что два слова, составляющие словосочетание, объединяются. Однако один из членов словосочетания может выступать с расширением (ср. *пью чай с молоком* в сопоставлении с *пью чай*) или с распространением (*пью сладкий чай*). Можно сказать, что двучленное словосочетание – это основной структурный тип и вместе с тем минимальный по своим

[7] Бодуэн де Куртенэ И.А. Некоторые общие замечания о языковедении и языке. В кн.: «Хрестоматия по истории языкознания XIX–XX веков». – М.: Учпедгиз, 1956. – С. 220–240.

пределам, хотя в процессе речи словосочетание в составе предложения может выступать и как простое, и как распространенное, и как расширенное. Поэтому служебные слова связующего типа (например, предлоги), не являясь членами словосочетания, могут участвовать в оформлении как простого, так и других типов словосочетания, более того, могут служить причиной специфических и стабильных речевых искажений.

При анализе формы связи между членами словосочетания необходимо рассматривать как систему грамматических средств данного языка в его национальном своеобразии, а не довольствоваться только указанием на соположение слов, входящих в словосочетание.

Структура словосочетания передает смысловые отношения между его частями. В связи с этим встает вопрос, закономерно ли называть одним термином «словосочетание» такие группы слов, члены которых равноправны в синтаксическом отношении, и те, в которых отчетливо выделяется смысловой и грамматический центр. В русской лингвистической литературе словосочетания типа *мать* и *сын* (сидели возле дома) называются незамкнутыми с точки зрения возможности их распространения или однородными с точки зрения характера соединяемых слов. Между тем мы наблюдаем, что это тип объединения слов принципиально отличен от случаев, где один из слов словосочетания выступает в роли смыслового центра и притягивает к себе другое слово (или другие слова). В этих сочетаниях слова идут одно за другим, не вступая друг с другом в отношения подчиненности. Синтаксические связи, выражаемые соединительными, противительными и разделительными словами в данных сочинительных словосочетаниях, отчасти синонимичны тем связям, которые выражаются соединительной паузой и интонацией перечисления или противопоставления, ср.: *сильные и смелые люди* и *сильные, смелые люди* и т.п. Разные виды сочинительных сочетаний обычно извлекаются из круга однородных членов предложения.

Например: *Он повторил обвинения своим слабым, но смелым голосом; Точность и краткость – вот первые достоинства прозы*. В сочетаниях однотипных единиц количество параллельно идущих слов может быть, теоретически рассуждая, безгранично. Понятие таких сочетаний вырастает на почве сме-

шения словосочетаний и однородных членов предложений. Практика показывает, что, в сущности, анализ сочинительных, однородных словосочетаний чаще всего подменяется анализом однородных членов предложения, хотя и с очень своеобразной, больше семантической, чем грамматической, точки зрения.

При широком понимании состава сочинительных словосочетаний утрачивается ясное представление об основных структурных признаках словосочетания. Одноразрядность и одноформенность сочинительных словосочетаний (на что иногда ссылаются как на существенный их структурный признак) очень условна и непостоянна. Кроме того, в аспекте теории словосочетания непонятны принципы и приемы сочинительного сцепления слов, относящихся к разным частям речи, например: *Она слушала его со страхом и жадно* (М. Горький, «Мать»).

Однако парные сочетания слов, принадлежащих к одной и той же части речи и соединенных сочинительными союзами, если они, вычленившись из состава предложения, подверглись лексико-семантической стабилизации, довольно широко употребляются в номинативной функции и тем самым раздвигают пределы словосочетаний в сторону так называемых словесных рядов слов, имеющих в методике формулировку «речевые (лексические) конструкции» (*отец и мать, муж и жена, день и ночь* и т.п.). Но в целом такие словосочетания приходится рассматривать как функциональные. Анализ их строя и употребления ничем не отличается от анализа однородных членов предложения, имеющих ту же структуру.

Резюмируя, можно отметить:

а) Словосочетание и предложение – качественно различные синтаксические категории. В отличие от предложения, словосочетание не является цельной единицей языкового общения и сообщения. Для структуры словосочетания не характерны и не типичны те своеобразные, так называемые «субъективно-объективные» синтаксические категории (категории лица, времени и модальности), которые обусловливают относительную законченность сообщаемой мысли и речи. Вместе с тем в методике важность изучения словосочетаний как строительного материала для предложения очевидна. В правилах сочетания

слов, в закономерностях образования разных видов и типов словосочетаний ярко проявляется национальная специфика языка[8].

б) Широко распространенное деление словосочетаний на непредикативные и предикативные лишено внутреннего основания: оно возникло вследствие смешения вопросов изучения словосочетания и структуры предложения. Предикативные отношения «осуществляются лишь в составе предложения; следовательно, эти отношения не могут рассматриваться в синтаксическом учении о словосочетании и разных его типах»[9]. Когда предложение рассматривается как словосочетание или как соединение словосочетаний, тогда из него обычно изымается интонация, а между тем, как известно, интонация – обязательный элемент структуры предложения[10].

в) Предложение состоит из словосочетаний и слов, которые могут не входить ни в одно из словосочетаний, наличествующих в данном предложении. Отсюда возникает вопрос о соотносительности членения предложения на словосочетания и слова, с одной стороны, и выделения в предложении членов предложения, с другой. Словосочетание может выступать как один член предложения или объединять в себе два члена предложения. Таким образом, анализ по членам предложения и анализ с выделением в предложении словосочетаний соотносительны, но не взаимозаменяемы. Изучение членов предложения вне предложения невозможно. Словосочетание, хотя и выделяется на базе предложения, представляет собой определенное самостоятельное единство, и поэтому законы сочетаемости слов, входящих в словосочетания в данном языке, структура словосочетания и его типы могут представлять собой объект изучения для отдельного раздела синтаксиса.

---

[8] Тер-Минасова С.Г. Синтагматика речи: онтология и эвристика. – М.: Изд-во МГУ, 1980.

[9] Виноградов В.В. Вопросы изучения словосочетаний (на материале русского языка). В кн.: В.В. Виноградов. «Избранные труды. Исследования по русской грамматике». – М.: Наука, 1975. – С. 233.

[10] Шахматов А.А. Синтаксис русского языка. – Л.: Учпедгиз, 2001. – С. 387.

г) Словосочетание представляет собой определенную синтаксическую единицу, изучение которой необходимо соотносить с изучением структуры предложения и его членов. Это последнее положение вызывается тем обстоятельством, что изменения, происходящие в структуре словосочетания, могут приводить к иному членению предложения и, следовательно, к изменению анализа его по членам предложения. Мы имеем в виду, например, случаи преобразования одного из членов словосочетания в служебное слово и вытекающее отсюда изменение структуры словосочетания, а следовательно, и структуры предложения и его членов.

Литература

1. Бодуэн де Куртенэ И.А. Некоторые общие замечания о языковедении и языке. В кн.: «Хрестоматия по истории языкознания XIX–XX веков». – М.: Учпедгиз, 1956. – С. 220–240.
2. Виноградов В.В. Вопросы изучения словосочетаний (на материале русского языка): В кн.: В.В. Виноградов. «Избранные труды. Исследования по русской грамматике». – М.: Наука, 1975. – С. 231–253.
3. Виноградов В.В. Идеалистические основы синтаксической системы проф. А.М. Пешковского: В кн.: В.В. Виноградов. «Избранные труды. Исследования по русской грамматике». – М.: Наука, 1975. – С. 441–487.
4. Грамматика русского языка. – Т. I. – М.: Изд-во АН СССР, 1953. – 720 с.
5. Тер-Минасова С.Г. Синтагматика речи: онтология и эвристика. – М.: Изд-во МГУ, 1980. – 200 с.
6. Шахматов А.А. Синтаксис русского языка. – 3-е изд. – М., УРСС, 2001. – 623 с.

РОЖДЕСТВЕНСКИЙ РАССКАЗ В ШКОЛЬНЫХ ПРОГРАММАХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ И ЛИТЕРАТУРЕ РЕСПУБЛИКИ МОЛДОВА

Топор Г.Г.
кандидат филологических наук, доцент
Кишиневский государственный педагогический университет имени И. Крянгэ
gabriela-topor@yandex.ru

Настоящая статья представляет собой попытку привлечь внимание к вопросу изучения забытого, но сегодня возвращённого в школьную программу жанра рождественского рассказа. Святочная проза открывает перед учителем-словесником широкие возможности не только для решения образовательных и воспитательных задач, но и для совершенствования системы внеклассного чтения и внеучебной работы. Поэтому автором было разработано примерное содержание элективного (факультативного) курса «Рождественский рассказ в русской и мировой литературах» и виды учебной деятельности школьников при изучении каждой темы.

Ключевые слова: *методика преподавания литературы, русская литература XIX века, жанр, рождественский рассказ, особенности, факультатив.*

CHRISTMAS STORY IN SCHOOL PROGRAMS ON THE RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE IN THE REPUBLIC OF MOLDOVA

Topor G.

This article is an attempt to draw attention to the matter of studying the forgotten, but today returned to the school curriculum genre of the Christmas story. The yuletide prose opens up wide opportunities for the teacher-philologist not only to solve educational problems, but also to improve the system of extracurricular reading and work. That's why, the author developed the approximate content of the elective (optional) course "Christmas story in Russian and world literature" and types of educational activities of schoolchildren in the study of each topic.

Keywords: *methods of teaching literature, Russian literature of the XIX century, genre, Christmas story, peculiarities, optional course.*

В последние десятилетия в современном обществе произошли серьезные изменения: наметился интерес к историчес-

кому прошлому своей страны, национальной культуре, ее православным истокам. Эти перемены выдвинули новые, во многом незнакомые задачи перед школьным образованием и воспитанием. Возникла насущная потребность поиска духовно-нравственных ориентиров, осмысления их истоков.

В сложившейся ситуации методическая наука ищет новые пути формирования у школьников нравственного «стержня», активизации их мыслительных и творческих способностей. Современная школа реагирует на негативные изменения в мировоззрении современного человека актуализацией в практике преподавания тех имен, жанров, произведений, которые поднимают вечные проблемы, усилением акцента на воспитательное значение искусства слова. Введением в Национальный куррикулум[11] по русскому языку для гимназий и лицеев Республики Молдова (2019) произведений, относящихся к жанру рождественского рассказа, решаются многие воспитательные задачи [2]. Благодаря изучению рождественского рассказа выявляется важнейшая идея нашего времени – идея милосердия, добра, соучастия в судьбе другого человека. Обращение школьников к лучшим образцам святочной прозы ведет к расширению общекультурного кругозора, формированию нравственных ориентиров, развитию мышления и эмоционально-оценочной сферы.

Так выглядит на сегодняшний день список произведений, которые относятся к жанру рождественского рассказа, включённых в Национальный куррикулум по русскому языку и литературе для гимназического цикла (2019):

- 5 класс – Г.Х. Андерсен. «Снежная королева» (и одна сказка по выбору)
  Дополнительный список: А. Погорельский «Чёрная курица, или Подземные жители»

[11] Под *куррикулумом* молдавские методисты понимают «систему регламентирующих и ориентирующих документов, которые содержат существенные данные по обучению – учению – оцениванию, а также специфические модели организации и управления процессом» // Гуцу В. Развитие и внедрение куррикулума в гимназическое образование – концептуальные положения. – Кишинэу, 2000. – С. 9.

- 6 класс – Н.В. Гоголь. «Ночь перед Рождеством»
  Дополнительный список: А.И. Куприн «Чудесный доктор»
- 7 класс – О'Генри. «Дары волхвов»
  Дополнительный список: А.И. Куприн «Тапер»
- 9 класс
  Дополнительный список: Ф.М. Достоевский «Мальчик у Христа на ёлке»

Выбор этих произведений не случаен. Включённые в основной и дополнительный списки произведения ведут к осмыслению авторской концепции мира и человека, постижению самобытного идейно-художественного звучания литературного текста. Так, например, в гоголевской повести «Ночь перед Рождеством» добро побеждает зло, а свет держит верх над тьмой. А сказка «Снежная королева» – это чудесная история о силе дружбы и любви, самоотверженности и верности, преодолевающих все препятствия на своем пути. О'Генри сюжетом рассказа «Дары волхвов» раскрывает истинную ценность любви, а точнее ее бесценность и чистоту. Ведь дело не в том, какие подарки Джим и Делла выбрали, важно то, что они сделали для того, чтобы порадовать друг друга. И их обоюдная жертва, обоюдная преданность не имеет денежной или какой-нибудь другой цены, истинная любовь их наилучший подарок, и кроме нее, им ничего не нужно.

Однако, список предложенных для изучения произведений этого жанра может быть расширен за счёт введения других. Например, «Щелкунчик и Мышиный король» Э.Т.А. Гофмана, «Рождественская песнь в прозе» Ч. Диккенса, «Девочка со спичками» Г.Х. Андерсена, «Ванька» А.П. Чехова, «Ангелочек» Л.Н. Андреева и мн. др.

Целесообразным считаем включение авторами Куррикулума в 6 классе темы ***Библия*** *как «Книга книг» и памятник словесного искусства* (раздел IV. Мудрость – путь к счастью). Ведь чтобы понять своеобразие рождественских рассказов необходимо обратиться к Книгам Священного Писания. Говоря о Библии, учитель имеет возможность беседовать с учащимися о самом сокровенном: о человеческой душе, о том, каким должен быть человек, какими должны быть его поступки, что значит сопере-

живать, что такое милосердие, заставляя ученика трудиться душой.

В то же время на примере рождественских рассказов можно закрепить такие понятия теории литературы, как «жанр рассказа», «композиция», «сюжет», «характеристика литературного героя», продолжить работу по усвоению понятия «авторское отношение», включить такой вид работы, как анализ эпизода, определение роли «художественной детали» в раскрытии идеи прочитанного произведения; продолжить работу по закреплению умения выборочного и выразительного чтения, умения подготовить рассказ о литературном герое и определять авторское отношение к своим героям [3].

Но это не самое главное, т.к. Куррикулум позволяет всё это сделать на примере и других произведений. Главное то, что уроки изучения рождественских рассказов – это совместное размышление над вечными вопросами жизни и смерти, добра и зла, сострадания и сопереживания. Это лучшие уроки, которые может преподать учитель своим ученикам, потому что появляется возможность заронить искру любви и доброты в сердце каждого школьника, пробудить в них живую душу, помочь понять им, что зло и жестокость не может быть нормальным состоянием людей. Смысл этих уроков в том, чтобы донести до учащихся гуманистическое, «человеческое» содержание и художественное совершенство произведений. Поэтому основными формами работы должны быть рассказ учителя и беседа. Именно рассказ отвечает той сюжетности и живости, беллетристичности, которые должны быть присущи учительскому монологу на уроке, если он посвящён размышлению над прочитанным. И именно беседа поможет учителю понять, как учащиеся восприняли прочитанное, каково их отношение к героям и их поступкам, какой морально-нравственный вывод сделал каждый из школьников.

Однако при указанной значимости этого жанра в формировании подрастающего поколения, количество произведений с рождественской тематикой и часов на их изучение небольшое. Поэтому святочная проза открывает перед учителем-словесником широкие возможности для совершенствования системы внеклассного чтения и внеучебной работы.

И действительно, сегодня ряд учебных заведений Республики Молдова включают в школьную программу элективные (факультативные) курсы по русской литературе. И некоторые из них посвящены знакомству с рождественским рассказом на примере произведений русской и всемирной литератур, формированию нравственных ценностей на основе произведений русской и мировой классики, изучению притчевого начала в произведениях русской литературы и др.

Таким образом, школа с помощью факультативных занятий может решить следующие задачи:

- удовлетворить запросы в более глубоком изучении отдельных тем или разделов в рамках учебной дисциплины, а также содержать новые темы и проблемы, выходящие за пределы программы, которые интересуют учащихся;
- развивать учебно-познавательные интересы, творческие способности и дарования школьников.

В этом и состоит их важное педагогическое значение. Но не только. Они призваны формировать духовно-нравственную личность. Приведём в качестве примера содержание факультативного курса «Рождественский рассказ в русской и мировой литературах» и виды учебной деятельности школьников при изучении каждой темы.

№ /№	Тема	Кол-во часов	Виды учебной деятельности учащихся
1.	Истоки жанра рождественского рассказа	1	Слушание объяснений учителя
2.	Особенности и своеобразие жанра рождественского рассказа	1	Составление учебного конспекта
3.	Эволюция жанра рождественского рассказа в русской и в мировой литературах	1	Работа с научно-популярной литературой, написание сообщения
4.	«Ночь перед Рождеством» Н.В. Гоголя – первое рождественское повествование в русской литературе	1	Поиск информации в электронных справочных изданиях: электронной энциклопедии, в сети Интернет об изучаемом

			литературном произведении; постановка вопросов автору литературного произведения
5.	Мотивы «Щелкунчика» Э.Т.А. Гофмана в сказках русских писателей («Чёрная курица, или Подземные жители» А. Погорельского и «Город в табакерке» Вл. Одоевского)	1	Беседа с сопровождением выборочного чтения отрывков текста
6.	Сюжет сказки «Щелкунчик и Мышиный король» Э.Т.А. Гофмана в живописи, музыке и мультипликации	1	Составление киносценария к эпизоду произведения
7.	Чарльз Диккенс как зеркало английского Рождества	1	Составление кроссворда по тексту литературного произведения (например, «Рождественская песнь в прозе»)
8.	Главные жизненные ценности и магия Рождества в экранизации рассказа Ч. Диккенса (фильм «Рождественская история», США, 2009)	2	Просмотр и обсуждение фильма; написание аннотации на экранизацию
9.	Рождественские рассказы в творчестве Г.Х. Андерсена («Снежная Королева», «Ель», «Последний сон старого дуба»)	1	Подготовка и представление публичного выступления в виде презентации творческих работ
10.	«Ёлка на чужбине» Ф. Рюккерта, «Мальчик у Христа на ёлке» Ф. Достоевского, «Девочка со спичками» Г.Х. Андерсена: сравнительно-сопоставительный анализ	1	Сравнение персонажей разных литературных произведений, обладающих схожими чертами, судьбами, обстоятельствами
11.	Рождественский рассказ в творчестве русских писателей II-ой половины XIX века (Н. Лесков и А. Чехов)	1	Подготовка и представление публичного выступления в виде презентации

12.	Рождественский рассказ в творчестве русских писателей начала XX в. (И. Бунин, Л. Андреев, А. Куприн)	1	Составление отзыва о прочитанном литературном произведении (по выбору учащегося)
13.	Современное состояние жанра рождественского рассказа (рассказ «Девочка со спичками даёт прикурить» Дм. Быкова)	1	Составление с помощью различных компьютерных средств обучения аннотированного обзора литературы; комментированное чтение текста с дальнейшим обсуждением
14.	Осуществление рождественского чуда в фильме «Приходи на меня посмотреть» (режиссёр О. Янковский, 2000)	2	Просмотр и обсуждение фильма
	Всего:	**16**	

Если рассмотреть представленную таблицу, то можно убедиться, что

- в процессе изучения рождественских рассказов реализовывается принцип поэтапности в формировании представлений об их жанровой специфике;
- содержание курса актуализирует представления старшеклассников (факультатив рассчитан на лицейский цикл – X–XII классы) о жанровой природе рождественского рассказа в процессе изучения его типологических разновидностей и произведений других жанров с опорой на внутри- и межпредметные связи;
- разнообразие видов учебной деятельности направлено на развитие эмоционально-оценочных, исследовательских и интерпретационных умений, а также развитие устной и письменной речи учащихся.

Надеемся, что такой факультатив будет способствовать реализации государственной образовательной политики, в перечне целей литературного образования которой заявлены следующие важные позиции:

- воспитание духовно развитой личности, готовой к самопознанию и самосовершенствованию, способной к созидательной деятельности в современном мире;
- формирование гуманистического мировоззрения, национального самосознания, гражданской позиции, чувства патриотизма, любви и уважения к литературе и ценностям отечественной культуры.

Таким образом, уроки изучения рождественских рассказов для учащихся – это не только уроки литературы, это уроки нравственно-эстетических открытий, а для учителей – уроки надежды на то, что школьники ещё и ещё раз захотят обратиться к теме Рождества, к рождественскому рассказу в русской и мировой литературах. Ведь, прикасаясь к чуду в литературе, они откроют для себя самое важное в жизни – смысл своего существования, бесконечную ценность каждой минуты жизни, ценность каждой человеческой души, цель мироздания, смысл труда и учёбы, красоту человеческих отношений и творчества.

Литература

1. Гуцу В. Развитие и внедрение куррикулума в гимназическое образование – концептуальные положения. – Кишинэу, 2000.
2. Русский язык и литература: Curriculum naţional: Clasele 5–9: Curriculum disciplinar: Ghid de implementare: pentru gimnaziu cu predare în limba rusă. – Chişinău: Lyceum, 2020.
3. https://infourok.ru/izuchenie-rozhdestvenskogo-rasskaza-na-urokah-literatury-4173907.html

РАЗВИТИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К СОЧИНЕНИЮ: ПРИНЦИП ГРАДУАЛЬНОСТИ

Трунцева Т.Н.
кандидат педагогических наук, доцент
ГБОУ ВО МО «Академия социального управления» (г.Москва)
tanya.truntseva@mail.ru

Пичугин С.С.
кандидат педагогических наук, доцент
ГБОУ ВО МО «Академия социального управления» (г. Москва)
sergey-uf@mail.ru

Громова Л.А.
кандидат педагогических наук
ГБОУ ВО МО «Академия социального управления» (г. Москва)
gromovala@mail.ru

В статье делается попытка установить содержательно-функциональную взаимосвязь таких категорий, как «сочинение», «коммуникативная компетенция» обучающегося при подготовке к сочинению и «принцип градуальности» как основа выбора форм, методов, средств и приемов развития письменной речи обучающихся в начальной, основной и средней школе. Доказывается, что подготовка к написанию сочинения становится интегральной методической проблемой для всех уровней образования: от начального общего к среднему общему образованию.

Ключевые слова: *коммуникативная компетенция, начальное образование, основное общее и среднее образование, сочинение, принцип градуальности, развитие письменной речи.*

DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN PREPARATION FOR AN ESSAY: THE PRINCIPLE OF GRADUALNESS

Trunceva T., Pichugin S., Gromova L.

The article makes an attempt to establish the content-functional relationship of such categories as «essay», «communicative competence» of a student in preparation for an essay and «the principle of gravity» as the basis for the choice of forms, methods, means and techniques for the development of students' written speech in the initial, basic and high school. It is proved that preparation for writing an essay becomes an

integral methodological problem for all levels of education: from primary general to secondary general education.

Keywords: *communicative competence, primary education, basic general and secondary education, essay, the principle of graduality, the development of written speech.*

Коммуникативная компетентность является интегральным образованием, определяющим способы и стиль познавательного процесса личности. Развитие коммуникативной компетенции и коммуникативного мышления – одна из актуальнейших задач современного образования.

Основное умение, формируемое в рамках коммуникативной компетенции, – умение не только воспринимать, но и создавать тексты как продукты речевой деятельности, т.е. писать сочинения (Л. Айдарова, А. Аксенова, М. Баранов, Е. Быстрова, В. Горецкий, С. Жуйков, Н. Ипполитова, О. Сосновская, А. Купалова, М. Львов, Т. Ладыженская, Т. Рамзаева, М. Соловейчик, Л. Савельева, Л. Федоренко, Г. Фомичева и др).

Цель сочинения – развитие речевой культуры обучающихся, стимул к чтению; оно нацелено на проверку уровня речевой культуры обучающегося; проверяет умения рассуждать по избранной теме с опорой на широкий спектр информации.

В этом контексте развитие коммуникативной компетенции ученика становится вектором не только получения образования, но и распространения культуры, необходимой составляющей системы воспитания юной души, ее интеллектуального, нравственного и эмоционального развития [10:56]. Другими словами, сочинение становится не только традиционной универсальной комплексной формой проверки уровня обученности учащихся, но и целью, средством и продуктом реализации обучающимися коммуникативной компетенции (далее – КК).

Результативность формирования КК в основной школе объясняется тем, что в развитии речи (подготовки к сочинению) равноправно реализованы оба направления («аспектное» и специальное коммуникативно-речевое). Для начальной школы, особенно в рамках традиционных программ, характерно «аспектное» развитие речи и специального урока не предусмотрено. Следовательно, подготовка к написанию сочинения становится интегральной методической проблемой для всех уровней образования: от начального общего к среднему общему образованию

[2,5]. Ее реализация возможна, на наш взгляд, при реализации принципа градуальности (от лат. gradus – «шаг, ступень») – важного развивающего принципа развития устной и письменной речи обучающихся (Л.П. Федоренко) [12:150; 6].

Суть принципа при подготовке к сочинению: КК развивается, если содержание обучения, методы и приемы развития связной устной и письменной речи выстраиваются в систему обучения с учетом зон ближайшего и актуального развития обучающегося. Другими словами, принцип градуальности (далее – ПГ) предполагает распределение во времени содержания целого комплекса того, чему следует учить на основе стартовых знаний о сочинении и базовых умений его писать с учетом зоны ближайшего развития [2; 6; 7].

При этом система обучения:

1) расчленяется на несколько комплексов (средств, методов, форм, приемов одного типа);
2) охватывает все этапы обучения (начальное общее – основное общее – среднее общее образование);
3) направленно-постепенно реализует наращенный объем знаний;
4) усложняет содержание и характер средств, методов, форм и приемов развития письменной речи.

Отметим, что реализацией ПГ является линейно-концентрическое построение программ, системы упражнений с постепенным усложнением, градацией речевых заданий в современной школе. При подготовке к сочинению программы нацеливают учителей как начальной, так и основной, средней школы к взаимодействию, которое может быть реализовано, если в практике подготовки будут реализованы соподчиненные ПГ закономерности:

1) дидактические принципы: соответствия содержания обучения возрастным возможностям учащихся; доступности и посильности обучения; преемственности и перспективности, системности и систематичности;
2) общеметодические принципы убыстрения речевого развития по мере совершенствования речетворческой системы ребенка (Л. П. Федоренко);
3) психологическая закономерность, в соответствии с которой зона актуального и зона ближайшего развития

создают малую и большую перспективы в системе обучения, что и обеспечивает развитие (Л.С. Выготский).

Действие ПГ при подготовке к сочинению может быть эффективным при условии понимания учителем как в начальной, так и основной и средней школе сложного состава того, что представляет собой КК и каков смысл такого средства развития речи, как сочинение.

Сочинение – это средство развития навыков коммуникации, подготовка к которому коррелирует со стратегическими целями изучения русского языка и литературы в школе в условиях реализации ФГОС:

- представляет собой творческий процесс создания текстовой реальности на основе знаний личности о мире;
- является процессом и результатом моделирования школьником индивидуальной картины мира;
- становится продуктивно-созидательным способом выражения мыслей и чувств пишущего, т.е. средством самореализации [9:150].

Сочинение позволяет выявить уровень образования пишущего, понять систему его эстетических, нравственно-духовных ценностей. По существу, сочинение становится промежуточным комплексным результатом проявления важных компетенций обучающегося, фиксируемых учителем при оценивании [11:10].

В этой связи мы можем говорить о реализации коммуникативно-компетентностного подхода на этапах подготовки к сочинению в начальной и основной школе (В.А. Болотов, Е.А. Быстрова, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской и др.; Е.С. Антонова, Е.А. Быстрова, А.Д. Дейкина, Н.А. Ипполитова, О.М. Казарцева, М.Р. Львов, Л.П. Федоренко, Е.А. Хамраева и др.).

КК имеет объемную структуру, что диктует необходимость формирования целой системы дидактических форм, средств и приемов, обеспечивающих успешную подготовку к сочинению. В КК входят языковая (лингвистическая), речевая (дискурсивная), прагматическая и социокультурная составляющие [1; 8; 10].

1. В процессе речевого оформления своей мысли ученик проявляет лингвистическую компетенцию. Она выражается в правильном распознавании и употреблении форм языка на основе знания орфографических, морфологических, синтаксических,

лексических правил, а также умений использовать их для продуцирования и рецепции языковых форм и структур в составе связного текста.

Если сочинение – результат «осознания своего мышления» (Л.В. Щерба), то лингвистическая компетенция может служить инструментом этого осознания. Другими словами, лингвистическая компетенция как совокупность знаний, навыков и умений позволяет автору сочинения оперировать речевым материалом.

Лингвистический аспект КК включает следующие *знания:* лексических норм и синтаксических структур, функционирующих в письменных текстах, служащих средством коммуникации в ситуациях, актуальных для субъектов коммуникации; орфографических, морфологических и синтаксических правил построения письменного текста; способов выражения коммуникативных интенций, знание стилистических особенностей письменных текстов; особенности функционирования различных средств когезии (грамматических, логических, лексических, образных) в соответствии с типом текста.

В лингвистический аспект входят следующие *навыки*: корректного орфографического, лексико-грамматического и синтаксического оформления письменного текста/дискурса в соответствии с литературными нормами языка; оперирования различными средствами когезии (грамматическими, логическими, лексическими, образными средствами связности); языкового оформления коммуникативных интенций.

2. При написании сочинения ученик должен проявить дискурсивную компетенцию:

- способность последовательно излагать мысли;
- связывать высказывания;
- формировать текст как законченное речевое высказывание.

С точки зрения одних исследователей, в состав дискурсивной компетенции входят вербальные, невербальные и паралингвистические знания, обеспечивающие способность правильно организовать смысловое содержание устного и письменного текста [3;9:200]. H.D. Braun определяет дискурсивную компетенцию как способность выстраивать текст из фрагментов (предложений), т.е. придавать серии высказываний форму стру-

ктуры, выстраивать смысловое целое. Системообразующим фактором при этом становится связность предложений [1;3;4]. Нам близко следующее определение дискурсивной компетенции: это реализация знания о том, как соединяются грамматические нормы и смысловое содержание в пространстве связных устных и письменных текстов разных жанров; функционирование знания о тексте в устном и письменном формате общения [11:10].

3. Прагматическая компетенция заключается в умении построить общение, направленное на достижение поставленной цели, реализацию различных приемов получения и передачи информации. Главная задача этой составляющей – научиться использовать знания, умения и навыки. Это способность оптимального и корректного использования средств языка в целях достижения коммуникативных целей; корректного транслирования смыслового содержания устного и/или письменного речевого высказывания, соответствующего языковой норме. Парадигма умений и навыков состоит из следующих *операций*: планировать перспективу развития мысли в форме текста; предопределять уместность средств речи в коммуникативной ситуации; структурировать текст с учетом возможностей функционального стиля, жанровой формы и типа речи текста; организовывать и направлять генеральную (общую) модальность смыслового содержания текста (устанавливать нейтральный или эмоциональный фон речевой интенции); формулировать тему и коммуникативную цель текста; выражать коммуникативную интенцию; использовать разные возможности раскрытия темы:

- формулировать и акцентировать главную мысль с помощью ключевого предложения в рамках одного абзаца;
- развивать основную мысль, заключенную в ключевом предложении;
- логично, последовательно передавать смысловое содержание на основе приемов сравнения, сопоставления, компрессии развернутой информации, обобщения);
- составлять когнитивные структуры в соответствии со стилистикой текста.

4. Стратегическая компетенция заключается в умении восполнять недостаток языковых средств. Это совокупность навыков и коммуникативных умений, обеспечивающих коррекцию ситуации коммуникации, «выравнивающих» процесс соот-

ветствия намерений автора сочинения планируемому результату. Она имеет следующие характеристики:

1) мотивированность;
2) предварительная («стартовая») подготовленность к устной и письменной коммуникации;
3) процессная осознанность;
4) процессная произвольность.

Операциональность этих компонентов выражается в умении ученика продумывать этапы коммуникации, планировать способы выражения мысли, программировать аргументационную часть рассуждения и т.д.

Помимо указанных составляющих, в стратегической компетенции следует отметить разноплановые навыки самоконтроля. В их основе – умения пишущего концентрировать внимание, проявлять интеллектуальную активность, сосредотачиваться: в процессе коммуникации ученик должен следить за орфографической правильностью слов, структурно-семантическим и логико-композиционным оформлением текста.

Стратегическая компетенция предусматривает следующие коммуникативные *умения*: изменять формальную структуру языковой реализации смыслового содержания и речевой интенции; осуществлять коммуникативную коррекцию неадекватных речевых средств; изменять по мере необходимости композиционно-смысловую структуру текста в процессе его создания; варьировать речевое поведение в соответствии с конкретной ситуацией письменного общения [4:75].

Общие выводы и рекомендации: к выпускным экзаменам в 11 классах ученики должны уметь писать разные виды сочинений. Поэтому на уроках русского языка и литературы в течение всех лет обучения в начальном, среднем и старшем звене необходимо особое внимание уделять формированию коммуникативных универсальных учебных действий, способствующих выполнению творческой задачи. Принцип градуальности позволяет привести в систему многообразие приемов обучения, связанных с подготовкой к сочинению, т.к. он создает почву для реализации дидактического принципа преемственности и перспективности в обучении данному виду деятельности между начальным обучением и обучением в средней школе.

Литература

1. Brown H.D. Teaching by principles. N.Y.: Longman, 2000.
2. Громова Л.А., Лунина Т.Е. Компетентностный подход в преемственности дошкольного и начального образования // Конференциум АСОУ: Сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2017. – № 2. – С. 355–359.
3. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. – М.: Ленанд, 2014. – 211 с.
4. Одинцова И.В. Когнитивная лексикология и когнитивный синтаксис в лингводидактике // Мир русского слова. – № 2. – 2018. – С. 75–80.
5. Пичугин С.С. Коммуникативная компетентность учителя при повышении квалификации в дистанционной форме / С.С. Пичугин, Л.А. Громова // Человек и язык в коммуникативном пространстве: Сб. науч. ст. [Электронный ресурс] / Отв. за выпуск М.В. Веккессер. – Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2021. – Вып. 12 (21). – С. 113–119.
6. Пичугин С.С. Модернизация учебных заданий для формирования функциональной грамотности младших школьников: от алгоритма к творчеству / С.С. Пичугин, Л.А. Громова // Известия Волгогр. гос. пед. ун-та. – 2021. – № 3 (156). – С. 38–46.
7. Пичугин С.С. Формирование функциональной грамотности в начальной школе / Пичугин С.С., Громова Л.А., Самкова В.А., Красноперова В.Ф. // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2021. – № 3(75). – С. 49–56.
8. Сафонова В.В. Коммуникативная компетенция: современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях: Монография – М.: Еврошкола, 2004. – 234 с. ISBN: 5-93285-057-4
9. Трунцева Т.Н. Методика подготовки к сочинению по русскому языку и литературе (в системе развития коммуникативной компетенции обучающихся. 5–11-е классы): Учебно-методическое пособие для учителей русского языка и литературы / Т.Н. Трунцева. – АСОУ, 2016. – 152 с.
10. Трунцева Т.Н. Формирование этнокультурной идентичности с применением принципов соизучения русского (родного) языка и культуры / Т.Н. Трунцева // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2020. – Т. 8. – № 3. – С. 56–60.
11. Трунцева Т.Н. Что нужно знать эксперту при проверке итогового сочинения: проблемы оценивания целостности и связности текста / Т.Н. Трунцева // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2021. – № 2. – Т. 9. – С. 9–14.
12. Федоренко Л.П. Закономерности усвоения родной речи / Федоренко Л.П. – М.: Просвещение, 1984. – 159 с.

ТЕРМИНОЛОГИЯ БИЛИНГВАЛЬНОГО И ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ: К ВОПРОСУ О СООТВЕТСТВИИ МИРОВОЙ ПРАКТИКЕ

Хамраева Е.А.
доктор педагогических наук, профессор
Московский педагогический государственный университет
elizaveta.hamraeva@gmail.com

В настоящее время в Российской Федерации действует несколько моделей билингвального образования, отражающих специфику обучения русскому и родному языкам в школьном возрасте. Помимо исторически сложившегося билингвального образования, в последние годы возникло поликультурное образование, организующее обучение детей-мигрантов. Статья посвящена описанию разницы методических систем и принципов организации обучения в школах разного типа.

Ключевые слова: *билингвальное образование, поликультурное образование, модели школ, дети-билингвы, инофоны, мигранты.*

BILINGUAL AND MULTICULTURAL EDUCATION IN THE RUSSIAN FEDERATION: TO THE QUESTION OF CONTENT AND TERMINOLOGY

Khamraeva E.

Currently in the Russian Federation there are several models of bilingual education, reflecting the specifics of teaching Russian and native languages at school age. In addition to the historically established bilingual education, in recent years there has been a multicultural education that organizes the education of migrant children. The article is devoted to the description of the difference between methodological systems and principles of the organization of instruction in schools of different types.

Keywords: *bilingual education, multicultural education, school models, bilingual children, inophones, migrants.*

Русский язык является основным средством межнационального общения, государственным языком Российской Федерации, основным инструментом получения образования на всех уровнях образования в РФ. Именно знание русского языка определяет ведущую роль в российском обществе, становится важнейшей основой государственности, обеспечивает двуязычие

или двуязычие в регионах Российской Федерации. Многообразие российских регионов, уникальность их поликультурного и многоязычного содержания становятся основой идеи новой организации двуязычного образования, что крайне важно для изучения русского языка как государственного в субъектах Российской Федерации. Этот фактор также является решающим при принятии решения о выборе предмета «родной язык» родителями в образовательной организации. Ведь качественное владение русским языком как родным, как государственным и как неродным (вторым) языком является основой социализации любого ребенка в отечественной системе образования.

Как определяется термин «билингвальное образование» в словарях и справочниках? Например, в новом словаре методических терминов он звучит так: «взаимосвязанное овладение учащимся двумя языками (родным и вторым), одновременное освоение родной и иноязычной культуры, развитие учащихся как двуязычной и бикультурной личности» [1].

Итак, билингвальное образование – это взаимодействие общеучебных умений, приобретаемых или средствами разных языков, или в ходе обучения предметам на разных языках. Для Российской Федерации это изучение родного языка, родной литературы, предметов гуманитарного цикла, связанных с региональными особенностями (окружающий мир, география, история, культура). В некоторых регионах РФ существует последовательное обучение на двух языках в течение всего образовательного цикла: с 1-го по 11-й класс. В иных регионах система изучения родного языка или обучения на родном языке выглядит иначе. Но при этом соотношение предметов «русский язык – родной язык и иностранный язык» – всегда особая образовательная задача филологического цикла дисциплин для билингвальных российских школ.

Однако современная социолингвистическая ситуация в Российской Федерации существенно изменилась после допущенных в 2000-х годах ошибок в организации школьного двуязычия (обучения русскому и родному языкам). В 2009 году из базисных учебных планов исчезли либо стали неявными варианты обучения на родном языке, что вынужденно изменило качество билингвальной среды. Фактическое присутствие в образовательном пространстве каждого национального региона

РФ, но при этом «юридическое отсутствие» школ, реализующих образование на родном языке учащихся в условиях двуязычия, *стало началом конфликтной ситуации в определении понятий «родной язык», «образование на родном языке», «предметный цикл на родном языке учащихся».* Эти явления тесно переплелись с процессами стихийного создания полилингвальных и билингвальных школ и привели к существенным перекосам в понимании сути вопроса функционирования русского и родного языков в образовательном пространстве.

Для организации билингвального образования в РФ основным функциональным компонентом стала пара «государственный русский язык – родной язык». Однако до сих пор нет учебных средств (учебники, например, по русскому языку как государственному для российских регионов с 2014 года отсутствуют в Федеральном перечне), практически нет программ и не созданы специальные БУП (базисные учебные планы). Все вышеперечисленное вызывает сложности и не способствует оптимальной организации обучения в российских билингвальных школах, поскольку нет государственной модели соотношения языковых компонентов в образовательном процессе, устарели или не написаны учебники по государственному русскому языку, нет новых программ и др.

Термин «*Билингвальная российская школа*» используется нами, поскольку соответствует термину *билингвальное образование.* Мы считаем, что суть организации такого обучения в регионах РФ состоит в изучении разных предметов на разных языках в специальном соотношении (например, исторически подтверждённая система преподавания разных школьных дисциплин либо на русском, либо на родном языках). Уникальность билингвальных школ РФ заключается в первую очередь в том, что в них определяется переход с родного языка обучения на русский язык в соответствии с состоянием билингвальности самого учащегося и традиции региона. Обычно это связано еще и с экономической составляющей: не всегда в том или ином регионе есть все учителя-предметники, очень хорошо владеющие нужным языком. Несмотря на обозначенные трудности, многие регионы РФ демонстрируют разумную модель соотношения языков в обучении детей.

Известно изречение Л.З. Шакировой: «Родной и русский язык в их равноправии при изучении – это корень решения проблемы овладения учащимися национальных школ двумя государственными языками… Изучение русского языка способствует углублённому и эффективному овладению родным языком… Конечной целью обучения русскому языку в национальной школе является целостное формирование и развитие двуязычной (билингвальной) языковой личности с учётом её языкового сознания, первоначально сформировавшегося на родном языке» [2].

Итак, методика обучения русскому языку на современном этапе нацелена на поиск решения трех взаимосвязанных задач: **собственно методических, лингвистических и психологических.** Однако важнейшее значение приобретает становление «человека культуры», *целостного* человека, а его формирование возможно средствами постижения языка и культуры и достижения лингвокультурных компетенций. В воспитании и образовании билингвальной и поликультурной личности – человека третьего тысячелетия – необычайно важны оба языка: и язык социализации, и родной язык.

Уже достаточно давно в национальных регионах РФ ведётся поиск опитимального взаимодействия языков в разных образовательных организациях. Так, некоторые республики (Татарстан, Якутия-Саха, Северная Осетия) избрали трилингвальные модели организации языков в школьном пространстве. Русский – родной и иностранный языки представлены в системе взаимосвязанного взаимодействия.

Речь идёт не только о билингвальном образовании – организации обучения учебным предметам на двух языках, но уже и о поликультурном образовании, то есть реализации би- и поликультурного содержания разными способами, в том числе и средствами одного языка (например, русского), но с включением обширного культурного и регионального компонентов.

Каковы же основные задачи поликультурного образования в условиях современной образовательной политики России?

Цель поликультурного образования – формирование гражданина многонациональной страны, обладающего чувством понимания и уважения других культур, умеющего жить в согласии с людьми разных национальностей и верований.

Традиции **поликультурных** и **билингвальных** образовательных программ не только имеют разные исторические корни, но и получили сегодня разные социокультурные задачи. Так, например, первоначально основная цель так называемых национальных школ мыслилась только в качестве обучения русскому языку. Теперь это образование на государственном языке.

Также изменились задачи методологического характера в школах со смешанным этническим составом и обучением на русском языке: поликультурные школы должны обеспечить интеграцию детей мигрантов в социум, а билингвальные – сохранить национальную идентичность этнических меньшинств, проживающих на территории многонационального государства.

Методологической основой для решения задач поликультурного образования и воспитания является историко-культурный подход и концепция социального конструктивизма Л.С. Выготского, который считал, что социум должен находиться в состоянии перманентного изменения. Им же впервые вводится понятие социокультурной среды, которое мы используем для характеристики поликультурной, эмоционально насыщенной образовательной среды школы. Именно такая среда становится условием успешной адаптации молодых людей в полиэтническом государстве. Пожалуй, самым важным моментом в обучении в условиях многоэтнического социума сегодня воспринимается возможность сохранения в системе школьного образования родного языка учащегося. Мы отталкиваемся от того факта, что родной язык и культура являются основой этнической идентичности и способом кумулятивного сохранения личности ребёнка. Именно поэтому специально оговаривается возможность *билингвального содержания* поликультурного образования (поскольку билингвальное образование предполагает также и обучение предметам на разных языках). Задачи же поликультурного **воспитания** воспринимаются в качестве возможности успешной социализации детей в общешкольном и общегражданском пространстве. Это воспитание уважения к своему народу и своему родному языку, гордость за культурные и исторические достижения страны. Очень важно в курсе русского языка специальное знакомство детей с социолингвистическими и лингвокультурными особенностями национального

окружения, формирование доброжелательного отношения к сверстникам и взрослым других национальностей.

Вся система работ по включению поликультурного содержания во все образовательные ступени должна, на наш взгляд, осуществляться не в виде **отдельных** проектов или написания новых программ, а путем тщательной и конструктивной реформации действующих, поскольку только на общегосударственном уровне можно преодолеть раздробленность учебного содержания, что даст возможность обеспечить школы качественной учебной литературой. В этом случае будет обеспечена квалифицированная экспертиза УМК по родным языкам и литературам народов РФ и УМК по другим предметам на государственном русском или родных языках народов РФ.

Преподавание русского языка в билингвальной и поликультурной среде – сложнейшая задача, к сожалению, не решенная до конца сегодня. Она приобретает не столько образовательное, сколько социальное и государственное звучание. В этой связи необходимо ввести понятие ***«образовательная среда»*** – проектируемая педагогами, обучающимися, их родителями, социальными партнерами и создаваемая ими система совместной деятельности, где выстраиваются определенные отношения, реализующие социальные и личные цели образования. Среда – это продукт социокоммуникативной деятельности. До сих пор многокомпонентность и поликультурность российского общества не отражается в содержании детских книг и школьных учебников. Дети больше знают о культуре экзотических стран, чем о культуре собственных соседей. Эта маргинализация и незнание других культур, порождающее дискомфорт, неприятие, становится причиной нетерпимости в детстве. Именно поликультурное образование обеспечивает **здоровьесберегающую функцию культуры для развития детской личности.**

Как правило, в решении вопросов поликультурности содержания образования речь идет об интеграции детей мигрантов в новую культуру (культуру большинства), но мы считаем важным поставить вопросы сохранения для всех обучающихся тесной связи с родным языком, а через него и с родной культурой. Только так можно говорить о обогащении культуры и формировании нового вида культурных ценностей, которые расши-

ряют возможности ребёнка и ликвидируют маргинализацию сознания.

Итак, **поликультурное образование** – это освоение обучающимися родной (этнической), общенациональной (российской) и мировой культур в целях становления личности, её духовного обогащения, а также для развития планетарного мышления, формирования готовности и умения жить в поликультурной многоэтнической стране.

Поликультурное образование – ***не новый предмет или дополнительный урок****, не факультатив, не специальная акция и не праздник. Это система формирования социокультурной образовательной среды, построенной на принципах историко-культурного конструктивизма.* Воспитание детей в уважении к культурным различиям потребует от всех участников специальных усилий по реализации такой педагогики в жизни каждой школы или каждой семьи. Это движение культур навстречу друг другу, а значит, не только процесс адаптации к иной социокультурной среде, но и проникновение нового окружения ребёнка-мигранта в культурную традицию его народа. Поликультурная образовательная организация – это не просто способ формирования новых умений, но и социально-воспитательное влияние педагогов на обучающихся и их родителей – носителей иных культур. Это целое пространство для совместной деятельности, где и осуществляется соединение социокультурного, образовательного и личностного начал.

Ожидаемые результаты поликультурного образования – формирование культуры межнационального общения у всех участников образовательного процесса. Одна из главных проблем, с которой сталкивается поликультурная российская школа в работе с обучающимися из семей мигрантов, – ***социокультурная адаптация детей***, представляющая собой длительный процесс переживания мигрантами изменений, осознания культурных различий, изоляция и даже депривация. Для этнически иных детей очень важно осознание того фактора, что культурные ценности их семьи или сообщества уважаемы и приняты. Итак, поликультурность российской школы мы определяем в двух аспектах:

- как школу-консолидацию разных этносов в РФ, объединённую общей идеей диалога культур, идеями сохранности поликультурности мира и единства в Российской Федерации;

- как механизм социокультурной адаптации в школьный период «новых соотечественников», включенных в российское общество.

В этом случае речь ведется об изучении родного языка, например, в кружке, но в пространстве образовательной организации основным языком обучения и залогом социокультурной адаптации стал именно русский язык.

Действительно, наша страна – полиэтническое, поликонфессиональное и поликультурное государство, исторически сформировавшееся по модели **полиэтнического сообщества и единого социокультурного** пространства. В связи с процессами глобализации в разных странах мира пересмотрены итоговые цели обучения. Мы глубоко убеждены, что в настоящее время именно поликультурное образование отвечает современным запросам общества, поскольку билингвизм и многоязычие перестали быть только требованием времени, но и стали **социально-культурной нормой**. Именно поэтому система образования в России должна решить вопросы подготовки многогранной интеллектуальной личности, свободно ориентирующейся в поликультурном пространстве.

Литература

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: ИКАР, 2009. – 654 с.
2. Шакирова Л.З. Основы методики преподавания русского языка в татарской школе. – Казань: Магариф, 1999. – 351 с.

ТЕХНОЛОГИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ КАК ОТКРЫТАЯ СИСТЕМА СТРАТЕГИЙ ОБУЧЕНИЯ

Штоян Р.Б.
кандидат педагогических наук
Основная школа № 6 имени А.С. Пушкина г. Гюмри
(Ширакская область)
flytz@mail.ru

В статье предлагаются методические рекомендации для учителя, практикующего образовательную технологию критического мышления; демонстрируются возможности расширения методического арсенала и систематизация учебных методов и приёмов данной технологии. Рассматриваются некоторые инновационные дидактические модели.

Ключевые слова: *когнитивная сфера, методические рекомендации, учебные стратегии, кроссенс, интеллект-карта, кейс-стади, тест как модификация проблемного обучения.*

CRITICAL THINKING TECHNOLOGY AS AN OPEN SYSTEM OF TEACHING STRATEGIES

Shtoyan R.

The article offers methodological recommendations for teachers, practicing critical thinking educational technology; demonstrates the possibilities of expanding the methodological arsenal and systematization of teaching methods and techniques of the technology. The author gives examples of some innovative didactic models.

Keywords: *the cognitive sphere, methodological recommendations, teaching strategies, cross-sense, mind map, case study, test as a modification of problem teaching.*

Глобальные геополитические, социокультурные и экономические трансформации, происходящие в современном мире, в большой мере способствуют возрастанию общественного интереса к проблемам человека в социуме, изменяют масштабы информационного пространства и, соответственно, диктуют необходимость изменения подходов к образовательному процессу и обновления приоритетов обучения. Новые методико-педагогические основы, сформированные на базе принципиально новой концепции целей обучения, продолжают находить своё отражение в практике армянского учителя. Осознание необходимости

пересмотра прежнего педагогического опыта и важности интенсификации педагогической деятельности неизбежно влечёт за собой поиск новых, инновационных способов увеличения результативности обучения.

С точки зрения формирования ***компетенций, необходимых для интеграции в современное мировое сообщество***, оптимальным представляется проект РКМЧП (развитие критического мышления через чтение и письмо), нацеленный на переход к личностно ориентированным, развивающим технологиям и приобретающий всё большую популярность в педагогическом сообществе на современном этапе развития образования в РА.

Важнейшей задачей процесса формирования у подрастающего поколения личностных качеств, позволяющих реализовать свои возможности в будущем, становится *закладывание основы для формирования когнитивной сферы*, отвечающей за интеллект и познавательные возможности учащихся. Когнитивная сфера включает внимание и память, зрительное и слуховое восприятие, ассоциативное, пространственное, логическое и творческое мышление, аналитические и синтетические операции, комбинаторные способности человека. Когнитивная сфера – это показатель степени развития ребёнка. Чем лучше она развита, тем больше видит и понимает ребёнок в окружающем мире.

Особая роль в становлении когнитивной сферы отводится обучению иностранным языкам, в частности, русскому. Развитие ребёнка должно быть постоянным, поэтому важно продолжать становление когнитивных механизмов и развитие когнитивных функций посредством обучения второму языку, где основополагающим становится формирование учебной мотивации и коммуникативно-речевой компетенции.

В контексте сохранения эмоционального и психического здоровья учащихся большое значение отводится психолого-педагогическому сопровождению образовательного процесса.

В связи с тем, что технология критического мышления (КМ) нацелена на развитие мыслительных операций и формирование навыков критического анализа у всех учеников в классе, что непосредственно связано с уровнем их языковой подготовки, особо важным представляется создание системы профилактики и преодоления неуспешности работы учителя по развитию

КМ. Подобный подход предусматривает необходимость создания комфортной учебной среды посредством разработки единого комплекса организационно-педагогических мер, реализуемых в ходе учебного процесса.

Эти меры можно представить в виде совокупности психолого-педагогических рекомендаций для учителя, практикующего технологию КМ.

Таким образом, в новой парадигме образования, где использование стандартных, традиционных методов обучения заменяется рассмотрением и применением новых технологий, в целях создания безопасной учебной среды учитель должен уметь [4:12]:

- поощрять ответ каждого участника урока и принимать различные идеи и мнения;
- быть понимающим и внимательным слушателем, не фиксировать внимание на ошибках учащихся;
- развивать у учащихся *уверенность* в своих мыслительных способностях, *возможность* понимать ценность своих идей и мыслей, а также *готовность* исправлять свои ошибки;
- формировать уважительное отношение к мнениям других участников дискуссии;
- ценить проявление у учащихся разных форм критичности мышления.

Как уже не раз говорилось, рассмотрение основных методических моделей технологии критического мышления позволяет предположить и обосновать её актуальность в обучении РКИ в армянской школе, в частности, в качестве нового подхода к организации педагогической деятельности учителя русского языка. В траектории обучения в контексте общего образования методической деятельности учителя по интенсификации интеллектуального развития учащихся за счет нового уровня их инициативы и самостоятельности должно отводиться специальное место.

В связи с тем, что технология развития критического мышления – ***это открытая система*** механизмов и стратегий учебно-образовательной и воспитательной направленности, важно понимать, что РКМЧП можно представить как общепедагогическую технологию субъектно ориентированного типа, которая может развиваться и дополняться новыми методиками и методическими приёмами.

Демонстрация возможности расширения методического арсенала технологии РКМЧП посредством её содержательного наполнения может способствовать развитию у учителя творческой инициативы, повышению его педагогической активности и мастерства. В целях более глубокого осмысления возможностей и результативности применения данной технологии в педагогической практике учителя – русиста мы считаем целесообразным систематизировать стратегии критического мышления по характеру взаимодействия участников учебного процесса. Данная систематизация носит условный характер, так как все способы взаимодействия представляются взаимодополняемыми.

1. Логико-смысловые графические модели: З-Х-У (знаем/хотим узнать/узнали), разбивка на кластеры (блоки идей), система INSERT, читательская реакция (двойные дневники), таблица для сравнений, фишбоун, кроссенс (пересечение смыслов), интеллект-карта и др.

2. *Вербальные логические модели:* парная/групповая мозговая атака, прогнозирование (ключевые термины), перепутанные логические цепочки, взаимоопрос, взаимообучение, обсуждение (кейс-стади, перекрёстная дискуссия, дискуссия/ полемика, аналитическая работа по стимулирующим вопросам) и др.

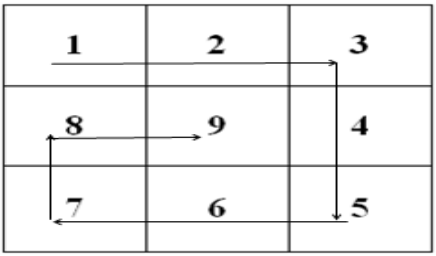
3. Поисково-исследовательские и резюмирующие модели можно представить такими методиками, как кубик Блума, синквейн, тест как модификация проблемного обучения (ПбО) и т.д.

Многие из этих стратегий хорошо известны широкой педагогической общественности и успешно применяются в педагогической практике. Отдельно остановимся на таких методических приёмах, которые, на наш взгляд, могут представлять определённый интерес для учителя русского языка, в частности, в армянской школе:

«Кроссенс» (пересечение смыслов) – обучающая модель ассоциативной головоломки (авторы – Сергей Федин и Владимир Бусленко). Графически кроссенс представляет собой цепочку из 9 квадратов для изображений (картинки, рисунки, фото), где каждое последующее изображение имеет логическую связь с предыдущим. Следуя по часовой стрелке, необходимо определить основную тему в квадрате под номером 9.

Данный методический приём в большой мере способствует формированию интереса к изучению темы, созданию сильнейшей мотивации к учебному процессу [1:27].





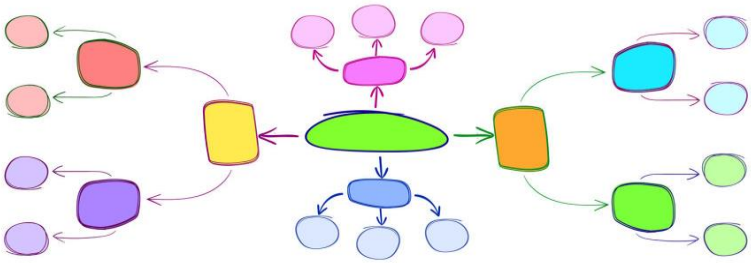
Пример кроссенса на тему «Легенда о Данко»:

«Интеллект-карта» (автор – психолог Тони Бьюзен) – это графическое выражение процесса мышления, которое используется «для создания, визуализации, структуризации и классификации идей, а также как средство для обучения, организации, решения задач, принятия решений…» [3:5]

В центре доски/листа обозначается объект изучения, символизирующий основную идею (например, портрет поэта или писателя). От него расходятся линии, на каждой из которых записывается одно ключевое слово, от которого, в свою очередь,

отходят уточняющие его понятия и идеи (детство: где прошло, как прошло, какое влияние имело на становление поэта/писателя; учёба, произведения, дружба, любовь в жизни центрального образа с отходящими уточнениями и т.д.).

Интеллект-карта – это хорошая опора для развития монологической речи, для составления рассказов, например, о жизни и творчестве поэтов/писателей.



Интерес также может представлять такая методика, как «***кейс-стади» (КС).*** Это метод анализа конкретных ситуаций, ситуационных задач, которые не имеют однозначных решений. Сущность данной методической стратегии состоит в том, что из учебного материала вычленяются микропроблемы (микроситуации), описание которых не только отражает какую-либо практическую проблему, но и актуализирует определенный комплекс знаний. Учащимся предоставляется возможность представить себя в различных проблемных ситуациях, проявить креативность, услышать альтернативные варианты решения проблемы, проанализировать свои ошибки. «Главной особенностью КС является подробное, контекстуальное исследование конкретного случая в его уникальности, неповторимости в других условиях…» [2:36]

«***Тест как модификация проблемного обучения».*** Суть данной методической модели сводится к дозировке и представлению новой учебной информации, вводимой в качестве познавательной задачи, в тестовой форме. К каждой порции информации учащимся предлагается «последовательно выполнить задания… посредством метода исключения на основе актуализации имеющихся у них знаний» [5:31].

В рамках урока русского языка в армянской школе в целях формирования когнитивных способностей учащихся при-

менение данной методики предполагает посильное участие учащихся в поиске корректных решений, в обобщении данных, формулировании выводов. Последовательное подведение решения задачи к его логическому завершению либо накопление фактических данных, в силу их аддитивности, позволяет сделать корректный вывод, что и приводит учащихся к заранее запланированному результату.

Таким образом, заложенная в тесте «проблемная ситуация ставит учащегося в позицию активного действующего лица, субъекта обучения, исследователя поставленной задачи.» [5:33].

Рассмотрение представленных выше дидактических моделей позволяет сделать вывод, что в каждом конкретном случае знания приобретаются в результате активной исследовательской и творческой деятельности учащихся по разработке решений. Новые стратегии обучения повышают мотивацию к учебному процессу, развивают познавательную самостоятельность и мыслительные способности учащихся, формируют умение работать с информацией и отстаивать свою точку зрения, способствуют выработке навыков критического оценивания различных точек зрения и осуществления самоанализа, самоконтроля и самооценки.

Очевидно, что подобный формат работы раскрепощает детей, поддерживает их интерес к учебному процессу, делает их более активными и ответственными, способствует формированию у них гуманистических ценностей.

Литература

1. Бусленко В.Н., Федин С.Н. Кроссенс – игра для эрудитов (рус.) // Наука и жизнь. – 2002. – Декабрь (№ 12).
2. Варганова Г.В. Кейс-стади как метод научного исследования // Библиосфера. – 2006. – № 2.
3. Воробьёва В.М., Чурикова Л.В., Будунова Л.Г. Эффективное использование метода интеллект-карт на уроках. – М.: ГБОУ «ТемоЦентр», 2013.
4. Стил Дж., Мередит К., Темпл Ч. Дальнейшие методы, способствующие развитию критического мышления // Развитие критического мышления через чтение и письмо. – 1997. – № 2.
5. Штоян Р.Б. Тестирование как способ реализации проблемного обучения на уроках русского языка // Русский язык за рубежом. – 2006. – № 2.

СЕКЦИЯ II

ВСЕМОГУЩИЙ НАПОЛЕОН БОНАПАРТ – УЗНИК МАЛЕНЬКОГО ОСТРОВА СВЯТОЙ ЕЛЕНЫ (ПО ПОВЕСТИ МАРКА АЛДАНОВА)

Акопян Т.С.
Основная школа № 5 имени Н. Ваняна г. Абовян
(Котайкская область)
tatevikhakobyan@inbox.ru

Данная статья посвящена раскрытию многогранного образа великого французского императора Наполеона Бонапарта на основе повести Марка Алданова «Святая Елена, маленький остров». Наполеон рассматривается здесь и как император, оставивший свой неизгладимый след в мировой истории и русской литературе в частности, и как обычный человек и любящий родитель. Особое внимание обращается на финальные эпизоды повести Алданова, как кульминации раскрытия этого сложнейшего образа.

Ключевые слова: *Наполеон-человек, Наполеон-император, «просто Бонапарт», амбициозный злодей, гениальный человек, Наполеон после славы.*

THE ALMIGHTY NAPOLEON BONAPARTE – A PRISONER OF THE LITTLE SAINT HELENA ISLAND (BASED ON A NOVEL BY MARC ALDANOV)

Hakobyan T.

This article focuses on revealing the diverse image of the great French Emperor Napoleon Bonaparte, based on «Saint Helena, a Little Island» by Marc Aldanov. Napoleon is viewed here both as an emperor who left an indelible mark on world history and Russian literature in particular, and just as an ordinary person and a loving parent. Special attention is paid to the final episodes of Marc Aldanov's novel as the culmination of disclosing this most complicated image.

Keywords: *Napoleon as a man, Napoleon as an Emperor, «just Bonaparte», ambitious villain, genius, Napoleon after grace.*

Мое имя будет жить столько же,
сколько имя Бога.
Наполеон Бонапарт

История значительно отличается от всех остальных наук. Причина кроется в том, что предметом её исследования является в первую очередь прошлое, затем, несомненно, настоящее и возможное будущее. А это будущее часто вырисовывается благодаря идеям выдающихся личностей, которые могут в определенный исторический отрезок времени влиять на ход событий. Подобные личности никогда не стираются из памяти человечества и довольно часто продолжают жить в литературных произведениях разных народов. Одним из таких значимых, монументальных личностей в мировой истории и культуре является великий французский император Наполеон Бонапарт.

Период его правления в многовековой истории человечества является самым интересным, противоречивым и полным трудностей историческим отрезком. Именно Бонапарту выпала честь стать одним из самых значимых обладателей трона. Он имеет свое достойное место и роль в мировой истории и литературе. Период его правления достоин детального исследования, а его полиэдральный образ в литературных произведениях – подробного анализа.

Изучая образ Бонапарта в том или ином художественном творении, необходимо опираться, на исторические факты, сравнивать, сопоставлять, изучать их в совокупности, чтобы получить правильное представление о великом французском императоре, сыгравшем важную роль в судьбах многих народов.

Образ Наполеона в русской литературе появлялся многократно и всегда по-разному. О нем писали Пушкин, Лермонтов, Толстой, его идеи встречаются у Достоевского. Все это подробно изучено разными исследователями, однако незаслуженно мало изученной остается повесть Марка Алданова «Святая Елена, маленький остров». Произведение вышло в свет спустя ровно 100 лет после смерти императора. Интересно, что повесть достаточно быстро была переведена на французский язык.

В повести Алданова детально описан образ графа де Бальмена, но при этом ключевой фигурой произведения остается Наполеон Бонапарт. Этот всемогущий император, страх и ужас мира, появляется в повести, можно сказать, довольно случайно, после знакомства читателя со всеми остальными героями произведения. Перед читателем появляется Наполеон после славы.

Марк Алданов глубоко ценил отношение императора к жизни: «…Он знал жизнь лучше всяких философов» [Эл. ресурс]. В повести часто можно встретить мудрые мысли Наполеона, которые действительно подтверждают слова Алданова. Гениальность императора известна всему миру. Однако довольно подробно и интересно она представлена именно Алдановым.

В повести звучат потрясающие мысли Наполеона о религиях и атеизме, он сравнивает ислам и христианство. Император прекрасно понимал, что отдельный человек может быть атеистом, но не целое государство: «Разумеется, в государственном отношении атеизм вещь опасная, – сказал Наполеон как бы нехотя. – По-моему, он в наше время много опаснее для государства, чем религиозный фанатизм» [Эл. ресурс]. Затем добавляет: «Из всех замечательных людей, которых я знал, – почти никто не верил в Бога. Ученые? Монж, Лаплас, Араго, Бертолле – все были безбожники» [Эл. ресурс]. О себе же, своей вере он говорил: «Я? – сказал Наполеон. – Если б я верил в Бога, разве я мог бы сделать то, что я сделал?..» [Эл. ресурс].

Альберт Манфред же считал, что «…гениальность Наполеона Бонапарта прежде всего проявилась в отчетливом понимании того, что истинно великое может быть совершено усилиями не одного человека, а всех разбуженных талантов страны, раскрывших и приумноживших свои дарования в осуществлении большой цели» [2:364].

Бонапарт очень хорошо разбирался в сущности окружавших его людей. Алданов описывает это так: «Ошибался Наполеон редко: так велико было его природное знание людей, развитое огромным житейским опытом, и так все трепетали перед установившейся за ним репутацией безошибочного сердцеведа, что решались вводить его в обман – да и то редко – лишь самые большие мастера, вроде Талейрана или Фуше» [Эл. ресурс]. Он прекрасно понимал, что люди, хотя и преданные ему, переехали с ним на остров, преследуя свои цели. Но и он имел свои мотивы держать их рядом: «Люди, последовавшие за ним в ссылку, при всей своей ничтожности, были нужны Наполеону; без них ему жилось бы еще хуже и тяжелее» [Эл. ресурс]. Тут Алданов дает нам понять расчетливость действий императора, именно из-за этого он и не упрекал людей за их пороки и ошибки: «Император, впрочем, почти никогда ни в чем не упрекал своих при-

ближенных, ни вслух, ни даже про себя: он во всех людях давно уже видел только существующие факты – в огромном большинстве факты очень скверные. И серьезно упрекать человека за то, что он себялюбив, зол, жаден или глуп, было так же несвойственно узнику острова Святой Елены, как упрекать зверей в зверских инстинктах» [Эл. ресурс].

Марк Алданов в своей повести показывает, что самый могущественный человек в истории, покоряющий всё на своем пути, достигающий поставленных целей, руководствующийся исключительно разумом, может быть одновременно обычным человеком, может, даже отчасти романтиком, который, устремленным в небеса взглядом, норовит найти свою звезду.

Перед смертью император ведет себя как настоящий мужчина и отец. Он вносит коррективы в свое завещание. Беспокоясь о сыне, Наполеон просит провести вскрытие собственного тела, изучить его болезнь, чтобы избавить в будущем сына от возможного наследственного недуга.

В этом эпизоде Алданов дает нам возможность увидеть Наполеона-императора, а Наполеона-человека, который умеет любить, сопереживать, проявлять заботу, умеет чувствовать. А в финале повести все лучшее в этом легендарном человеке выплескивается наружу, прекрасные проявления человеческой души извергаются подобно вулкану. И именно финал можно по справедливости считать кульминацией в раскрытии образов Наполеона-человека и Наполеона-императора. Родительская любовь и забота о сыне в последние минуты жизни трогательно обобщают образ Наполеона-человека. Однако перед смертью он не забывает и свою любимую Францию. После страшного сна о падении Парижа, он, еле стоя на ногах, диктует план спасения родины. И вот здесь Алданов завершает образ Наполеона-императора. Самое главное, что Алданов не придумывал Наполеона в своем произведении, а опирался на его исторический образ, тем самым давая читателю возможность соприкоснуться с историей через свою повесть. Писателю удалось закрепить в сознании читателя облик великого и гениального человека, который хоть и воевал с Россией, но не стал для нее ненавистным врагом, а остался частью истории русского народа, стал интересным образом в русской литературе.

О поражении Бонапарта интересно пишет поэт Андрей Дементьев:

«Никем не встреченный, нежданный
Примчался он тайком в Париж.
Но ни восторгов барабанных,
Ни ликований – только тишь…»

Однако сейчас ни во Франции, ни в России его не воспринимают враждебно, наоборот, он – «синоним» славы, смелости, решительности, таланта и гениальности.

Далее Дементьев пишет о последних годах жизни Наполеона Бонапарта на острове Святой Елены, и о мести острова за всех, кто пострадал из-за завоевательных планов императора:

«Уже отряхивал колена
Мир, ненавидевший его,
Что отомстит Святой Еленой
За то былое торжество,
Когда кумир ногами топал
В нетерпеливости своей.
И вся монаршая Европа
Толпилась в страхе у дверей…»

Громкие строки поэта, что вся монаршая Европа толпилась в страхе от одной лишь мысли о Наполеоне, в очередной раз указывает на величие личности императора, которого Марк Алданов представляет в своей повести несколько с иной стороны: это не только Наполеон-завоеватель, устрашающий всех и вся, а еще и Наполеон-человек, гениальный даже в своих каждодневных размышлениях. «Алданова интересуют в истории не только события, но и психология людей, одинаковая во все времена на всех географических широтах» [1:120]. Внутренние монологи императора больше напоминают беседу с самим собой обо всем, что было, есть и будет в человеческой жизнь (от политических тем до тем любви и дружбы, веры и безверья, христианства и ислама и т.д.). «По Алданову, человеческая душа двоемирна. Один мир – внешний, видимый, наигранный. Другой мир, более подлинный и устойчивый, скрывает в себе темные, низменные свойства души – ненависть и безумие» [1:120**].**

Очень близка к идеям Марка Алданова оценка советского писателя Аркадия Бухова:

«Да, были два Наполеона:
Один из книг, с гравюр и карт.
Такая важная персона.
Другой был просто – Бонапарт…»

«Просто Бонапарта» и пытался раскрыть Алданов в своей повести «Святая Елена, маленький остров», Бонапарта после славы. След Наполеона не пропадет, не сотрется ни из истории Франции, ни из истории России, ни из мировой истории. Его путь, жизненный и политический, будет изучаться историками, филологами, простыми читателями... Его личность вызывала, вызывает и будет вызывать интерес всегда. Ведь как писал Валерий Брюсов:

«Да, на дороге поколений,
На пыли расточённых лет,
Твоих шагов, твоих движений
Остался неизменный след».

Ни сокрушительное поражение Наполеона в России, ни его изгнание на остров Святой Елены вовсе не повлияли на его имидж. Взлеты и падения императора, его мысли и дела – целая энциклопедия для изучения. Но Брюсов считает, что рано или поздно земля устает от таких людей:

«Пьянея славой неизменной,
Ты шёл сквозь мир, круша, дробя…
И стало, наконец, вселенной
Невмоготу носить тебя…»

Однако та же самая вселенная неистовствовала в последние минуты жизни Наполеона: «В день пятого мая разразилась страшная буря. Волны с ревом кинулись на берега острова. Тонкие стены лонгвудского дома вздрагивали. Потемнели зловещие медно-коричневые горы. Чахлые деревья, тоскливо прикрывавшие наготу вулканических скал, сорванные грозой, тяжело скатывались в глубокую пропасть, цепляясь ветвями за камни» [Эл. ресурс]. Мир терял в одночасье и амбициозного злодея, и гениального человека.

Литература

1. Макрушина И.В. Психологический аспект художественной концепции истории Марка Алданова. – Тамбов: Грамота, 2014.
2. Манфред А.З. Наполеон Бонапарт. 5-е изд. – М.: Мысль, 1989.
3. «Святая Елена, маленький остров» // ЛитМир – Режим доступа: https://www.litmir.me/br/?b=1126&p=1

СТАРШИЕ ШКОЛЫ В СИСТЕМЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ РЕСПУБЛИКИ АРМЕНИЯ

Барсегян Р.С.
Старшая школа № 65 имени Лео г. Еревана
barseghyanr@mail.ru

Григорян А.Х.
Заслуженный учитель РА
Старшая школа № 1 г. Раздан (Котайкская область)
anahit.grigoryan.56@mail.ru

Данная статья посвящена 30-летию Содружества Независимых Государств, членом которого является Республика Армения. Наряду с рассмотрением места и роли старших школ в системе образования, приводится анализ некоторых инновационных направлений и проблем преподавания русского языка и литературы, которые сегодня обеспечивают высокий уровень образования.

Ключевые слова: *старшие школы, система, язык, проблемы преподавания, качество преподавания.*

RA HIGH SCHOOLS IN THE SYSTEM OF GENERAL EDUCATION PROCESSES

Barseghyan R., Grigoryan A.

The article is dedicated to the 30th anniversary of the cooperation of the CIS countries, of which the Republic of Armenia is a member.

Along with the consideration of the place and role of high schools in the education system, an analysis of some innovative directions and problems of teaching the Russian language and literature is given, which provide a high level of education today.

Keywords: *high schools, system, language, teaching problems, teaching quality.*

Тридцать лет Содружества Независимых Государств[12] – возраст целого поколения… Педагогическая общественность первой осознала, что родилось и выросло новое постсоветское

[12] Авторы данной статьи в октябре 2021 года были делегатами VI Съезда учителей и работников образования государств-участников стран СНГ от Республики Армения в Душанбе (Таджикистан).

поколение, имеющее собственные идеалы, особое отношение к своей стране, ее истории, культуре, современному миру, собственный независимый опыт межличностных взаимоотношений.

Надо отметить, что все эти годы система образования Армении активно искала пути совершенствования интеграционной модели своего развития, оптимальной и конкурентоспособной в период тенденций мирового развития, связанных с глобализацией в XXI веке.

С первых же лет независимости педагогическая общественность Армении участвовала в процессах по формированию и укреплению, сохранению и воспроизводству культурных общечеловеческих ценностей, способствующих эффективному решению имеющихся проблем. На этом пути сделано все возможное, чтобы сохранить достижения советского периода и внедрить инновационные процессы, которые имеют место в образовательных системах США и стран Западной Европы.

В настоящее время система образования в стране действует в рамках Закона Республики Армения «О языке», Закона Республики Армения «Об образовании», Закона Республики Армения «Об общеобразовательных школах», Государственной программы развития образования РА, созданы и апробируются новые Государственные стандарты образования. В 2004 году Правительство Армении утвердило «Новый национальный куррикулум».

За последние годы в сфере образования Армении созданы также Государственная концепция развития образования страны и осуществлены те системные преобразования, которые способствовали совершенствованию национальной системы образования. Этот процесс продолжается и по сей день, что, на наш взгляд, является своеобразным механизмом, корректирующим недостатки в образовании Армении.

Согласно государственной образовательной программе с 2006–2007 учебного года был осуществлен переход на 12-летнее общее среднее образование с трехуровневой системой начальной школы (1–4 кл.), средней школы (5–9 кл.) и старшей школы (10–12 кл.).

После тяжелого пути первых лет становления старших школ и сформировавшегося понимания, что все еще есть недочеты в нормативном образовательном поле, мы можем конста-

тировать, что данный проект состоялся, так как плюсов значительно больше минусов.

Самый большой плюс, на наш взгляд, – это создание для выпускников основных школ необходимых условий для получения достаточно качественного образования.

Необходимо отметить, что отсутствие такого обучения, невыполнение государственных стандартов и многие другие минусы в работе основных школ… позволяют ученикам «плавно перейти» в соседнюю старшую школу, которая призвана откорректировать знания учеников, обеспечить его не только дополнительным или индивидуальным, но и профильным обучением для поступления в желаемые вузы.

Решению этих проблем способствуют такие условия, как: учет желания ученика обучаться в профильном классе с правом до второго полугодия 11 класса поменять сферу своих интересов или учительский коллектив, специальные программы и учебники, отдельный учебный план и многое другое [1].

Надо отметить, что в некоторых старших школах страны уже функционируют соглашения о взаимном содействии по оказанию образовательных услуг. Отметим, что старшие школы, функционирующие отдельно от начальных и основных школ, имеются только в Армении.

Для современной старшей армянской школы становится очевидным, что современные формы взаимоотношений между странами и их народами, а также тенденции и перспективы развития культурных, научных, образовательных связей между государствами делают необходимым не только изучение истории этих связей, но и их основ и хода развития. Понимание этой задачи способствовало определению места преподавания русского как неродного (никак не иностранного) языка в системе обучения. Учебный предмет «русский язык» был и остается обязательным предметом изучения в учебном плане общеобразовательных школ со 2 по 12 классы.

Отметим, что сегодня в Армении действует ряд межправительственных договоров, соглашений, концепций и программ. Проводятся совместные мероприятия по сохранению как исторически сложившихся культурных традиций и русского языка в этом контексте. Одна из таких программ – «Федераль-

ная целевая программа поддержки Российской Федерацией интеграционных процессов в области образования в СНГ».

В гуманитарных классах профильного обучения старшей школы русскому языку уделяется больше внимания, осуществляется программа, которую можно считать программой углубленного обучения русскому языку и литературе.

В этих школах осуществляется информационное и научно-методическое обеспечение по изучению русского языка, а также вхождение в сеть школ, активного сотрудничающих с центрами русского языка, в том числе дистанционного обучения.

В старших школах систематически проводятся мероприятия по русскому языку: конкурсы, форумы, семинары и конференции для преподавателей-русистов и учащихся, приглашаются ведущие специалисты-филологи и лингвисты из России. Наблюдается активное участие учеников в конкурсах «Живая классика», «День Победы в ВОВ 1941–1945 гг.», в мероприятиях по юбилейным датам русских писателей и поэтов, изучаются литературные российско-армянские связи – «Диалог культур» всех времен.

Именно в старшей школе сегодня активно используются такие формы работы, как коллективный и групповой способы обучения (КСО и ГСО), создание мультимедийных презентаций (приветствуются презентации, созданные самими учениками), интерактивные доски и многое другое [2].

За последнее время для армянской педагогической общественности старших школ важной задачей, в рамках новой педагогической парадигмы, стало осмысление и исследование новых идей и опыта национальной и зарубежных теорий и методик. Появилась необходимость не только оценить и использовать их вклад в теорию и практику личностно ориентированного образования, занимающего ведущую позицию в мировой педагогической науке, но и осуществить взаимодействие педагогической науки и практики на базе своей национальной школы.

Хотим отметить, что результаты этого взаимодействия нуждаются в изучении, так как данная обусловленность в условиях глобализации, учет и реализация педагогических аспектов различных сфер человеческой деятельности сегодня являются актуальными проблемами.

На наш взгляд, исследования по использованию педагогических технологий в старшей школе обогатят «профессиональную копилку» учителя, помогут сформировать специальный набор форм, методов и способов по использованию необходимых для старшей школы средств обучения. Такой подход позволит системно использовать те установки, которые приведут к достижению прогнозируемого результата, необходимого для определения путей преодоления кризисных явлений в сфере образования и решению многих методических и инновационных практик [3].

Ежегодно для учителей и учащихся старших школ проводятся школьные, региональные и республиканские конкурсы и олимпиады по русскому языку. Стали традиционными Дни русского слова и конкурс «Лучший учитель русского языка года». Армянская ассоциация учителей русского языка и литературы создает необходимые условия для профессионального развития учителей русского языка и литературы в старших школах республики.

Таким образом, в старших школах, благодаря введению изменений в структуру, содержание и организацию учебного процесса обучения русскому языку, учитель получил возможность учитывать интересы, способности и возможности каждого ученика-старшеклассника. Подобное обучение русскому языку в армянской старшей школе, основанное на индивидуальном подходе, направлено на то, чтобы сделать урок изучения русского языка максимально интересным и доступным для понимания, помогает активно использовать современные технологии и сделать урок правильно организованным.

Литература

1. Есаджанян Б.М., Баласанян Л.Г. Некоторые вопросы управления педагогическим образованием в модернизируемой системе образования РА // «Современная дидактика и качество образования: соотношение индивидуального и коллективного в обучении», г. Красноярск: Материалы 8-й Всероссийской научно-методической конференции (28-29 января 2016 г.). – С. 125–134.
2. Баласанян Л.Г. Некоторые вопросы методики преподавания современного урока русского языка в армянской старшей школе // Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Современная коммуникативистика: наука – практика – специальность», посвященная 80-летию д.п.н.,

чл.-корр. РАЕН, профессора О.Я. Гойхмана (20 июня 2019 года). – Москва: РосНОУ, 2019. – С. 369–377.
3. Беспалько В.П. «Слагаемые педагогической технологии»: https://www.koob.ru/bespalko/slagayemyye_ped_tekhnologii

СОВРЕМЕННЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В АРМЯНСКИХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛАХ

Григорян А.А.
Основная школа № 27 г. Еревана
alla.grigoryan27@gmail.com

Автор статьи делится опытом разработки и использования компьютерных технологий при обучении учащихся русскому языку. Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи: раскрыть возможности компьютерных технологий при обучении учащихся; и – разработать практические рекомендации по применению КТ на уроках русского языка.

Ключевые слова: *русский язык, использование, компьютерные технологии, культура, методика, образование, учитель.*

MODERN MEANS OF EDUCATION OF RUSSIAN IN ARMENIAN COMPREHENSIVE SCHOOLS

Grigoryan A.

The author of the article shares her experience in developing and using computer technologies during teaching Russian to students (learners). For achieving the given aim we have to solve the following tasks: to open the possibilities of computer technologies during teaching, to develop the practical recommendation for the application of computer technologies during the lesson of Russian.

Keywords: *Russian, usage, computer technologies, culture, method, education, teacher, effectiveness.*

Я никогда не учу своих учеников.
Я только даю им условия, при которых
они могут сами учиться.
Альберт Эйнштейн

XXI век – век образовательных компьютерных технологий. Современный ребёнок живёт в мире электронной культуры. Меняется и роль учителя в информационной культуре – он должен стать координатором информационного потока. Следовательно, учителю необходимо владеть современными методиками и новыми образовательными технологиями, чтобы общаться с ребёнком на одном языке.

Бурное развитие новых информационных технологий и внедрение их в нашей жизни наложили отпечаток на развитие личности современного ребёнка. Сегодня в традиционную схему «учитель – ученик – учебник» вводится новое звено – компьютер, а в школьное образовательное поле – компьютерное обучение. Одной из основных частей информатизации образования является использование информационных технологий в образовательных дисциплинах.

Одной из приоритетных задач современной школы является создание необходимых и полноценных условий для личностного развития каждого ребенка, формирование активной позиции, субъектности учащегося в учебном процессе.

Очевидно, что в руках учителей компьютерные технологии являются мощным инструментом обучения, который необходимо освоить и широко использовать в своей учебной программе. Уроки использования компьютерных технологий являются одним из наиболее важных результатов школьных инноваций. Использование информационных технологий может изменить методы преподавания традиционных академических дисциплин, упростить процесс понимания и запоминания учебных материалов, а главное – повысить интерес детей к обучению.

Анализируя опыт использования компьютерных технологий, мы можем с уверенностью сказать, что информационные и коммуникационные технологии способствуют обеспечению:

- положительной мотивации к обучению;
- условий для проведения занятий на более высоких эстетических и эмоциональных уровнях (музыка, анимация);
- высоко дифференцированного обучения (почти персонализированного);
- большего объема работы, выполненного на занятии (в 1,5–2 раза);
- качественного контроля за умениями, навыками и знаниями (УНЗ) учащихся.

Чтобы контролировать уровень УНЗ, формировать активную, самостоятельную, творческую и практическую деятельность учащихся в классе, нами используется письменный и устный контроль: диктанты, тестовые задания, многоуровневая работа, исследовательская работа, самоконтроль и др. [1].

Со второго класса ученики приучаются начинать предложения со слов: «Я знаю, что… Я думаю, что… Мне кажется, что… По-моему, …». Такая работа приводит к тому, что ученик не боится ошибиться, уверенно высказывает свое мнение. Этот прием способствует также к уверенности учеников в своей лингвистической компетенции. Учителю важно вслух или жестом отмечать каждый успех ученика. Главная цель – стимулировать познание. Степень успешности во многом определит их отношение к миру, самочувствие и мотивацию.

Вместо обобщающего урока устраивается суд над героем литературного произведения (например, в 8-ом классе во время изучения отрывка из поэмы Н.В. Гоголя «Мертвые души». Урок – суд над Чичиковым). На уроке (по желанию учеников) присутствуют судья, прокурор и защитник. Такие уроки нами проводятся уже много лет. Ученики с удовольствием входят в роль и почти всегда … им удается оправдать Чичикова!

Благодаря такой мотивации ученики получают возможность еще раз пересказать вкратце изученный текст произведения, выступить в роли прокурора и адвоката… учитель же сможет зафиксировать сильные и слабые стороны в освоении классом темы. Урок проходит интересно и запоминается…

Связь изучаемого с интересами, уже имеющимися у школьников, тоже способствует возникновению интереса к новому материалу.

Далее на большом листе ватмана записывается тема урока и рисуется таблица:

Знал (а)	**Узнал (а)**	**Хочу знать**

Ученики заполняют каждую графу по мере ознакомления с темой.

В 8-ом классе по сказке Л.Н. Толстого «Два брата» для мотивации используется метод «Углы». Ученикам предлагается разделиться на три группы: одна группа оправдывает выбор старшего брата, вторая группа – выбор младшего брата, а третья – те, кто не смог определиться. Ученики первой и второй группы оправдывают выбор братьев, доказывая свою правоту, опираясь на содержание текста. Третья группа внимательно слушает, задает вопросы, чтобы определиться и перейти в ту

группу, члены которой убедили их в своей правоте. Урок проходит интересно и эмоционально, переходя в диспут на тему: «В чем я вижу смысл жизни?»

Надо отметить, что успех учащихся напрямую зависит от качества работы учителя, от того, насколько он способен уловить дух и требования времени. Несомненно, применение компьютерных технологий напрямую отвечает требованиям модернизации образования.

Часто уроки проводятся с использованием интерактивной доски, что позволяет сделать урок более увлекательным и наглядным.

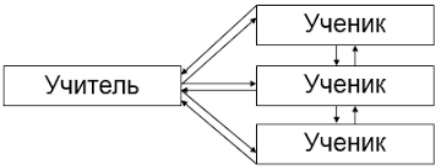
Умение привлечь и удержать внимание учащихся является для учителя обязательным условием работы, которое проявляется в: переключении внимания при малейших признаках усталости учащихся, снятии напряженности, умении не перегружать информацией и, главное, мотивировать детей к учебной деятельности. Поэтому учитель должен увлечь ребенка, заинтересовать его так, чтобы он работал, не тратя время и силы на менее важные детали урока. Интерактивная доска с ее демонстрационно-наглядно-интерактивными возможностями – одно из средств поддержания и удержания интереса учеников.

Также успеху ученика в высшей степени способствует планомерное ведение записей и просмотр их в свободное от учебы время. Использование электронных интерактивных досок обеспечивает успешное запоминание учащимися информации и воспроизведение следующими способами:

- уроки запоминаются лучше, благодаря вовлеченности учащихся в образовательный процесс;
- записанные на электронной интерактивной доске комментарии после урока могут быть распечатаны или отправлены по электронной почте. Таким образом, у учеников появляются дидактические материалы, облегчающие процесс воспроизведения усвоенной на уроке информации [2].

1. Интерактивная доска соответствует тем потребностям по восприятию информации, которыми отличается новое поколение школьников, выросшее на ТВ, компьютерах и мобильных телефонах, у которых гораздо выше потребность в богатой визуальной информации и зрительной стимуляции.

2. Интерактивная доска позволяет повысить у учащихся мотивацию к учению через использования большого спектра наглядных пособий.
3. Благодаря наглядности и интерактивности, класс вовлекается в активную работу. Обостряется восприятие, повышается концентрация внимания, улучшается понимание и запоминание материала.
4. Интерактивная доска позволяет сделать урок более динамичным, информативным.
5. Интерактивная доска выводит взаимодействие учащихся с учителем на новый уровень. Перед классом, работая с доской, стоит один человек, но участниками разворачивающегося процесса чувствуют себя все.



6. Учитель получает возможность полностью управлять любой компьютерной демонстрацией – выводить на экран доски картинки, карты, схемы, создавать и перемещать объекты, запускать видео и интерактивные анимации, выделять важные моменты цветными пометками, работать с любыми компьютерными программами. И все это прямо с доски, не теряя визуального контакта с классом и не чувствовать себя зависимым от своего компьютера.
7. Всю проведенную в ходе урока работу, со всеми сделанными на доске записями и пометками, можно сохранить в компьютере для последующего просмотра и анализа, в том числе и виде видеозаписи.

В своей педагогической практике интерактивная доска нами используется для различных видов деятельности:

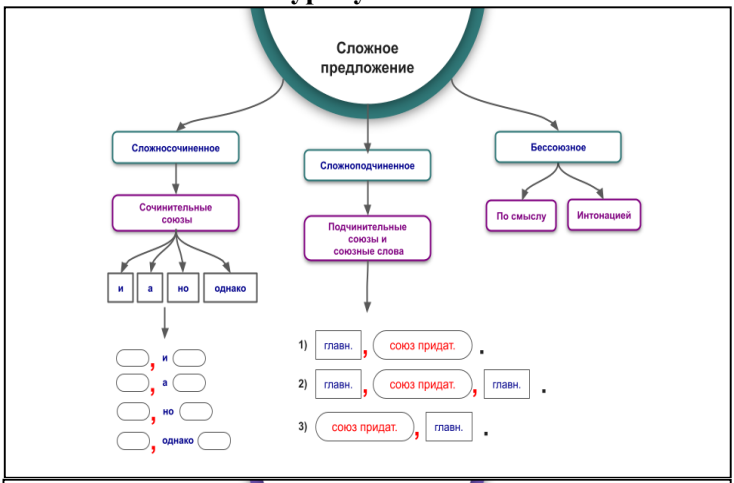
- работа с текстом и изображениями;
- использование встроенного в программное обеспечение интерактивной доски презентационного инструментария для обогащения дидактического портфеля;
- демонстрация презентаций, созданных учащимися;
- использование электронных интерактивных образовательных ресурсов.

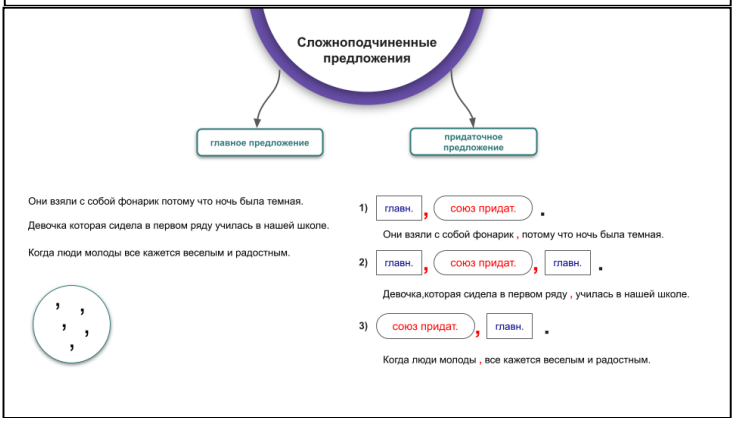
Интерактивная доска позволяет с легкостью создавать коллекцию образовательных материалов, которые можно постоянно обновлять и которые оживляют уроки, делая их интерактивными.

В связи с этим в данной статье представлены три урока, разработанных нами, для автоматизации полученных умений и навыков.

Цели представленных уроков – автоматизация умений навыков в процессе изучения следующих тем: «Сложноподчиненное предложение с обстоятельственными придаточными» (IX класс).

Дидактический материал к представленному выше уроку в IX классе





В процессе работы с рубрикой «Знакомьтесь, Россия!» (для автоматизации умений и навыков) ученикам предлагается подготовить презентации к темам:

- Сфинксы Санкт-Петербурга (IX класс)
- Петергоф (IX класс)
- Жажда жизни. По рассказу Д. Гранина «Церковь в Овере». (IX класс)
- Россия и Армения (VI класс)

Учащиеся сами формируют группы:

- Первая группа представляет информацию о сфинксе (что такое сфинкс и как он выглядит).
- Вторая группа представляет информацию и рассказывает о сфинксах Санкт-Петербурга.
- Третья группа представляет информацию о Петергофе: чем знаменит Петергоф, два основных его цвета, рассказ о дворце Петра Первого.

Ученикам будет предложено самим оценить работу членов группы, обосновывая свою оценку. Языковой материал для них был подобран и подготовлен в соответствии с имеющимся уровнем владения русским языком и их возможностями.

В шестом классе ученики также делятся на три группы:

- Первая группа представит дополнительную информацию о России.
- Вторая группа расскажет о самой красивой горе – об Арарате, о том, что он всюду: в армянском языке, я памяти, поэзии, в жизни, но его нет на территории Армении. Ученики представят отрывки из стихотворений Сильвы Капутикян «Народ армянский мой…» и «Едва открыли мы глаза».

Дидактический материал к уроку по теме «Россия и Армения» в VI классе



Поскольку совместная работа требовала от участников большой самоотдачи и кропотливого труда, учитель для стимулирования интереса ребят к изучаемой теме на занятиях должен использовать творческие задания, а определенную помощь в работе оказали интернет-ресурсы: поиск и отбор нужной информации, чтение различных статей на русском языке и т.д.

Надо отметить, что во время работы в таком русле, приходит понимание, что нельзя навязывать ученикам свои мысли и суждения, а нужно создать необходимые условия для свободного размышления, принимать самостоятельные решения. Показателем такого поведения на уроках является раскрепощенность учеников и отсутствие боязни ошибиться [3].

Умение использовать современные методы и приемы для информационной работы определяет уровень информационной культуры выпускников школ – их способность целенаправленно использовать информацию с применением компьютеров.

Активное применение современных средств обучения – это не привилегия отдельных учителей. Такой стиль работы становится неотъемлемой частью учебного процесса везде, где есть увлеченные своим делом учителя, где процесс обучения стал творческим. Там, где современные средства обучения используются грамотно и систематически, они способствуют повышению эффективности и качества обучения.

Литература

1. Есаджанян Б.М. Урок русского языка в армянской школе. – Ер., 1984.
2. Баласанян Л.Г. Технологии обучения – решение проблем образования // Русский язык в Армении. – 2000. – № 1.
3. Успенский М.Б. Совершенствование методов и приемов обучения русскому языку в национальной школе / Под ред. Н.М. Шанского. – М., 1979.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НЕКОТОРЫХ МЕТОДОВ ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ОСНОВНОЙ ШКОЛЕ

Григорян С.И.
Основная школа № 161 имени Г. Нжде г. Еревана
svetagrig@list.ru

Для воспитания поликультурной личности необходимо детскую классическую литературу как прекрасный пласт русской культуры вовремя сделать достоянием армянских школьников. Лучшее время для этого – внеурочное. Данная внеклассная работа, требующая от учителя творческого подхода, проводится с использованием методов театральной педагогики, соединённой со сказочной. Жизнь на сцене даёт чудесные результаты в культурном развитии ребят и в овладении ими русского языка.

Ключевые слова: *пласт русской культуры, детская классическая литература, поликультурная личность, детский праздник, внеклассная работа, театральная педагогика, сказочная педагогика, критерий игры, жизнь на сцене.*

THE USE OF SOME METHODS OF THEATRICAL PEDAGOGY IN THE PROCESS OF TEACHING RUSSIAN IN PRIMARY SCHOOL

Grigoryan S.

To educate a multicultural personality, it is necessary to make children's classical literature as a wonderful component of Russian culture the property of Armenian schoolchildren in time. The best time to do this is after school. This extracurricular work, which requires a creative approach from the teacher, is carried out using methods of theatrical pedagogy combined with fairy-tale. Life on stage gives wonderful results in the cultural development of children and in mastering the Russian language.

Keywords: *the component of Russian culture, children's classical literature, multicultural personality, children's holiday, extracurricular activities, theater pedagogy, fairy-tale pedagogy, criteria of the game, life on stage.*

Поддержка русского языка как уникального явления на пространстве СНГ является сегодня одной из наиболее актуальных социально-гуманитарных проблем.

Но все, как известно, начинается с детства. И потому в этих обстоятельствах становится очень важной роль учителя

русского языка, работающего и общающегося с детьми на русском языке и тем самым осуществляющего роль проводника русского языка. Учитель в этом смысле приобретает статус полпреда русской культуры в детской аудитории.

Как вызвать в наших армянских детях интерес к русскому языку? Как привить любовь к другой, русской, культуре? Наконец, как воспитать из армянского школьника поликультурную личность?

Поиск ответов на эти вопросы привёл нас к размышлениям В.Г. Белинского над проблемами русской детской литературы. Вот что он пишет: *«Есть люди, которые любят детское общество и умеют занять его рассказом и разговором, и даже игрою, приняв в ней участие; дети, со своей стороны, встречают этих людей с шумной радостью, слушают их со вниманием и смотрят на них с открытой доверчивостью, как на своих друзей. Про такого человека у нас, на Руси, говорят: это детский праздник. Вот таких-то «детских праздников» нужно и для детской литературы»*.

Вот слово найдено – у Белинского! Действительно, нам нужен детский праздник. Нужен подъём чувств, нужна радость в приобщении детей к русскому языку и русской культуре. Вот ключ к достижению успеха.

Существует целый благодатный пласт в русской культуре, именуемый «детская классическая литература». И надо сказать, прекрасный пласт. Это книги нашего детства: сказки Пушкина и Толстого, Чуковского и Маяковского, книги Маршака и Барто. Необходимо, чтобы эти чудесные произведения вовремя стали достоянием наших ребят, чтобы они влияли на их развитие. Эти детские книги способны открыть детям новый, изумительный мир, подарить им неповторимые ощущения, дать возможность пережить яркие чувства и эмоции – впечатления, которые закрепятся в их сознании навсегда, на всю жизнь. Именно наши малыши вдохновили на сказочную педагогику, заключающуюся, с одной стороны, в использовании сказок как одного из педагогических инструментов, а с другой стороны, в волшебно-радостном свойстве такого подхода к обучению [1].

И вот для реализации всего этого приоритетной становится внеклассная работа, которая строится совсем по другим, нестандартным, отличающимся от урока, законам. Для нас это

время – часы отдушины, творческого полёта, подлинной свободы, счастья пребывания в том, что мы действительно любим. А любим мы то, что нас влечёт и волнует; то, в чём мы можем находить новые для себя источники жизнеощущений, а главное – радость открытия; то, что обновляет нас как личность и даёт возможность двигаться дальше и чем учитель может заразить своих учеников. Работая с учащимися, учитель должен всегда ставить перед собой стратегическую цель с установкой на будущее – воспитать в своих учениках читательские потребности, читательскую культуру так, чтобы их связь с русской литературой продолжалась и после окончания школы.

Какую же форму работы мы выберем? Сценическую, игровую. Открытия нас ожидали на пути соединения сказочной педагогики с театральной. Все мы знаем, какое значение для развития маленьких детей имеет игра. Поэтому произведения детской литературы учитель должен оценить и использовать, применяя критерий игры.

Какое благотворное влияние оказывает на ребёнка жизнь на сцене! Конечно, нельзя сказать, что ребёнок сразу себя чувствует на ней хозяином, но учить школьника сценической деятельности необходимо, потому что сцена освобождает ребёнка от комплексов, расковывает, приучает к дисциплине и самодисциплине, воспитывает «чувство локтя» партнёра, учит вести себя на высоком уровне свободы. Она возбуждает в маленьком человеке воображение и интуицию. В связи с этим уместно сказать о необходимости театральной педагогики в системе преподавания русского языка.

Начинает учитель с того, что пишет сценарий, в котором вступает в «соавторство» с детским писателем. То есть в сценарии используются и его собственные стихи, песни, иногда и танцы. Его сценарий всегда может иметь определённую концепцию, поэтому в нем таким образом незримо присутствует и личность учителя.

Вспоминается, как с учащимися четвёртого класса мы ставила спектакль «Маяковский – детям», на котором была организована дискуссия литературоведов о том, актуален ли сегодня В. Маяковский, нужен ли он сейчас или нет. Мы выбрали тему, касающуюся воспитания и образования, профессий и книг, учебников и знаний – а значит, нашей школы.

Выступление ребят, их весёлое озорство и зажигательная радость, жизнелюбие и артистизм однозначно решали вопрос в пользу поэта.

В сценарии использовались произведения Маяковского «Кем быть?», «Что такое хорошо и что такое плохо», «История Власа – лентяя и лоботряса», «Эта книжечка моя про моря и про маяк» и другие. Во вступительной и заключительной частях использовались авторские стихи учителя, посредством которых ученики выражали концепцию сценария [3].

Конец спектакля представлял собой праздничное шествие демонстрантов-учащихся с цветами и плакатами с цитатами из Маяковского: «Вооружись учебником-книгой!», «С детства мозги развивай и двигай!», «Помни про школу!», «Светить – и никаких гвоздей!» – шествие, которое сопровождалось заражающе задорным пением песни на музыку Дунаевского из к/ф «Весёлые ребята» с моими стихами, соответствующими содержанию сценария.

Ценить мы будем
и школу, и знанья –
пусть книги в жизни
ведут нас вперёд.
И тот, кто с книгой
по жизни шагает,
тот никогда и нигде
не пропадёт!

Родная школа,
тебе обещаем:
урок мы вечный
повторим опять.
«Ученье – свет» –
это мы уже знаем.
Учиться будем
на «четыре» и на «пять»!

Главное то, что всё это возымело заражающий эффект. Ребята просто влюбились в поэта. Они считали его своим, близким, потому что в его творчестве они находили источник радости, энергии и вдохновения, которыми заражали и всех присутствующих в зале.

Был у нас и очень интересный, на удивление всем скептикам, опыт с второклассниками, только что закончившими изучение Букваря. Мы ставили с ними музыкальный спектакль, что-то вроде детской оперетты, или, как сейчас модно говорить, мюзикл «Муха-Цокотуха» [5].

В основу сценария легла одноимённая сказка Чуковского, которая была полностью сохранена. Но в неё были вкрапле-

ны мои стихи, положенные на музыку популярных русских песен.

Таким образом, границы сказки расширились, персонажи ожили в песенном и танцевальном действии, как бы логически продолжая и развивая, но не нарушая замысел Чуковского, а соединяя его с сегодняшним днём. В спектакль были введены и новые персонажи: так мы разыграли сцену базара, где Муха покупала самовар. Это танцующие и поющие крёстный отец всех торгующих, а также цыганка-торговка, продающая бублики, и знаменитый купец-коробейник из известной русской песни.

Работа была трудной и напряжённой, но результат того стоил. Это был поистине счастливый труд души. Сколько было радости! Сколько ликования! Работа в этом спектакле не просто обогатила ребят. Она раскрыла в них скрытые таланты, изменила их, развила их воображение, к концу работы это были уже другие дети.

Но малыши не остановились на достигнутом. Они стихийно стали популяризировать Чуковского и спектакль в своих семьях, среди родственников, соседей, знакомых. От мала до велика – все цитировали Чуковского, пели песни и танцевали. Многие родители стали покупать эти детские книги, открывающие маленькому читателю новый, восхитительный мир, дающий возможность пережить яркие чувства и эмоции – впечатления, которые, мы уверены, закрепятся в их сознании навсегда, на всю жизнь. Это тот праздник, который будет всегда с ними. И они жаждали продолжения его. Ждали от меня новых идей.

Вскоре мы поставили новый спектакль – «Путешествие по сказкам Пушкина». Мы начали чтение этих сказок, глазки учеников загорелись, порозовели их щёчки, они скакали от радости. Нельзя было их подвести, обмануть их ожидания.

И уже в 3-ем классе мы взялись за ещё более трудный спектакль – «Путешествие по сказкам Пушкина», который нам удался на славу. Ребята отправлялись в этот «круиз» из родного города Еревана на том самом подгоняемом ветром пушкинском кораблике, который мы назвали «ЕРЕВАН–МОСКВА–ТРАНЗИТ». Так назывался известный российско-армянский музыкальный проект, но мы по-своему обыграли это название. Москва символизировала собой центр, сердце русской культуры, а в слово «транзит» мы привнесли особый смысл, имея в виду роль

русского языка ещё и как языка транзитного, обеспечивающего нашим ребятам доступ к мировым культурным ценностям. Каждая сказка представляла собой остановку-станцию, где ребята встречались с героями, вступали с ними в общение [2].

Вот к примеру:

Князь Гвидон: Чем вы, гости, торг ведёте
И куда теперь плывёте?

Капитан корабля: Корабельщики в ответ:

Дети-путешественники:
Торговать – нужды нам нет.
Мы – ребята, детвора.
Сказок Пушкина друзья.
Учим русский мы язык.
Русский дух в нас так проник!
Зов Руси мы ясно слышим –
Пушкинских героев ищем [4].

Возвращаются путешественники домой очарованные Русью – страной сказок полюбившегося им Пушкина. Но к радости возвращения примешивается грусть и тоска по открывшемуся им заманчивому миру.

На родине их встречает учительница русского языка, которая их и провожала. Она пробует утешить ребят, поёт им песню, которую подхватывают ободрённые ею ребята. Звучала трогательно-нежная мелодия М. Дунаевского из кинофильма «Мэри Поппинс, до свидания!». Это была музыка песни «Ветер перемен», к которой мною были написаны слова, соответствующие концепции нашего спектакля. Приведем их с небольшими сокращениями.

Вот и вернулись мы –
Здесь наш причал.
Конец есть сказкам –
Но немного жаль.
А память сердца
Пусть уймёт печаль.
Любовь как сталь…
Хоть мы прошли
Сквозь все ветра потерь,
Но мы дождёмся ветра перемен.

Он всё поставит на круги своя.
Ты слышишь зов, Армения?
Впереди чудесное общение
Наших двух миров.
Русью пахнет пусть всегда в Армении –
Пусть живёт Любовь!
Пусть Армения с Россией
В братском царстве расцветут,
Песнь Любви, небесной, вечной, радостной,
В унисон споют.

Хочу отметить, что к нам на спектакли всегда с удовольствием приезжали гости из Посольства России, Российского центра науки и культуры в Ереване (Русский дом в Ереване), радио «Голос России», коллеги-русисты из других школ, журналисты. Эти спектакли одинаково интересны как детям, так и взрослым. Наши малыши не только радовались сами, но способны были дарить эту радость другим. Нас назвали театральным коллективом и пригласили выступить в ереванском Доме Москвы. И тогда мы дали нашему детскому театру символическое название «Ветер перемен».

Благодаря этому театру наши ученики не просто учили русский язык. Театр для них – это единственная возможность жить в русском языке. Этот театральный опыт ребята инициировали и на обычных, предусмотренных программой, уроках. В качестве своего домашнего задания, вместо пересказа текста, они предлагали мне инсценировку, самостоятельно поставленный маленький спектакль, где они прекрасно импровизировали, выходя за ситуацию, разыгрывали то, чего не было в тексте, но, по логике вещей, могло бы быть. И вместо костюма они остроумно подбирали какую-то бутафорскую деталь, по которой можно было узнать персонаж. Они удивляли и восхищали. И становилось понятно, что у них появилась потребность не просто общаться, а проживать жизнь в русском языке. Потому они сами и создавали эту творческую ситуацию, восполняя дефицит в языковой среде…

Как хочется, чтобы эта искра любви к русскому языку и русской культуре, так ярко вспыхнувшая в них, никогда не погасла! И остается только желать, чтобы это множество искр соединилось и породило неугасимое и распространяющееся пла-

мя большой и вечной Любви, пламя, развеваемое Ветром, Ветром благих перемен!..

А пока мы на нашем кораблике, на нашем маленьком ковчеге Спасения – в детском театре «Ветер перемен». Мы его обязательно дождёмся, этого Ветра перемен! Мы работаем и живём, мы созидаем, и мы строим планы. Мы свободны! У нас есть своя собственная, никем не навязанная программа, озвученная стихами их учителя:

…Могучим русским языком
Построим мост взаимосвязей,
Культурных, человеческих, простых;
Без хитрости, политики и грязи.
И засверкает
Пушкинский язык,
Оправленный
Армянскими устами;
Забвенью он не подлежит –
Из искры возгорится пламя.

Литература

1. Кротов В. Сказочная педагогика. Часть 1. Проблемы характера. – ЛитРес.: 2017.
2. Кривонос И.Ф. Театральная педагогика в подготовке учителя // Советская педагогика. – 1991. – № 11.
3. Маяковский В.В. Кем быть?, Что такое хорошо и что такое плохо, История Власа – лентяя и лоботряса, Эта книжечка моя про моря и про маяк и другие.
4. Пушкин А.С. Сказка о рыбаке и рыбке, Сказка о золотом петушке, Сказка о царе Салтане.
5. Чуковский К.И. Муха-Цокотуха.

ПРИМЕНЕНИЕ ВЕБ-КВЕСТ ТЕХНОЛОГИИ КАК ИННОВАЦИОННОЙ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЦЕЛЯХ АКТИВИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ

Давтян К.К.
Старшая школа № 198 г. Еревана
fant64@mail.ru

Автор статьи делится опытом разработки и проведения веб-квестов. В статье раскрывается суть инновационной веб-квест технологии. На конкретном примере демонстрируется процесс применения веб-квеста в педагогической практике.

Ключевые слова: *веб-квест, инновационные технологии, поиск информации, ИКТ, проектная работа*

THE USE OF WEB QUEST TECHNOLOGY AS AN INNOVATIVE FORM OF ORGANIZING PROJECT ACTIVITIES IN ORDER TO ACTIVATE STUDENTS

Davtyan K.

The author of the article shares his experience in developing and conducting web quests. The article reveals the essence of the innovative web quest technology. This concrete example demonstrates the process of using a web quest in pedagogical practice.

Keywords: *web quest, innovative technologies, information search, ICT, project work.*

Если ученик в школе не научился
сам ничего творить, то и в жизни
он будет только подражать, копировать.
Л.Н. Толстой

Всем известно, что целью современного образования является обучение и воспитание творческой, всесторонне развитой личности. В наше неумолимо быстро бегущее время, в век развивающихся технологий всё сложнее сделать образовательный процесс интересным для учеников. Виртуальный мир притягивает учащихся больше, чем обычный школьный урок, и современному учителю необходимо искать новые подходы к процессу обучения. Он должен превратить виртуальную реальность

в своего союзника. А для этого нужно знать новые образовательные технологии, которые могут помочь это сделать.

Одна из таких технологий – это веб-квест технология (Web Quest можно перевести как «поиск в сети») [1]. Образовательный веб-квест – это одна из форм проектного обучения. Проще говоря, это набор сформулированных особым образом проблемных заданий с элементами ролевой игры, в результате выполнения которых создаётся некий продукт. Особенность таких заданий в том, что информация, которую должны «обработать» учащиеся, находится на разных веб-сайтах. Для получения результата необходимо выполнить несколько мини-заданий – пройти своеобразные этапы. Это могут быть совершенно разные задания: от ряда вопросов, на которые надо ответить, до загадки и зашифрованного послания. Здесь все зависит от фантазии педагога, который создаёт веб-квест. Прохождение каждого этапа квеста требует **обращения к интернет-ресурсам**. Учитель может дать ссылки на необходимые ресурсы или предложить учащимся самим найти информацию. Причём, ученики должны не просто собрать нужный материал, но и осмыслить его, понять, как он может быть использован [5].

Казалось бы, всё просто, но учащиеся любят выполнять такого рода задания. Здесь можно проявить инициативу, выбрать нужную с точки зрения ученика информацию, используя различные информационные источники, сыграть роль журналиста, фотографа, историка и т.д. А ещё учеников привлекает возможность создать собственный оригинальный «продукт». Это может быть презентация, электронная книга, инфографика, web-сайт. Выразить свои идеи им помогают специальные интернет-сервисы. Есть много сервисов, где ребята работают с большим удовольствием. Это такие как Canva, Prezi, Wix.com (создание сайта). Подобные сервисы делают обучение увлекательным и позволяют в полной мере проявить творческий потенциал учащихся. Безусловно, использование подобных сервисов требует от педагога определенных знаний и навыков. Потому сегодня так часто говорят о важности ИКТ-компетенции учителя [2].

Веб-квесты бывают разными по типу и направленности заданий. Как у любой педагогической технологии, у веб-квеста своя структура. Можно выделить несколько элементов:

1. Вступление, где чётко описано содержание всего квеста, роли участников, план работы.
2. Основное задание, где определен и итоговый результат.
3. Список информационных ресурсов по теме, необходимых для выполнения задания (ссылки на ресурсы в Интернете, адреса веб-сайтов).
4. Список ролей, от лица которых учащиеся будут выполнять задания. Для каждой роли необходимо прописать конкретный план работы и задания.
5. Пошаговое описание самостоятельной работы каждого участника квеста.
6. Критерии и параметры оценки.
7. Описание того, как будет представлена работа.
8. Заключение, где представлен результат работы учащихся [3].

Создание веб-квеста – это трудоёмкий и длительный процесс, он требует от учителя большого терпения и творческого подхода. Но результат очень часто превосходит все ожидания. И мы получаем замечательные работы учеников, которые в дальнейшем могут быть использованы как дидактический материал к урокам.

Хотелось бы привести один пример из опыта своей работы в старших классах армянской школы.

На уроках в 11-ом классе, когда учащиеся знакомились с русской поэзией XX века, мы часто говорили о диалоге культур Армении и России. Ученики с интересом узнавали о связях с Арменией таких поэтов как С. Городецкий, В. Брюсов, В. Звягинцева, О. Мандельштам. Именно тогда возникла идея провести веб-квест на тему ***«На свете лишь одна Армения…»*** по творчеству Марии Петровых.

Ребята с горечью отметили, что Мария Сергеевна, будучи современницей многих великих русских поэтов XX века, всё же осталась в тени их громких имён. Что не было у неё такой широкой известности и армии почитателей её таланта. Почему? На этот вопрос искали ответы ученики, выполняя свои задания.

Итак, на первой страничке ресурса нашего веб-квеста находилось вступление – обязательная часть практически всех веб-квестов. Здесь была сформулирована тема предстоящей работы. В тексте вступления в частности сказано, что это задание предназначено для учеников 11-ых классов и что им предстоит

познакомиться с жизнью Марии Петровых, её жизненной позицией, узнать, что связывало её с Арменией.

На второй страничке было помещено основное задание. Кроме того, здесь же находились несколько ссылок. Кликнув по ссылке «Задача», можно было увидеть описание последовательности заданий, которые учащиеся должны были выполнить в ходе работы над квестом. То есть первый шаг – разделение на группы, а последний – создание WEB-сайта и представление всей работы класса на открытом уроке. Здесь же были названы группы, на которые разделились ученики: «биографы», «журналисты», «художники», «фотографы», «переводчики», «чтецы», «мудрецы». Для каждой группы было сформулировано конкретное задание.

Например, «биографы» должны были составить хронологию важных событий в жизни поэта, уделяя особое внимание тем событиям и фактам, которые указывали на связь Марии Сергеевны с Арменией.

«Переводчикам» нужно было выделить и представить самые удачные на их взгляд переводы стихотворений армянских поэтов, сделанные Марией Петровых. Работа была представлена в виде электронной книги.

«Журналисты», изучив интервью, данные поэтом в разное время, её воспоминания, отдельные высказывания, должны были придумать и инсценировать своеобразную пресс-конференцию с ней.

О портрете Марии Петровых, выполненном Мартиросом Сарьяном и знакомстве с Мастером рассказали «художники» и представили свою работу в виде буклета.

Фоторепортаж подготовили «фотографы». Они выполнили свою работу в виде презентации, где поместили известные фотографии Марии Сергеевны, а также довольно редкие снимки. А во время открытого урока все услышали выразительное чтение лучших произведений поэта в исполнении «чтецов». Кроме стихов «чтецы» составили «цитатник» Марии Петровых, куда входили выбранные ими «мудрые» цитаты.

А «мудрецы» попытались проанализировать эти цитаты.

В разделе «Процесс» находились адреса и ссылки на интернет-ресурсы, необходимые для работы. Информация о

том, как будет оцениваться работа над квестом и каковы критерии оценивания, была расположена в разделе «Оценка» [4].

И наконец, ссылка «Заключение» выводила нас на страничку финальной части веб-квеста – сайта, созданного силами учащихся. На сайте представлены все работы учеников. Здесь же можно найти и обобщающие вопросы – подведение итогов работы и осмысление учениками ценности новых знаний. Кроме такого итогом обсуждения стало публичное представление и защита работ, проделанных в группах. Это был открытый урок – пресс-конференция с Марией Петровых, который назывался ***«Я домолчалась до стихов…».***

Создание веб-квеста – это нелёгкая и кропотливая работа. Но она очень полезна и эффективна, потому как побуждает учеников делать маленькие открытия, а не просто усваивать информацию, и учит работать в группах. Она развивает у учащихся умение критически мыслить, повышает мотивацию приобретения знаний. А это очень важно для активизации учащихся во время учебного процесса.

Литература

1. Знакомимся с образовательной интернет-технологией: веб-квест. http://iktylka.blogspot.com/2009/02/5.html
2. Николаева Н.В. Образовательные квест-проекты как метод и средство развития навыков информационной деятельности учащихся // Вопросы Интернет-образования. – 2002. – № 7.
3. Создание веб-квестов http://itteachers.jimdo.com/создание-веб-квестов/
4. Технология веб-квест как интерактивная образовательная среда https://edugalaxy.intel.ru/index.php?automodule=blog&blogid=10038&showentry=2674
5. Web-квест интересная технология или бесполезно-потраченное время? https://edugalaxy.intel.ru/index.php?automodule=blog&blogid=10038&showentry=2674

МОТИВАЦИЯ КАК ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В АРМЯНСКОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Долунц Н.А.
Основная школа № 66 г. Еревана
buldoyan63@gmail.com

В данной статье нами представлен опыт использования фактора мотивации на уроках русского языка как неродного в армянской школе. Показаны формы работы, методы и приемы, активизирующие учебный процесс. Приводятся примеры мотивации по созданию атмосферы, когда каждый ученик ощущает себя активным субъектом учебного процесса. В процессе такого урока мы убеждаемся, что нельзя вызвать у ребенка интерес и желание разобраться в новой теме, если с первых минут урока не прибегнуть к прямой мотивации учащихся.

Ключевые слова: *мотивация, урок, учащиеся, активное участие, учебный процесс, вопросы, виды деятельности.*

MOTIVATION AS THE BASIC TEACHING OF RUSSIAN LANGUAGE IN ARMENIAN SECONDARY SCHOOL

Dolunts N.

In this article we present the experience of using the motivation factor in the lessons of Russian as a non_ native language in Armenian school. The forms of work, methods and techniques that activate the educational process are shown. Examples of motivation are given to create an atmosphere when each student feels like an active subject of the educational process. In the process of such a lesson, we are convinced that it is impossible to arouse the child's interest and desire to understand a new topic, if from the first minutes of the lesson, direct motivation of students is not resorted to.

Keywords: *motivation, lesson, students, active participation educational process, questions, activities.*

Все наши замыслы превращаются в прах,
если нет у ученика желания учиться.
В.А. Сухомлинский

Мотивация – один из факторов успешного обучения учащихся на уроке, так как ученик должен понимать, зачем он учит русский язык и активно участвовать в процессе обучения.

Учитель же обязан добиться того, чтобы обучение стало доступным каждому ученику.

Учащиеся усваивают материал тем лучше, чем выше их мотивация, так как учебный процесс напрямую связан с интересом и удовольствием от познания. В процессе работы мы убеждаемся, что вряд ли можно вызвать у ребенка интерес и желание разобраться в новой теме, если начать урок с повседневного «Тема сегодняшнего урока…». Надо искать другие методы и приемы...

С опытом пришло понимание, что мотивация – главная движущая сила в развитии ученика, она помогает акцентировать интерес ученика, завладеть его вниманием и вовлечь в работу на уроке.

Безусловно, что каждый учитель хочет, чтобы его ученики с интересом и желанием ходили на его уроки. Но, к сожалению, мы часто слышим: «Он не хочет учиться» и «нет желания учиться». В этих случаях мы сталкиваемся с отсутствием у школьника мотивации к обучению.

В настоящее время, согласно нашим наблюдениям, у учащихся мотивация к обучению слабо выражена и продолжает падать с каждым годом. Причин много. Снижение мотивации объясняется перезагруженностью программ, оторванностью изучаемого материала от жизни, от потребностей учащихся. Важнейшая задача учителя состоит в том, чтобы обучить детей способам овладения разными видами деятельности, не дать угаснуть интересу к ним.

При подготовке к уроку сегодня необходимо главную роль уделять мотивации к обучению, которая гораздо больше, чем способности учеников, формируемые поведением или действием...

Считаем, что мотивация учащихся должна складываться из следующих частей:

- Симпатия, уважение или любовь к учителю.
- Интересное ведение учителем урока.
- Наглядность.
- Технические средства обучения.

Именно мотивация вызывает целенаправленную активность. Проблема отсутствия мотивации к учению возникает по

каждому школьному предмету. Однако, особо остро эта проблема стоит при изучении русского языка в армянской школе.

Хотим остановиться на некоторых приемах мотивации, которые используются нами на уроках русского языка в средних классах.

Урок начинается с приема «Защитный лист».

Перед каждым уроком на учительском столе должен лежать лист бумаги, куда каждый ученик, без объяснения причин, может вписать свою фамилию и быть уверен, что его сегодня учитель не спросит. С помощью этих листочков учитель держит ситуацию под контролем. Если набирается несколько листочков с фамилией одного и того же ученика, то с ним проводится индивидуальная беседа.

В начале урока можно мотивировать учеников с помощью беседы. Учитель определяет круг вопросов, которые будут рассматриваться на уроке. Помогает сконцентрироваться детям в начале урока «Этап вызова» (сейчас мы называем его «Мозговой штурм») [2].

Приведем пример «Этапа вызова» на примере урока в 6-ом классе по теме «Мамины руки».

Обсуждение вопросов:

С представителями каких профессий вы познакомились на предыдущих уроках? (столяром, плотником, инженером, летчиком, матросом, ткачихой, доктором…)

Ученики показывают свои рисунки, на которых запечатлены представители этих профессий. Сообщают небольшую информацию о них (информация дополнительная).

- Кем работает мама героини рассказа «Мамины руки?»
  – Ткачихой.
- А какая на Земле самая нужная профессия?
  Ученики обосновывают свои ответы.
- Расскажите о своих родителях, об их профессиях.
  Ученики с удовольствием делятся этой информацией.

После такой беседы ученики быстрее включаются в учебный процесс. В течение беседы ученики дополняют ответы друг друга, подхватывают одни идеи и отвергают другие.

Очень продуктивен метод «Незаконченное предложение» (его можно использовать как в средних, так и в старших классах). Учитель раздает ученикам карточки с незаконченными

предложениями, фразами. Ребята должны самостоятельно закончить предложения или фразы. Выполнять это задание они должны очень быстро. Эту работу можно проводить в устной и в письменной форме. Если проводится в письменной форме, то можно класс поделить на группы.

Ребята должны работать очень быстро, должны быть искренними в своих ответах.

С помощью этой работы дети тренируют свою память и внимание. Приведем примеры фраз и предложений для учеников 6-ых классов:

- Моя любимая специальность…
- Моя семья…
- Моя мечта…
- Больше всего люблю…
- Меня беспокоит…
- Если бы я мог…
- Мои планы…
- Думаю, что настоящий друг…
- В школе мои учителя…

На уроках для мотивации учащихся можно использовать творческие задания: кроссворды, ребусы, сканворды, загадки и др. Дети с большим удовольствием выполняют их.

На уроках обязательно следует создавать ситуацию успеха. Эта ситуация также позволяет мотивировать учеников на активную работу во время урока.

Что это за метод?

Надо объяснить ученикам, что во время фронтального опроса они должны начинать свой ответ словами «Я думаю, что…», «Мне кажется …»

Например, во время фронтального опроса в 6-ом классе по теме «Мамины руки» учитель задает вопрос:

- Какая профессия самая нужная на Земле?

  Ответ: «Я думаю, что все профессии нужны и важны».

Ситуация успеха нужна для того, чтобы каждый ученик мог пережить радость за свои достижения и поверить в себя [3].

Очень помогает мотивации учеников правильное планирование их внеурочной деятельности. Одним из плюсов этой работы является то, что она не является обязательной. У ученика есть свобода выбора. Когда ребенок принимает участие во вне-

урочной деятельности, он изъявляет желание, а это значит, что у него начинает появляться положительная мотивация. Успеху внеклассной работы способствует организация групповой работы. Данный метод важно использовать постоянно, но еще важнее правильное распределение учеников по группам, продуманное и подготовленное вместе с учениками. В каждой группе должны быть ответственные лидеры и те ученики, которые нуждаются в сотрудничестве и помощи товарищей [2].

Ученики очень любят ходить на тематические экскурсии, участвовать в школьных конкурсах, концертах, викторинах, в тематических вечерах, в утренниках. Участие в утренниках и концертах мы называем методикой театрализации обучения. Большим успехом пользуются занятия и утренники, проведенные в армянских и русских национальных нарядах, приуроченные к празднованию различных армянских и русских праздников (например, Святки, Масленица). Детей этот вид деятельности очень мотивирует, им приятно, когда их хвалят, гордятся ими [2].

Считается очень продуктивным и метод «Составление вопросника». Ученики на уроке составляют вопросы и ответы по теме урока. Составивший свой вопросник ученик находится в роли учителя и сам решает – кому задать вопрос. Плюс этого метода в том, что дети одновременно и играют, и учатся.

Нам кажется, что одним из главных источников мотивации учащихся является ощущение себя активным субъектом учебного процесса, чему наиболее активно способствуют проблемное изложение материала, исследовательская работа учеников и др.

Учитель должен на уроке создавать такую атмосферу, чтобы ученик не боялся допустить ошибки. На уроке учитель может рассказать о собственных ошибках в школьном возрасте. Дети, как правило, внимательно слушают и понимают, что у нас много общего, и мы можем сотрудничать.

Очень полезно поощрять учеников, которые задают вопросы: «Молодец, ты задал хороший вопрос!» Необходимо хвалить детей за умные, интересные вопросы – что является показателем размышлений и желания больше знать [3].

На наш взгляд, для повышения мотивации класса учитель не должен произносить такие фразы, как: «Вы должны, вы

обязаны…» Дети лучше воспринимают другие фразы: «Вы можете, у вас получится, вы это верно подметили…»

Таким образом, мы мотивируем их на активную деятельность. Ученики понимают, что у них есть свобода выбора, а это очень важно на уроке. Мы должны разбудить в ребенке желание учиться. Ученик хочет что-то делать, если верит, что он может это сделать. Именно поэтому учитель должен дать каждому ребенку веру в свои силы и желание стать успешным [4].

Необходимо отметить еще один прием мотивации. Он один из любимых… Речь идет о синквейне (пятистрочное нерифмованное короткое стихотворение из 5 строк).

Этот метод лучше использовать на рефлексивно-оценочном этапе урока:

- первая строка – существительное, тема синквейна.
- вторая строка – два прилагательных, раскрывающих тему синквейна.
- третья строка – три глагола, описывающих действия, характерные для данного предмета или явления.
- четвертая строка – высказывание из 4 слов, выражающее отношение автора синквейна к теме.
- пятая строка – резюме, вывод.

Приведем пример использования этого приема (6 класс, тема урока: «Мамины руки»):

Мама.
Ласковая, добрая.
Любит, помогает, заботится.
Не оставит в беде.
Счастье. Мама – это наше счастье.

Надо отметить, что подобные задания позволяют избежать однотипности уроков, повышают интерес к предмету, к учению, а с заинтересованными детьми легче и интереснее работать [1].

Данную статью считаем необходимым закончить словами: «Мотивация – это огонек в глазах учеников, это стимул, который вдохновляет на подвиги!»

Литература

1. Азаров Ю.П. Радость учить и учиться. – М.: Политиздат, 1989.
2. Баранов М.Т. Методика преподавания русского языка. – М.: Просвещение, 1990.
3. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее сделать? – М.: Просвещение, 1991.
4. Задонская Э.А. Мотивация ученика как основа прочных знаний // Журнал «Управление школой». – № 2. – 2005.

НЕКОТОРЫЕ СТРАНИЦЫ РОССИЙСКО-АРМЯНСКИХ ЛИТЕРАТУРНЫХ СВЯЗЕЙ, О КОТОРЫХ ДОЛЖНЫ ЗНАТЬ НАШИ УЧЕНИКИ…

Кадомцева Э.Р.
Средняя школа села Шинуайр (Сюникская область)
elakad@mail.ru

В данной статье нами отражены только некоторые страницы российско-армянских связей. Русские поэты воспевали и защищали интересы армянского народа не только пером, но и делом. Они не раз принимали участие в битвах за свободу армянского народа. О русско-армянских литературных связях можно писать бесконечно. Творческие взаимосвязи деятелей литературы двух народов достигли большого расцвета в советский период, когда крупнейшие поэты и писатели одновременно были и переводчиками.

Ключевые слова: *литература, связи, переводы, сотрудничество, поэты, писатели, история.*

SOME PAGES OF RUSSIAN-ARMENIAN LITERARY RELATIONSHIPS THAT OUR STUDENTS SHOULD KNOW ABOUT

Kadomceva E.

In this article, we reflect only some pages of Russian-Armenian relations. Russian poets sang and defended interests of the Armenian people not only with a pen, but also business. They took part in the battles for the freedom of the Armenian people more than once. One can write endlessly about Russian-Armenian literary connections. The creative relationship between the literary figures of the two peoples flourished in the Soviet period, when the greatest poets and writers were also translators.

Keywords: *literature, communications, translations, cooperation, poets, writers, history.*

Встреча наша продолжается.
Е. Николаев

Много веков назад встретились два народа, две культуры и два литературных сообщества, завязался диалог, который продолжается по сей день…

Россия и русский народ были ближе и роднее армянам, нежели некоторые другие соседи…

О. Туманян отмечал, что «делает народ нацией, именно литература» и «является духом народа, его честью и славой». Он неоднократно писал о глубоко гуманистическом духе русской литературы и ее общечеловеческом значении.

На традициях русской культуры и литературы воспитывались целые поколения армянских поэтов и прозаиков. Об этом свидетельствуют многие из них… Русские поэты воспевали Армению и всегда защищали интересы армянского народа. Они писали об этом в своих произведениях, выступая за свободу армянского народа и свидетельствуя о сражениях на полях Эрзрума, Сасуна, Эривани...

Именно тогда прибыли на Кавказ А. Грибоедов, А. Пушкин, М. Лермонтов.

В 1827 году А. Грибоедов вместе с армией генерала Паскевича участвовал в освобождении Эривани и был награжден медалью. Комедия «Горе от ума» впервые была поставлена в Эривани.

Очевидец и участник Эрзрумского сражения, великий поэт А.С. Пушкин, писал о подвигах конницы армянских ополченцев Карабахского полка: «17 июня, утром, услышали мы вновь перестрелку и через два часа увидели Карабахский полк, возвращающийся с восемью турецкими знаменами». В 1829 году путевые записки А. Пушкина были изданы под названием «Путешествие в Эрзрум». Поэт описывал природу Армении, быт и традиции армян, их отношение к России и русским, их радушие и гостеприимство. В молодые лицейские годы поэт дружил с князем Давыдом Абамелеком, героем войны 1812 года. Прекрасные стихи он посвятил дочери князя, красавице Анне Давыдовне.

Большой интерес к творчеству М. Лермонтова проявляли представители армянской интеллигенции. В 1843 году студент Лазаревской семинарии в Москве Г. Амазаспян издал сборник переводов произведений русских поэтов. В сборник вошли произведения М. Лермонтова: «Ангел», «Сосна».

Необходимо отметить и армянские связи М. Лермонтова. Родная сестра бабушки М. Лермонтова, Екатерина Столыпина, вышла замуж за армянина Акима Хастатова. В 1837 году поэт приехал в их имение, посетил Карабах. О своих впечатлениях он написал другу Святославу Раевскому. Подлинник письма нахо-

дился у его троюродного брата, армянина по происхождению, Акима Павловича Жан-Гирея.

О стране седой древности Армении Байрон писал: «Какова бы ни была судьба армян, а судьба их в прошлом была горькой, какова бы ни была она в будущем, их страна вечно останется одной из самых интереснейших стран мира».

На вечные времена огнем и кровью были скреплены узы братства наших народов. К бедам армянского народа неравнодушно сердце русского воина, который сражался на поле брани во имя освобождения обездоленных братьев-армян, веря в их светлое будущее.

Страна потомков Гайка привлекала и вдохновляла талантливых русских поэтов и писателей, художников не только природой, Араратом, озером Севан, уникальными христианскими памятниками, но и героическими страницами своей многовековой истории. Армения всегда была местом, где все друзья чувствовали себя как дома, в кругу родных и близких. Многие влюблялись в Армению, называя ее своей второй родиной и посвящая ей стихи.

На протяжении всей творческой жизни Ованес Туманян писал статьи, посвященные русской литературе. Будучи председателем Кавказского общества армянских писателей, часто организовывал литературные вечера, посвященные русским поэтам и писателям. О. Туманян боготворил А. Пушкина, М. Лермонтова, Л. Толстого.

С детских лет О. Туманян восхищался поэзией А. Пушкина, которая сыграла огромную роль в формировании литературных воззрений начинающего поэта, а в зрелые годы стала творческим ориентиром. Из русской поэзии О. Туманян перевел произведения В. Жуковского, А. Пушкина, М. Лермонтова, Н. Некрасова, А. Кольцова, А. Блока и др. Его переводы отличались мастерством и тонкостью восприятия первоисточника и раскрывали армянскому читателю богатейший мир русской поэзии. Они расширили рамки национальной литературы, обогатив ее замечательными образцами, ставшими неотъемлемой частью родной литературы. Со многими русскими поэтами и писателями, посещавшими Закавказье, О. Туманян был лично знаком.

В доме О. Туманяна гостили В. Брюсов, С. Городецкий, К. Бальмонт и другие поэты и писатели. Велики заслуги поэта,

переводчика, критика и историка В.Я. Брюсова, занимающего особое место в истории армянского народа и российско-армянских литературных связей.

О. Туманян высоко оценил работу В. Брюсова над антологией «Поэзия Армении» (1916), написав: «В дни, когда мы, изнемогая от бремени национального бедствия, чувствуем себя беспомощными и слабыми, в эти дни приезжает к нам с далекого севера знаменитый русский поэт Валерий Брюсов и говорит о нашем величии, о моральной, духовной силе армянского народа – о его поэзии».

В январе 1916 года в крупнейших городах Закавказья В. Брюсов прочел серию лекций об армянской поэзии и исторических судьбах армян. После чего О. Туманян написал В. Брюсову: «Мы … с любовью и благоговением склоняемся перед прекрасной литературой великого русского народа – перед литературой А. Пушкина, М. Лермонтова, Н. Гоголя, Ф. Достоевского, И. Тургенева, Л. Толстого, литературой, под влиянием которой воспитывались очень и очень многие наши писатели и интеллигенты. Сами мы давно уже связаны с русской литературой, а теперь очень рады, что связь эта становится взаимной. И утверждаете ее Вы. Дай Бог, чтоб Вы были не единственным высоким представителем русской интеллигенции, идущим к нам от имени русской литературы со словами любви и уважения».

В. Брюсов в своем историко-литературном очерке «Поэзия Армении и ее единство на протяжении веков», предваряющем упомянутую выше антологию 1916 года, уделил много места и Туманяну, заметив, что его поэзия «есть сама Армения, древняя и новая, воскрешенная и запечатленная в стихах большим мастером», а переводы армянского поэта с русского пленяют изумительным проникновением в дух оригинала, способностью угадать самую сущность переводимого произведения. Сам В. Брюсов, будучи известным и прекрасным переводчиком, также обращался к поэзии О. Туманяна («Армянское горе», «Лампада Просветителя» и др.). Взаимоотношения и сотрудничество армянского поэта и В. Брюсова – блестящее подтверждение армяно-русского духовного единения в начале XX века...

Об Армении писали О. Мандельштам, С. Городецкий, В. Звягинцева, М. Матусовский и многие другие. Все они стали

для армян такими же близкими, как и армянские поэты.

Мы отметим только некоторых из них…

Многозвучное сердце поэта О. Мандельштама было наполнено любовью к Армении. В своем очерке «Путешествие в Армению» он пишет о природе, о Севане, монастырях и трудолюбивом армянском народе, который из камня творит чудеса. О. Мандельштам любил изучать страницы героического прошлого армян и черпать из них темы для своего творчества. Его высоко ценил Е. Чаренц [2].

К поэтам, чья муза воспела Армению и ее народ относится и С. Городецкий. Он составил сборник «Ангел Армении», посвященный О. Туманяну. С. Городецкий перевел на русский язык произведения О. Туманяна: «Парвана», «Проклятая невестка», «Странники» и другие. С. Городецкий еще более подружил Россию с Арменией. Сам С. Городецкий говорил с гордостью: «Я укрепил эту дружбу стихами» [3].

В те годы, когда жил С. Есенин, были такие классики, как Е. Чаренц и Г. Маари. Е. Чаренц знал С. Есенина наизусть, он жил в его душе. В 1925 году Г. Маари пишет стихи-подражания: «Письмо от матери», «Ответ». А в 1928 году, посетив могилу С. Есенина, пишет стихотворение «Сергею Есенину». Наилучшим переводчиком стихов С. Есенина был В. Давтян, который перевел свыше пятидесяти стихов, а также поэму «Анна Снегина».

Русская поэтесса, переводчица, литературовед Серебряного века, Анна Ахматова (А. Горенко) заинтересовалась творчеством О. Туманяна и Е. Чаренца, стала переводить, писать стихи. Свои письма она подписывала именем «Ануш». В 1936 году она перевела стихотворение Даниела Варужана «Первый грех», который был арестован и убит в 1915 году в Турции.

Позже искренним другом Армении стала русская поэтесса В. Звягинцева. Она написала книгу «Моя Армения». Поэтесса перевела на русский язык произведения армянских поэтов Г. Сарьяна, Г. Эмина, С. Капутикян и др. Вера Звягинцева воспевала Армению. Предметом восхищения стала культура Армении и ее народа. В. Звягинцева была верна им до конца жизни. После смерти в 1975 году на ее могиле был установлен памятник-хачкар работы известного скульптора Самвела Казаряна.

Особой любовью и популярностью пользовался совет-

ский поэт-песенник, кандидат филологических наук М. Матусовский, который родился в 1915 году. События, связанные с геноцидом армян, глубоко вошли в его душу и сердце. В своем стихотворении «Мой год рождения» он просит прощение у нашего народа только за то, что его год рождения совпал с трагическими событиями 1915 года. В конце он пишет: «Прошу у вас прощения армяне, Что я рожден в пятнадцатом году». После таких слов станет ясно, как много любви и уважения испытывал Матусовский к армянскому народу. Стихи на армянский язык были переведены поэтессой С. Капутикян. В сборник, составленный Л. Мкртчяном, вошли стихотворения М. Матусовского «Август», «Арарат в тумане», «Зангезурская пляска». В них поэт пишет об армянском народе-творце, трудолюбивом, гостеприимном, строящем новую жизнь.

В 1988 году вышел в свет сборник «Строки из горячего тонира». Стихи об Армении написаны на русском и армянском языках. Не перед всеми вершина Арарата предстает в своей красе. Но сколько радости, когда она выходит из тумана. Об этом пишет М. Матусовский в стихотворении «Арарат в тумане». Больше всего поэта волновало все, что связано с Геноцидом Армян. Так, в стихотворениях «Хачкары», «Варили харису» упоминаются названия тех мест, где армяне оказывали героическое сопротивление турецким войскам. В 1990 году М. Матусовского не стало, но память о нем навсегда останется в сердцах армянского народа.

Свою любовь и привязанность к Армении выразил и замечательный писатель, кинодраматург, журналист Ким Бакши, который пятьдесят лет изучал Армению, написал восемь книг об Армении. В своих книгах «Орел и меч», «Судьба и камень» восхищался армянским народом, который веками угнетался, постоянно разорялся, но сумел сохранить свой язык, сберечь свои духовные богатства. Он побывал во многих странах мира, где были армянские манускрипты и обо всем рассказал и показал в своем двадцатисерийном телевизионном фильме «Матенадаран – хранилище» в соавторстве с режиссером Ов. Ахвердяном при озвучивании Соса Саргсяна. Фильм был удостоен международной Премии имени Ф. Нансена. Ким Бакши писал: «Армению спасла мудрость народа» [1].

О русско-армянских литературных связях можно писать

бесконечно. Творческие взаимосвязи деятелей культуры и литературы двух народов достигли большого расцвета в XX веке. Именно в этот период была создана хорошая традиция, согласно которой крупнейшие поэты и писатели России и Армении занимались переводами. Тогда и учредили в Армении Праздник переводчика.

Справедливости ради надо отметить, что в те годы условия для свободолюбивых гениев были не всегда благотворными… Что сулило нашим друзьям «открытие» Армении? Насмешки и гонения? Тем не менее – Лира их не умолкала. Честь и хвала им!

Прославление дружбы народов в наше время является делом чести и высокого долга. С каждым днем число поэтов, которые приходят на смену своим старшим собратьям по перу, растет. Хвала новому поколению поэтов и писателей, продолжающих традиции истинных друзей!

Литература

1. Есаджанян Б.М., Баласанян Л.Г., Язичян Г.В., Барсегян Т.К. Русский язык. Диалог культур. – Ер.: Изд-во «Филин», 2014.
2. «Литературные связи. Русско-армянские литературные связи», Исследования и материалы. – Ер.: Изд-во Ереванского государственного университета, 1973. – Т. 1.; Ер., 1977. – Т. 2. https://studylib.ru/doc/2234368/literaturnye-svyazi.-russko-armyanskie-literaturnye-svyazi
3. Мкртчян Л.М. Армянская поэзия и русские поэты XIX–XX века: Вопросы перевода и литературных связей. – 1933–2001.

ВЛИЯНИЕ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР НА УМСТВЕННОЕ РАЗВИТИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Мкртчян Л.В.
Основная школа № 132 имени адмирала Исакова г. Еревана
laura.mkrtchyan.96@mail.ru

Данная статья представляет собой анализ педагогического материала по проблеме организации и руководства дидактическими играми младших школьников, определение роли дидактических игр для умственного развития детей, выявление особенностей организации дидактических игр в процессе преподавания.

Ключевые слова: *дидактические игры, младшие школьники, умственное развитие, логическое мышление, внимание, память, воображение.*

INFLUENCE OF DIDACTIC GAMES ON THE MENTAL DEVELOPMENT OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN

Mkrtchyan L.

This article is an analysis of pedagogical material on the problem of organizing and managing didactic games for primary schoolchildren, determining the role of didactic games for the mental development of children, identifying the features of organizing didactic games in the teaching process.

Keywords: *didactic games, primary schoolchildren, mental development, logical thinking, attention, memory, imagination.*

В современной педагогической литературе особое место отводится обучению различным видам игр как необходимый компонент для развития мышления ребенка. Задолго до того, как игра стала предметом научных исследований, она широко использовалась в качестве одного из важных средств воспитания детей. Время, когда воспитание выделилось в особую общественную функцию, дошло до нас из глубины веков, и в такую же глубь веков уходит и использование игры как средства воспитания.

Игры, применяемые в учебном процессе, называются дидактическими, и являются еще одной формой обучения, в

которой одновременно действуют два начала: учебно-познавательное и занимательно-игровое [1].

В основе любой игровой методики лежат следующие принципы:

- актуальность дидактического материала, интересные тексты диктантов, актуальные формулировки математических задач, наглядные пособия и др.;
- коллективность позволяет сплотить детский коллектив в единую группу, в единый организм, способный решать задачи более высокого уровня, нежели доступные одному ребенку и зачастую – более сложные;
- соревновательность создает у учащегося или у группы учащихся стремление выполнить задание быстрее и качественнее конкурента, что позволяет сократить время на выполнение задания и добиться реального приемлемого результата [2].

Основными условиями проведения дидактической игры являются: методическая подготовка учителя по использованию дидактической игры в учебном процессе; динамичность проведения игры; включенность педагога в дидактическую игру (он является и участником, и руководителем игры); оптимальное сочетание занимательности и обучения. При этом наглядность, используемая в дидактической игре, должна быть простой, красочной, ёмкой; между учителем и детьми должна быть атмосфера доверия, сопереживания и взаимопонимания.

Преднамеренный характер дидактических игр и занятий выдвигает необходимость определенной программы сведений, нужных детям, а также тех умений и качеств, которые должны быть у них сформированы. Такой материал для различных групп включен в «Государственный образовательный стандарт общего среднего образования».

Важное условие результативного использования дидактических игр в обучении – это соблюдение последовательности в подборе игр. Прежде всего должны учитываться следующие дидактические принципы: доступность, повторяемость, постепенность выполнения заданий [3].

Дидактическая игра может быть проведена на разных этапах урока. Так, в начале урока цель игры – организовать и заинтересовать детей, стимулировать их активность. В середине урока дидактическая игра должна решать задачи усвоения,

обобщения или повторении учебного материала. В конце урока игра должна носить поисковый и творческий характер. Использование дидактической игры помогает приблизить традиционное обучение к инновационному, развивающему, создает «зону ближайшего развития» для каждого ученика. Подбирая и организовывая дидактические игры, необходимо учитывать уровень владения русским языком учащимися.

Очень важно создать в игре условия для умственной активности всех детей. Например, в отдельных играх можно использовать мяч, который ведущий, стоящий в центре, посылает разным детям, стоящим по кругу, ожидая ответа на поставленный вопрос (игры «Что это за птица?», «Считай дальше», «Скажи наоборот») [4].

Одним из важных направлений дидактической игры выступает создание в начальных классах условий, обеспечивающих полноценное умственное развитие детей, связанное с формированием устойчивых познавательных интересов, умений и навыков мыслительной деятельности, качеств ума, творческой инициативы.

Для восприятия младшего школьника характерна высокая эмоциональность и яркость воспринимаемых образов. Хуже воспринимаются символические и схематические изображения, лучше – наглядный материал.

Руководя дидактической игрой, учитель должен помнить о добровольности участия в ней детей. В этом отношении игра открывает большие возможности для проявления инициативы, творческого поиска, обсуждение возникших у детей вопросов и пожеланий по содержанию игры.

Дидактические игры заставляют думать, предоставляют возможность учащемуся проверить и развить свои способности. Они являются одним из средств развития интеллектуальных способностей, а также способствуют развитию у детей мышления, памяти, внимания, творческого воображения, способности к анализу и синтезу, восприятию пространственных отношений, развитию конструктивных умений и творчества. Также развивают у учащихся наблюдательность, привычку к самопроверке, учат детей подчинять свои действия поставленной задаче, доводить начатую работу до конца.

Большое значение в учебно-воспитательном процессе младших школьников играет внимание, поэтому во время обучения детей нужно использовать игры, направленные на развитие различных аспектов внимания. Дети очень любят разгадывать ребусы и кроссворды. Так на одном из занятий ученикам можно предложить угадать, какие слова зашифрованы в ребусе, а на другом – написать текст, предварительно восстановив смысл каждого слова и предложения в целом.

Зима

Впыласгне. В лсеутхио. Мдвдееизлглаеи в брлеоуг и стпя. Блкеисдтия в дплуе и гзртыуорихе. Зйкаизлзаеилпдокстуы. Влиокбгтеаю оп лсуе.

Игра «Овощи – фрукты» имеет цель закрепить умение детей классифицировать и называть овощи и фрукты, правильно употреблять глаголы *класть* и *положить*. Детей распределяет учитель на две команды с равным количеством игроков. Команды садятся на стулья друг против друга. Первые дети из каждой команды берут в руки маленькие мячи и начинают передавать их своим соседям. Ученики одной команды, передавая мяч, называют овощи, а другой команды – фрукты. Передача мяча сопровождается диалогом (развитие памяти, внимания и мышления):

1-й ученик: – Положи в корзину овощ.

2-й ученик: – Кладу огурец, – поворачивается к соседу, передает мяч и произносит, – положи в корзину фрукт.

3-й ученик: – Кладу грушу.

Тот, кто повторит название два раза или ошибется, отдает фант, а по окончанию игры выкупает его.

Игра слов

Вставьте буквы, которые явились бы продолжением первого слова и началом второго (развитие мышления и внимания):

обы (…) ка пе (…) ол	сна(...)овой ме(...)олад	ст (…) к зо(....)с

Игра «Выведение следствий»

Предлагается ряд вопросов, начинающихся со слов «Что произойдёт, если…». Задача детей дать как можно полные и

оригинальные ответы на поставленный вопрос. Вопросы написаны на индивидуальных карточках (развивает воображение и мышление).

Список примерных вопросов:

1. *«Что произойдёт, если дождь будет лить не переставая?»*
2. *«Что произойдёт, если все животные начнут говорить человеческим голосом?»*
3. *«Что произойдёт, если оживут все сказочные герои?»* [5].

Для проверки первоначального уровня развития логического мышления, воображения и внимания было использовано комплексное тестирование, которое включало в себя задания различного характера: на нахождение пропущенной цифры, исключение лишнего слова, составление предложений и т.п. В эксперименте принимали участие ученики $4^{«5»}$ и $4^{«6»}$ классов основной школы № 132 имени Адмирала Исакова г. Еревана.

В течение трех недель в рамках различных учебных дисциплин использовались дидактические игры по повышению уровня логического мышления, внимания, воображения в $4^{«6»}$ классе, в то время как в $4^{«5»}$ классе проводились стандартные уроки. Каждая проведённая игра имела свою дидактическую задачу, разнообразные игровые действия, правила. После игры подводился итог. Продолжительность игры ограничивалась временными рамками (5-10 минут).

В ходе эксперимента в двух разных классах, был сделан вывод, что в классе, в котором проводились дидактические игры, ученики быстрее справлялись с логическими заданиями, внимательно и с интересом включались в процесс урока.

В настоящее время разработано большое количество дидактических игр, все они направлены на развитие психологических процессов, определенных навыков и умений, на закрепление пройденного материала.

Литература

1. Айрумян Г.С., Нагорнова Л.В. Дидактическая игра в младшем школьном возрасте [Текст] // Актуальные задачи педагогики: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Чита, октябрь 2013 г.). – Чита: Издательство «Молодой ученый», 2013. – С. 60–62.

2. Босова Л.Л. Комбинированные уроки информатики / Л.Л. Босова // Информатика и образование. – 2000. – № 3. – С. 36–41.
3. Жукова З.П. Развитие интеллектуальных способностей младших школьников в ходе игры // Начальная школа. 2006. – № 5. – С. 30–31.
4. Степанова О.А., Рыдзе О.А. Дидактические игры на уроках в начальной школе: Методическое пособие – М.: НИЦ ИНФРА-М, 2017. – С. 96.
5. Тюрина И.А. Игра на уроках русского языка // Начальная школа. – 2008. – № 2. – С. 28–33.

ТВОРЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МАСТЕРСКАЯ В СТАРШЕЙ ШКОЛЕ

Налбандян Н.А.
Старшая школа № 11 имени А.С. Грибоедова
г. Ванадзор (Лорийская область)
nataliya.al.nal@mail.ru

В данной статье рассматриваются пути решения одной из важных проблем старшей школы – воспитания поликультурной личности на уроках литературы. Особая роль нами отводится педагогическим технологиям словесника. Использованные нами технологии способствуют не только обеспечению мотивации, но и развитию творческого потенциала старшеклассников.

Ключевые слова: *формирование познавательного интереса, урок литературы, поликультурная личность, урок творчества, нестандартный урок, классика.*

CREATIVE PEDAGOGICAL WORKSHOP IN HIGH SCHOOL

Nalbandyan N.

This article discusses ways to solve one of the important problems of high school – the education of a multicultural personality in literature lessons. We assign a special role to the pedagogical technologies of the philologists. The technologies we use contribute not only to providing motivation, but also to developing the creative potential of high school students.

Keywords: *formation of cognitive interest, literature lesson, multicultural personality, creativity lesson, non-standard lesson, classics.*

Великий писатель должен охватывать
все стороны человеческого существования.
А. Моруа[13]

Среди множества актуальных проблем в старшей школе есть одна, от решения которой зависит успешность учебного процесса – формирование познавательного интереса к урокам

[13] http://www.epwr.ru/quotauthor/307/txt5.php

литературы. Мне кажется, особая роль в школе принадлежит словесникам, так как наша основная задача – привить любовь к литературе, развить интеллектуальные способности, и, как результат, воспитать поликультурную личность.

В век высоких технологий нелегко заинтересовать учащихся старшей школы, развить их познавательную деятельность, пробудить творческие возможности (а они есть у всех ребят!), наконец, добиться высоких образовательных результатов в процессе урока.

Бесспорно, учителя во все времена стараются использовать что-то интересное, неординарное, творческое... Сегодня – это нестандартные уроки, которые наряду с традиционными приобретают статус организационной формы обучения. Это уроки-экскурсии, игры, урок-суд, урок-форум… – урок творчества, урок, подготовленный в своеобразной мастерской.

Проведению таких уроков способствует изучение шедевров русских классиков Л.Н.Толстого, Ф.М. Достоевского, А.П. Чехова и многих других. Именно их произведения помогают учителям раскрыть всю глубину и красоту литературы.

Надо отметить, что след мысли и слова учителя может оставаться в душе надолго, хочется надеяться, навсегда. Постоянное стремление «сеять разумное, доброе, вечное» заставляет нас находиться в непрерывном поиске примеров добра и зла, истины и лжи, тех жизненных ценностей, которые развивают и воспитывают настоящего человека – сильного, волевого, обладающего творческим мышлением, умеющего ценить красоту и тепло человеческой души, постичь тайны которой помогает, конечно же, литература, которая, знакомя нас с духом той или иной эпохи, стирает грань времен.

Что же готовится нами в нашей творческой мастерской?

Первый урок по роману Л.Н. Толстого «Война и мир». Приглашаю в салон Анны Павловны Шерер. Идея урока не нова, много лет назад я нашла его на портале «1 сентября», но публикация была переработана мною. Хочу поделиться своими методическими находками и технологиями…

Итак, на стол, покрытый скатертью, ставится подсвечник, зажигаются свечи. Звучит аудиозапись начала романа по-французски. Отвечая на вопрос о том, зачем Л. Толстой вводит французскую речь, ребята приходят к тому, что образование,

знание иностранных языков не всегда признак интеллигентности, порядочности, внутренней культуры. Просто так было принято, знание французского языка было обязательным для дворянина, считалось признаком хорошего тона…

На фоне французской речи комично звучит анекдот, рассказанный Ипполитом по-русски. Это не русская речь, ведь сознание себя русским, французом, англичанином приходит через язык.

Отчего, обжигая горло,
Разбираю часами подряд
Сочетания «оро» и «оло» –
«Вран» и «ворон», «молод» и «млад»?..
Я прислушиваюсь к словам.
Открывается в них Россия… [3]

Может быть, Л.Н. Толстой вводит французскую речь, чтобы показать, что за внешним лоском некоторых героев скрыта внутренняя пустота? В процессе обсуждения понимаем, что Лев Николаевич вводит французскую речь, чтобы показать, какая пропасть между *ипполитами* и Россией. Конечно, не все аристократы так коверкали родной язык. И князь Андрей, и даже Пьер, десять лет проживший за границей, прекрасно изъясняются по-русски.

Работа на уроке шла в группах. В каждой группе вместе с детьми работал один учитель (математик, географ, литератор, историк, биолог, учитель английского…). Каждая группа (их было 8) представляла одного героя. В процессе работы выясняли, какой предмет кого характеризует.

В итоге получилась картина со следующими ***предметами***: Князь Василий – звезды, Элен – «бриллиантовое» ожерелье, Ипполит – лорнет, Виконт – портрет Наполеона, Княгиня Болконская – ридикюль с шитьем, Княгиня Друбецкая – носовой платок, Князь Андрей – маска, Пьер – пенсне.

Эпиграфами к уроку стали слова:

«Вечер Анны Павловны был пущен. Веретена с разных сторон равномерно и не умолкая шумели.» Л.Н. Толстого и «Приличьем стянутые маски…» М.Ю. Лермонтова.

В процессе обсуждения пришли к тому, что перед нами маски, так как в течение вечера их выражение не меняется. Литературоведы говорят о методе срывания Л. Толстым «всех и

всяческих масок». И целью урока мы определяем понимание к концу урока, что же это за Метод.

Итак, маска стала символом нашего урока, так как в салоне Анны Павловны не принято иметь лица. Вот и мы «находясь» в этом салоне, «обязаны» надеть свои маски.

Мне же пришлось войти в роль Анны Павловны, стул «стал» моей тетушкой, а каждая из групп получила записочку, содержание которой обсудили? Поначалу скованные от не совсем привычной обстановки, ученики постепенно стали входить во вкус, в глазах появилась заинтересованность, желание наиболее ярко представить «своего» героя, ребята погрузились в книгу. Что, конечно же, дорогого стоит.

Как уже отмечено выше, у каждой «четверки» был свой герой, которого им предстояло представить (группы не знали, что их ждёт). Кроме того, они должны были ответить на вопросы: как связан полученный ими ***Предмет*** с героем, какова цель приезда их героя к Анне Павловне, манера говорить.

После того как стол был сервирован, началось обсуждение вопросов.

Пришли к тому, что Пьер ждет от салона чего-нибудь выдающегося, князю Андрею все это уже давно не нравится. Долго спорили о том, как относится к салону Анны Павловны сам Л.Н. Толстой и почему за тетушку был *стул*.

Оказывается, тетушка только… место. Она никому не интересна. Каждый гость повторяет перед ней одни и те же слова.

Снова и снова возвращаемся к Пьеру, пытаемся понять, почему ему был отвешен небрежный поклон? Оказывается, в салоне своя иерархия. Пьер незаконнорожденный.

Обсуждение рождает новые и новые вопросы: почему, к примеру, княгиня Друбецкая сидит рядом с никому не нужной тетушкой или почему употребляется редкое словечко «грипп» и присутствуют редкие гости.

Друбецкая – просительница. Ей оказана милость. Люди в светском обществе ценятся по богатству и знатности, а не по личным достоинствам и недостаткам.

Слово «грипп» модное в то время, а салон претендует на оригинальность, но все это – лишь внешний лоск, как и французская речь, а за ней – *пустота*.



Обсуждая метод «срывания всех и всяческих масок», делаем вывод: ***писатель срывает покровы и обнажает суть***.

Мы почти не видим искренних, живых людей, поэтому на красивом столе с красивым подсвечником у нас лежат только Вещи. Писатель говорит об отсутствии духовности у большинства гостей и у самой хозяйки.

И вдруг возникает вполне оправданный вопрос: почему рядом со всеми вещами на сервированном столе нет пенсне Пьера?

Не без сожаления замечает ученица, что этот единственный «живой человек» чужой в салоне.

А как интересны открытия при обсуждении значения действия в салоне для дальнейшего развития сюжета: здесь Пьер

увидел Элен, которая впоследствии станет его женой; Анатоля Курагина решают женить на Марье Болконской; Князь Андрей готовится идти на войну, а Князь Василий решается пристроить Бориса Друбецкого.

К концу урока вместе с ребятами приходим к выводу о том, что светские вечера, сплетни, богатство, балы – это все то, чем живет великосветская знать Петербурга. Л.Н. Толстому противно все, что здесь происходит. Все здесь – фальшь, маска, скрывающая эгоизм, равнодушие ко всему, кроме собственных интересов. Все здесь происходит подобно спектаклю в театре. Почти каждый скрывается под маской, которую хотят видеть на нём окружающие, каждый делает не то, что хочется, а то, что нужно делать. Их речи, жесты, слова определяются правилами светского поведения. Цель их жизни – быть богатыми и знаменитыми. Во всем этом Толстой видел мертвое начало, ведь эти герои не изменяются на протяжении всего романа.

Изюминкой урока было то, что вместе с юными в мир Льва Николаевича вернулись их учителя, раскрывая для себя новые грани личности и творчества великого Л.Н. Толстого.

Считаю, что у нас, учителей-словесников, счастливая педагогическая судьба. За долгие годы работы удалось отыскать путь к ученику, который вместе с нами размышляет о судьбе мира и о собственной судьбе, о своем месте в мире, о любви и ненависти, о доброте; на страницах книг ищет Своего Героя.

В предисловии одной из книг о словеснике Евгении Ильине есть замечательные слова: «Школьный учитель, как бы ни был он интересен и ярок сам по себе, все же больше привлекает своим уроком, как поэт – стихом, певец – песней» [2].

«То, что далось мне, о том и пою», – писал Сергей Есенин [1].

Мы есть то, что нам «далось» – не от одной профессии только, но и от судьбы. Когда в уроке вместе с интеллектом и мастерством просматривается еще и судьба учителя, с такого урока не уходишь даже после звонка».

Долго еще продолжались обсуждения, переходящие в настоящие дебаты. Урок пригласил ребят в книгу, он вернул взрослых в свою юность, и книга ожила и заговорила голосом самого Льва Николаевича Толстого. Цель достигнута. И это здорово!

Литература

1. Есенин С. Снежная замять дробится и колется: Сборник стихотворений https://rustih.ru/sergej-esenin-snezhnaya-zamyat-drobitsya-i-koletsya/
2. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. http://lib.ysu.am/disciplines_bk/37cd3ef34f311e3071471e4c4216e164.pdf
3. Крыжановский С. https://soulibre.ru/%D0%9E%D1%82%D1%87%D0%B5%D0%B3%D0%BE,_%D0%BE%D0%B1%D0%B6%D0%B8%D0%B3%D0%B0%D1%8F_%D0%B3%D0%BE%D1%80%D0%BB%D0%BE_(%D0%A1%D0%B5%D1%80%D0%B3%D0%B5%D0%B9_%D0%9A%D1%80%D1%8B%D0%B6%D0%B0%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D1%81%D0%BA%D0%B8%D0%B9)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Саакян Г.А.
Основная школа № 181 г. Еревана
g.sahakyan@yandex.ru

В данной статье рассматриваются возможности применения ИКТ на уроках русского языка как иностранного. Систематическое использование ИКТ делает учебный процесс доступным, интересным, повышает качество усвоения материала, повышает познавательную активность, творческий и интеллектуальный потенциал учащихся. Использование ИКТ – хороший способ не отстать от времени.

Ключевые слова: *информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), педагогические технологии, интерактивная доска, мультимедийная технология, сотрудничество.*

USAGE OF INTERACTIVE METHOTS AT LESSONS OF RUSSIAN

Sahakyan G.

The present article examines the possibilities of using ICT at lessons of Russian as a foreign language. The systematic use of ICT makes the educational process accessible, interesting, improves the quality of mastering the material, increases cognitive activity, creative and intellectual potential of pupils. Usage of ICT is a good way to keep up with the times.

Keywords*: information and communications technology (ICT), pedagogical technologies, interactive whiteboard, multimedia technology, cooperation.*

В основе современного образования лежит активность учителя, и, что не менее важно, ученика. Именно этой цели – воспитанию творческой, активной личности, умеющей учиться, совершенствоваться самостоятельно – подчиняются основные задачи современного образования.

Одной из основных целей обучения является подготовка школьника как самостоятельного и активного субъекта образовательной деятельности. Современный учитель мечтает, чтобы ребята на его уроке работали бы творчески и познавали предмет на хорошем уровне.

В школьном образовании существует множество методов обучения, которые преследуют одну единственную цель – усвоение знаний учащимися. Однако этот процесс имеет продолжение – условия для создания и использования учащимися полученных знаний во время речевой практики.

Именно на этом этапе, на наш взгляд, у каждого учителя проявляются свои методы работы не только по усвоению, но и закреплению полученных умений и навыков.

Но учитель двадцать первого века не имеет права ограничиваться только механической передачей учебного материала. Он должен использовать современные технологии. Ведь современные дети – совершенно другие, они отличаются от наших учеников того периода, когда создавалась ныне действующая система образования.

XXI век – век информационных потоков, изменивших общество. Ученики становятся с каждым годом более развитыми с точки зрения использования информационных технологий. И если урок не отвечает их ожиданиям, у учеников зачастую исчезает мотивация к обучению [1].

Китайская притча гласит:

Скажи мне – и я забуду;
Покажи мне – и я запомню;
Дай сделать – и я пойму.

Что же необходимо «дать сделать» ребенку, чтобы воспитать духовно развитую личность?

Необходимо организовать познавательно – учебную деятельность обучающегося таким образом, чтобы ученик, опираясь на свои потенциальные возможности и уже полученные знания, при возникшей ситуации, **самостоятельно решал** определённые задачи и проблемы.

Современная наука об образовании приблизилась к тому, что необходимо создавать новые педагогические технологии, которые обеспечат развитие личности и активности каждого учащегося. В последнее время получили распространение термины «интерактивное обучение» и «интерактивный урок».

Какими же они должны быть?

Учителю надо помнить, что интерактивный урок – это организованная совместная работа не столько между учителем и учащимися, сколько между самими учениками, между учебным

материалом и ими. Интерактивные методы позволят учащимся как младшей, так и средней и старшей школ учиться с удовольствием, активно выполнять поручения на уроке и лучше усвоить урочный материал.

Другими словами, **интерактивные методы ориентированы на более широкое взаимодействие учеников не только с учителем, но и друг с другом** и на доминирование **активности** учащихся в процессе обучения.

Именно **в основе интерактивного обучения** и его проблемно-поисковых методов лежит организация творческо-исследовательской деятельности обучающихся. При реализации интерактивного обучения **все** обучающиеся вовлекаются в процесс познания.

В ходе диалогового общения дети учатся критически мыслить, взвешивать альтернативные мнения, принимать продуманные решения, участвовать в дискуссиях, общаться с другими людьми. Идет обмен знаниями, идеями, способами деятельности. Учитель на таких уроках **выступает не столько равноправным** субъектом обучающего процесса, сколько «дирижером», организующим урок. При этом он не столько дает готовые знания, сколько побуждает учащихся к самостоятельному поиску ответов на поставленные задачи.

Продуктивность уроков с использованием ИКТ очень высока. Технологий интерактивного обучения существует огромное количество. Особенно интересно можно использовать мультимедиа-технологии для иллюстрации рассказа учителя на этапе объяснения нового материала. Компьютерные программы помогают создать разнообразные зрительные иллюстрации и звуковое сопровождение, что способствует лучшей реализации принципа наглядности в обучении. Несомненно, применение компьютерных технологий напрямую отвечает требованиям модернизации образования. Каждый учитель может сам придумать и выбрать новые формы работы с классом.

Особый интерес вызывают у учеников интерактивные доски [2]. Применение интерактивных досок в обучении позволяет расширить форму деятельности учителя: презентации, демонстрация и моделирование [3].

Школьникам нравится работать с интерактивной доской, так как учиться становится интересно и увлекательно. Под-

готовка и проведение уроков при компьютерной поддержке требует от учителя много времени, но зато такие уроки приносят большое удовлетворение как ученикам, так и учителю. Творчески работающий учитель сегодня не может обойтись без использования компьютерных технологий [5:21].

Урок приносит пользу тогда, когда возбуждает живой интерес, радикальную реакцию у учеников. Такой урок не только станет живым и интересным, но и внедрит ученикам навыки мышления, которые останутся с ними на всю жизнь.

Представляю вашему вниманию методическую разработку урока с использованием ИКТ на тему «**Глагол»** (7 класс) [4].

Тип урока: урок без введения нового материала.
Цель урока: Обобщить все полученные знания о глаголе как части речи, о грамматических признаках глагола, правописании безударных личных окончаний глагола.

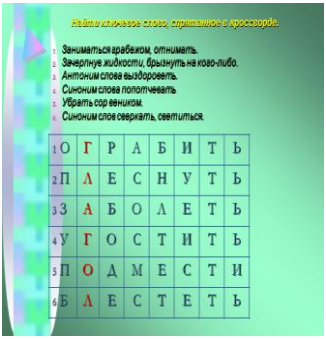
Задачи урока:

1. Сформировать умение правильно обосновывать написание безударных личных окончаний глаголов, распознавать спряжение глаголов.
2. Развить орфографическую зоркость, умение работать с художественным текстом, внимание и мышление учащихся.
3. Активизировать словарный запас.
4. Воспитать самостоятельность, творческую активность, взаимопомощь, доброжелательное отношение друг к другу.

Оборудование: компьютер, интерактивная доска; карточки с заданиями.

1. Стадия вызова.
Звучит песенка «От улыбки» из мультфильма «Как львенок и черепаха пели песню».
Приветствие учителя и пожелание хорошего настроения.
– Я хочу, чтобы этот день стал для всех нас самым добрым.
– Какие «добрые» слова знаете?

Слайд 1. Кроссворд
Учащиеся разгадывают кроссворд (ключевое слово – **глагол**)



Слайд 2

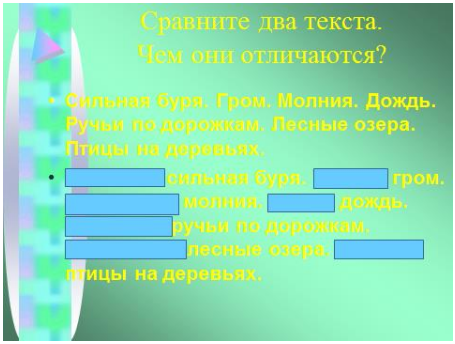
– Глагол – непростая часть речи, но очень интересная. По частоте употребления он занимает второе место после существительного. Из 9000 слов в русском языке 2500 относятся к глаголу.
– Давайте прочитаем слова А. Югова о глаголе.
– Объясните, как вы понимаете эти слова?
В чем назначение глагола? (Движение, действие.)

> **Глагол** – самая живая часть речи. В глаголах струится самая алая, самая свежая артериальная кровь языка. Да ведь и назначение глагола – выражать само действие!
>
> А. Югов

Слайд 3

– Стихотворение про глагол.
– Подберите однокоренное слово к слову «глагол».
– Кто помнит лексическое значение этого слова?
(Глаголица – одна из первых славянских азбук.

Предполагается, что глаголицу создал святой Кирилл для записи церковных текстов на славянском языке. А после крещения на Руси стали использовать кириллицу).



Слайд 4
Сравним два текста (без глагола и с глаголом) и выясним роль глагола в предложении.

Слайд 5
Письмо Незнайки детям про глагол, написанное с ошибками. Необходимо исправить все ошибки.

«Дарогие ребята!
Мне нравяться ваши игры, ноя ничего незнаю проглагол. Памагите мне, пожалуйста, выполнить задания. Как здорово, когда много знаеш!»
незнайка.

Слайд 6. Кластер «Глагол»

Слайд 7. Что мы знаем о глаголе?
Продолжить фразы.
– Глагол – это часть речи, которая обозначает… и отвечает на вопросы…
– Глаголы изменяются по… и …
– Глаголы настоящего времени отвечают на вопросы…
– Глаголы будущего времени отвечают на вопросы …
– Глаголы прошедшего времени отвечают на вопросы … и изменяются по … и …



ГЛАГОЛ
Что без меня предметы?
Лишь названья.
Но я приду – все в действие придёт:
Летит ракета, люди строят зданья,
И рожь в полях растёт.

Слайд 8. Филворд
– Учащиеся находят и читают слова по теме «Глагол» в квадрате, заполненном буквами.

Слайд 9
– Составить из слов предложение, изменив форму прошедшего времени глагола на форму настоящего времени.

Филворд

е	и	в	т	с	й	е	д
ч	в	и	т	и	н	и	ф
и	с	л	о	п	с	и	н
в	а	н	е	р	я	ж	е
и	д	ы	м	е	р	в	н
в	з	о	в	е	и	е	и
р	а	т	ц	и	в	й	е
е	ы	н	о	л	т	с	д

Составить из слов предложения, изменив форму прошедшего времени глагола на форму настоящего времени: *пора, в природе, наступила, пробуждения, жизни, весенняя.*

Слайд 10
Петр Ильич Чайковский, как известно, очень любил ландыши. Именно этому цветку он посвятил свое стихотворение «Ландыши».

Когда в конце весны в последний раз *срываю*
Любимые цветы, – тоска мне *давит* грудь,
И к будущему я молитвенно *взываю*:
Хоть раз еще *хочу* на ландыши взглянуть.
Вот *отцвели* они. Стрелой *промчалось* лето,
Короче стали дни, *умолк* пернатый хор,
Скупее солнце нам *дает* тепла и света,
И *разостлал* уж лес свой лиственный ковер.
Потом, когда *придет* пора зимы суровой
И снежной пеленой *оденутся* леса,
Уныло я *брожу* и *жду* с тоскою новой,
Чтоб солнышком весны *блеснули* небеса.
Не *радуют* меня ни книга, ни беседа,
Ни быстрый бег саней, ни бала шумный блеск,
Ни театр, ни тонкости обеда,
Ни тлеющих полен в камине тихий треск.

Я *жду* весны.

– Под музыку П.И.Чайковского «Весна» выписать глаголы и распределить по трем временам года (работа по рядам).

Слайд 11. Физкультпауза

Вновь у нас физкультминутка
Наклонились ну-ка, ну-ка.
Распрямились, потянулись.
А теперь назад прогнулись.
Разминаем ноги, руки,
Чтоб сидеть нам было легче,
Чтоб писать нам и читать
И совсем не вставать.
Хоть зарядка коротка,
Отдохнули мы слегка.



Слайд 12

– Учащиеся слушают песенку «Как львенок и черепаха поют песенку» и по ходу выписывают глаголы настоящего времени.

Слайд 13

Учащиеся на электронной доске спрягают глаголы «лежу, пою», проверяют и делают вывод о спряжении глагола.

		I спряжение	II спряжение
Единственное число			
1 л.	Я	пою	лежу
2 л.	ТЫ		
3 л.	ОН(а)		
Множественное число			
1 л.	МЫ		
2 л.	ВЫ		
3 л.	ОНИ		



Слайд 14

Слайды 15-16. Игры «Найти лишнее слово», «Найди пару»

«Лишнее слово»	Найди пару	
1. хотеть, бродить, носить; 2. дышать, слышать, летать; 3. пролетел, полет, вылетел.	СПЕ ШАГ СТРО ГУЛЯ ОТКРЫ ЗВО	ВАЕТ ШИМ ЕШЬ ИТЕ НЯТ АЮТ

Слайд 17. Собрать спутанные пословицы. (При этом повторяют тему «Правописание частицы «не» с глаголами.)

СОБЕРИТЕ ПОСЛОВИЦЫ

- Кто (не) работает, торопись делом.
- (Не) спеши языком, тот (не) ест.
- Правда в огне (не) горит, чего (не) знаем.
- Легко забыть то, и в воде (не) тонет.

Слайды 18–20. Какие фразеологизмы изображены на рисунках? Что они обозначают?







Слайды 21–22. Рефлексия.

– Учащиеся делают вывод о роли глаголов в жизни, оценивают себя, дополняя начатые фразы.

ВЫВОД: Движение – это основа жизни, а передающие движения глаголы – основа языка.

В заключение еще раз хочется отметить, что современный урок ценен не столько получаемой информацией, сколько обучением в ходе его приемам работы с информацией: добывания, систематизации, обмена, эстетического оформления результатов.

Освоение учителем проблемно-поисковых методов – верный путь к организации творческо-исследовательской деятельности учащихся, а значит, интерактивного обучения.

Перед нами учителями открывается широкое поле деятельности – творить, экспериментировать и искать идеальный вариант обучения.

Известный дидакт И.П. Подласый утверждал: «Педагогическая теория – абстракция. Ее практическое применение – всегда высокое искусство» [6].

И пусть, каждый педагог рассудит смысл этих слов, как считает нужным для себя. Однако очень важно не останавливаться на месте, ставить новые цели и стремиться к их достижению. Это основной механизм развития личности как ученика, так и учителя.

Литература

1. Апатова Н.В. Информационные технологии в школьном образовании. – М., 1994.
2. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева, А.Е. Петров. – М.: Издат. центр «Академия», 2004.
3. Кажигалиева Г.А., Васенкова М.В. О принципах и методах технологии интерактивного обучения русскому языку в средней школе // Педагогика. – 2005. – № 2.
4. Горлова Л.А. Нетрадиционный урок – урок творчества: из опыта работы школы-гимназии №12 г. Талдыкоргана. Предлагаются схемы, выводы по итогам / Л.А. Горлова // Открытая школа (РК). – 2005. – № 3. – С. 18–19.
5. Малышева Т.В. Влияние методов интерактивного обучения на развитие коммуникативной компетенции учащихся // Учитель в школе. – 2010. – № 4. – С. 14–16.
6. Подласый И.П. «Педагогика», https://www.cross-kpk.ru/ims/ims%202014/3/files/%D0%9F%D0%BE%D0%B4%D0%BB%D0%B0%D1%81%D1%8B%D0%B9%20%D0%98.%D0%9F.%20%D0%9F%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D0%BA%D0%B0.pdf.

СЕКЦИЯ III

ИРОНИЯ КАК ОСНОВНОЙ ПАРАМЕТР КЛАССИФИКАЦИИ СОВРЕМЕННЫХ ИНТЕРНЕТ-МЕМОВ

Борчашвили Ю.У.
студентка факультета гуманитарного образования
Новосибирского государственного
технического университета
hikarimito@gmail.com

Научный руководитель: Дубровская Е.М.
кандидат филологических наук, доцент,
Новосибирский государственный
технический университет
dubrovskaya@corp.nstu.ru

Статья посвящена рассмотрению типологии интернет-мемов, выведенной с опорой на иронический компонент, воплощающийся при соотношении вербальной и контекстуальной составляющих. В качестве наглядного иллюстрирования каждого из выведенных типов интернет-мемов, в тексте предоставлены изображения, то есть конкретные интернет-мемы от анонимных пользователей сети интернет.

Ключевые слова: *Интернет-мем, субверсия, панчлайн, комический эффект, ирония*

IRONY AS A BASIC PARAMETER OF THE CLASSIFICATION OF MODERN INTERNET MEMES

Borchashvili Y.

The article is devoted to the consideration of the typology of Internet memes, based on the ironic component, which is embodied using the verbal and contextual components. As a visual illustration of each of the derived types of Internet memes, images are provided in the text, that is, specific Internet memes from anonymous Internet users.

Keywords: *Internet meme, subversion, punchline, comic effect, irony.*

С тесной интеграцией Интернета в жизнь человека, коммуникация и интернет-коммуникация стали неразделимы из-за

постоянного влияния друг на друга. Одним из результатов этого является такой культурный феномен, как интернет-мем.

В понимании современного интернет-пользователя интернет-мем – это смешная картинка, однако интернет-юмор десять лет назад и сейчас – это две большие разницы, во многом из-за обозначенного выше синкетизма контекста реальности и интернета, так как мемы и другой контент создаются пользователями, а пользователи – люди, существующие в «реальном мире», с его собственным культурным кодом, тенденциями и изменениями.

На вопрос, почему мемы изменились, может помочь ответить теория комического. Термин «комическое» является общим и широким. «Комическое – это категория эстетики, выражающая в форме осмеяния исторически обусловленное (полное или частичное) несоответствие данного социального явления, деятельности и поведения людей, их нравов и обычаев объективному ходу вещей и эстетическому идеалу прогрессивных общественных сил» [1]. Комический эффект обычных общеупотребительных слов связан прежде всего с возможностями их метафоризации и с многозначностью. Комизм усиливается за счет отдельных слов при их различном связывании, приобретении ими дополнительной комической окраски в комической среде, при недоразумениях, возникающих в ходе диалогов [2].

В зарубежной теории комического, шутка состоит из сэтапа (подводки к шутке) и панчлайна («удара» смешным компонентом). Как описано в книге Людмилы Сарычевой «Уступите место драме. Как писать интересно даже на скучные темы. Копирайтерам, журналистам, редакторам»: «шутка состоит из двух частей: сетапа и панчлайна. Сетап – это первая часть, которая задает контекст. Панчлайн – это развязка» [3]. Таким образом панчлайн в меме – то, что делает мем смешным.

Если разбирать интернет- мем на более глубоком уровне, чем с точки зрения теории панчлайна, то мем состоит из структуры (композиции) и нарратива (повествования). При формировании современного интернет-мема в игру вступает субверсия (с англ. «subversion» – диверсия, свержение, подрывание) – игра со штампом, сознательное его избегание [4].

Так как у нас есть два элемента-штампа – структура и нарратив – то и субверсии у интернет-мема тоже можно выде-

лить две: структурная субверсия, в которой игра слов и их деконструкция превалируют над содержанием и сохранением смысла (основа шутки закодирована в визуально-структурном компоненте), и нарративная субверсия, в которой шутка о содержании противопоставляется формату подачи (основа шутки закодирована в вербальном компоненте) [5].

Таким образом, можно охарактеризовать все 4 вида современного интернет-мема [6,7]:

1) Пре-иронический мем: ведёт себя как мем и выглядит как мем; законопослушный «эталон» интернет-мема; нет субверсии компонентов;
2) Иронический мем: есть нарративная субверсия – это опора шутки; выглядит как мем, но не ведёт себя как мем (в понимании мема не как смешной картинки, а как вышеописанного эталона);
3) Пост-иронический мем: субверсия иронического нарратива – опора шутки; вёдет себя как мем, но не выглядит как мем;
4) Мета-иронический мем: не выглядит и не ведёт себя как мем; субверсия обоих компонентов; опора шутки – субверсия структуры иронического мема.

Так как каждый из двух компонентов интернет-мема создаёт или не создаёт субверсией слой иронии в восприятии шутки, можно посчитать и разобрать, сколько слоёв иронии в каждом из видов, и как они раскрываются:

- Пре-иронический мем: 0 слоёв иронии; нет панчлайна, «просто» мем (пример: «ставь лайк если тоже любишь бабушку», визуальный компонент – фотография бабушки);
- Иронический мем: 1 слой иронии; вербальный компонент содержит ироническую шутку, мем с содержанием иронии (пример: картинка, где вербальный компонент – «ты не сможешь завалить экзамены / если тебя отчислят», визуальный компонент – мужчина с довольным выражением лица, прикладывающий указательный палец к виску);
- Пост-иронический мем: 2 слоя иронии; иронический мем, высмеивающий пре-иронический мем (пример: интернет-мемы про волков с бессмысленными цитатами на основе «глубокомысленных» неироничных картинок; визуально копируют неироничный стиль красивой фотографии гордого зверя, вер-

бально – «Падение – это не провал / Провал – это провал / Падение – это где упал»)

- Мета-иронический мем: 2 слоя иронии; иронический мем, иронизирующий над ироническим мемом (пример: визуальный компонент – санитар с интернет-мема «беды с башкой»/ «бегом в палату» без шапочки санитара, вербальный компонент – «фуражку спёрли»).

Таким образом, по иронической компоненте выделяется четыре вида интернет-мемов: пре-иронический, иронический, пост-иронический и мета-иронический.

Литература

1. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. – 4-е изд. – М.: Политиздат, 1981. – 445 с.
2. Лук А.Н. О чувстве юмора и остроумии. – М.: Искусство, 1968. – 192 с.
3. Сарычева Л. Уступите место драме. Как писать интересно даже на скучные темы. Копирайтерам, журналистам, редакторам. – М.: Искусство, 1968. – 192 с.
4. Субверсия. [Posmotre.li] – URL: (дата обращения: 19.05.2021) https://posmotre.li/%D0%A1%D1%83%D0%B1%D0%B2%D0%B5%D1%80%D1%81%D0%B8%D1%8F.
5. Новиков Дмитрий. Нарратология иронии: к обозначению пост- и мета-иронии. [ВКонтакте] – (дата обращения: 20.05.21).URL: https://vk.com/@caoziguet-narratologiya-ironii-k-proyasneniu-post-i-meta-ironii
6. Her S.Y. The Quadrant System for the Categorization of Internet Memes. [The Philosopher's meme] – URL: http://thephilosophersmeme.com/2015/11/03/the-quadrant-system-for-the-categorization-of-internet-memes/ (дата обращения: 20.05.2021).
7. АМДЭВС. (Перевод таблицы видов интернет-мемов по принципу субверсии, без названия). [ВКонтакте] – URL: (дата обращения: 21.05.2021 https://vk.com/wall-92337511_788562).

ЖУРНАЛИСТСКОЕ РАССЛЕДОВАНИЕ КАК ЖАНР СОВРЕМЕННОЙ ЖУРНАЛИСТИКИ

Варкин К.А.
студент Новосибирского государственного технического университета
varkynu@yandex.ru

Научный руководитель: Угрюмов В.Е.
кандидат филологических наук,
доцент кафедры филологии
Новосибирского государственного технического университета

В данной статье исследуется журналистское расследование, как важный и основной принцип формирования настоящей журналистской деятельности. Показана история становления журналистского расследования, как жанра современной журналистики. Выявляются основные особенности журналистского расследования.

Ключевые слова*: журналистское расследование, реальная журналистика, факты, эксперименты, функции расследования, виды расследования.*

INVESTIGATIVE JOURNALISM AS A GENRE OF MODERN JOURNALISM

Varkin K.

This article explores investigative journalism as an important and basic principle for the formation of real journalistic activity. The article shows the history of the formation of journalistic investigation as a genre of modern journalism. The main features of journalistic investigation are revealed.

Keywords: *investigative journalism, real journalism, facts, experiments, investigation functions, types of investigation.*

Сегодня журналистское расследование является одним из самых популярных жанров журналистики. Этот жанр один из самых дорогих, самых рейтинговых требующий от журналиста постоянного напряжения и связанный с риском для жизни. Однако в действительности такая работа является недостаточно оплачиваемой даже в западных странах, не говоря уже о России, где журналистское расследование особенно популярно.

Кроме того, российские журналисты лишены и морального удовлетворения от проделанной работы, поскольку после выхода большинства программ по результатам расследования ничего не меняется в преданных огласке преступных ситуациях. Также часто случается так, что определенная часть изменений, которые все-таки происходят – отрицательные. Таким образом, вокруг журналистского расследования часто возникают утверждения, что оно безрезультатно, ничего не меняет и не выполняет своей функции по обеспечению демократического развития общества. Однако ни одно из этих утверждений не является научно обоснованным.

В своей книге «Журналистские расследования» американский исследователь Джон Вилмен пишет, что лучшее определение данного понятия дал бывший заместитель редактора газеты «Ньюсдэй» Роберт Грин. Он определил, что журналистское расследование – это «материал, основанный на собственной работе и инициативе, на важную тему, которую отдельные лица или организации хотели бы оставить в тайне».

Еще одно определение журналистского расследования принадлежит российскому ученому Александру Тертычному, автору самых основательных работ на эту тему. Ученый считает, что «в общем плане цель серьезного, социально важного журналистского расследования может быть определена так: делать явной ту информацию, которая необходима, жизненно важна для народа, но от него скрывается; бороться со злоупотреблениями сильных мира сего; противостоять беззаконию, чтобы общество менялось к лучшему».

Понятие «журналистское расследование» различных событий общественной жизни в большинстве стран мира давно стало самостоятельным жанром журналистики. Несмотря на то, что это понятие никак не определено в нормативно-правовых актах, оно вошло в оборот не только средств массовой информации, но и в общественное сознание и деятельность органов по борьбе с правонарушениями, стало предметом дискуссий и критики в среде различных слоев населения, юристов, политиков, чиновников.

Говоря о трудностях, с которыми сталкиваются журналисты в процессе расследования, участники многочисленных

тренингов по журналистским расследованиям отмечали факторы, среди которых:

- незаинтересованность владельцев СМИ и редакторов в публикации спорной и проблемной информации, их страх перед местью за публикацию со стороны политических или бизнес сил;
- угроза личной безопасности журналиста и источников информации, которая часто является завышенной или преувеличенной, поскольку журналист соблюдает определенные правила страхования своей деятельности, может минимизировать риски, связанные с его работой;
- отсутствие доступа к необходимым источникам информации;
- ограниченность в ресурсах, времени и средств, является объективным препятствием, не только в связи с общей депрессией на рынке медиа, но и с особенностями менеджмента СМИ в странах СНГ;
- страх неудачи и правовых последствий публикации материалов расследования, как и угроза личной безопасности, также часто являются завышенными;
- отсутствие традиции и опыта расследований в журналистской среде, дискредитация расследования как жанра.

Следует заметить, что цель журналистского расследования – в первую очередь привлечь внимание аудитории к описываемому явлению или герою публикации, заставить читателя, слушателя или зрителя задуматься над тем, что случилось. Но не всегда журналисты-расследователи придерживаются этого принципа. Иногда в материалах газет, интернет изданий или телепрограмм, касающихся уголовного дела, которое находится в делопроизводстве органов досудебного следствия, заранее выносится «обвинительный приговор» героям репортажа, а часто и работникам правоохранительных или судебных органов.

В то же время следует подчеркнуть, что право на информацию, закрепленное в законодательстве, журналисты часто понимают буквально, без каких-либо исключений. В результате такого подхода в СМИ публикуют различную информацию: обстоятельства совершения преступления; лиц, подозреваемых в его совершении; предметы и орудия преступления, – что сопровождается при этом субъективными выводами и мнением жур-

налиста о «некомпетентности» правоохранительных органов. Все это вредит официальному следствию, наносит моральный ущерб участникам событий и часто приводит к нежелательной и противоправной утечке информации. В таком случае преступникам удается уничтожить следы преступления, скрыть улики, уклониться от следствия и суда, подготовить ложные доказательства своей невиновности. В результате этого уголовные дела на стадии досудебного следствия закрываются или останавливаются в связи с неустановлением лица, совершившего преступление. Именно таким образом преступники используют ошибочное чувство справедливости некоторых журналистов.

Как видим, жанр журналистского расследования является одним из самых интересных, сложных и опасных жанров журналистики. Журналистское расследование может затронуть самые противоречивые аспекты жизни современного общества.

Литература

1. Ворошилов В.В. Журналистика: Учебник. – 3-е изд. – СПб.: Изд-во В.А. Михайлова, 2001. – 447 с.
2. Корконосенко С.Г. Основы журналистики: Учебник для вузов. – М.: Аспект Пресс, 2002. – 287 с.
3. Константинов А.Д. Агентство журналистских расследований / Журналистское расследование / История метода и современная практика / Санкт-Петербург.

У ИСТОКОВ РУССКОГО ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЯ В ТУРКЕСТАНСКОМ КРАЕ

Калинкин К.Р.
студент филологического факультета
Самаркандского государственного университета
Karen.Kalinkin@yandex.ru

Научный руководитель: Назарьян Р.Г.
кандидат филологических наук, доцент
Самаркандского государственного университета,
академик Академии наук Узбекистана «Турон»

Доклад посвящен жизни и деятельности талантливого ученого и блестящего педагога Ромуальда Войцика, человека, основавшего научную школу литературоведения на восточной окраине Российской империи, в провинциальном азиатском городе Самарканде.

Ключевые слова: *Карс, железная дорога, Елизавета Тер-Симонян, Краснодар, лагерь, Самарканд, Крым.*

AT THE ORIGINS OF RUSSIAN LITERARY STUDIES IN THE TURKESTAN REGION

Kalinkin K.

The report is dedicated to the life and work of the talented scientist and teacher Romuald Voitsik, the man who founded the scientific school of literary criticism on the eastern outskirts of the Russian Empire, in the provincial Asian city of Samarkand.

Keywords: *Kars, railway, Elizaveta Ter-Simonyan, Krasnodar, camp, Samarkand, Crimea.*

Среди тех, кто заложил основы школы литературоведения в Самаркандском государственном университете, был профессор Ромуальд Войцик, талантливый и блестяще образованный человек с непростой судьбой. Отец будущего профессора, поляк Казимир Войцик, проходил военную службу в армянском городе Карсе. После ее окончания он остался здесь и стал работать табельщиком на железной дороге. Вскоре Казимир женился на дочери местного армянского портного Елизавете Григорьевне Тер-Симонян. В этом городе 27 сентября 1888 года и родился Ромуальд, их единственный сын. После него в семье появились на свет ещё три дочери, что добавило немало забот небогатым

родителям. Когда же по договору, подписанному 13 октября 1921 года Арменией, Азербайджаном и Грузией, входивших тогда в состав советской России, Карс окончательно перешёл под юрисдикцию Турции, семья Войциков перебралась в соседний город Армении Ленинакан (ныне – Гюмри). Там родители Ромуальда и прожили безвыездно до самой смерти…



Сам Ромуальд Войцик, перед отъездом из родного города, 20 мая 1902 года был крещён в местной армяно-католической приходской церкви Святого Георгия в присутствии двух свидетелей – Станислава Ивановича и Марии Александровны Кржечковских.

Желая получить образование, юноша уехал учиться в Павлоградскую уездную гимназию Екатеринославской губернии. С этого момента началась его самостоятельная жизнь. Стал членом кружка, где молодежь увлекалась Каутским и Плехановым. Как «содержатель» полулегальной крамольной типографии он был арестован полицией, но через несколько дней освобождён.

Гимназию Ромуальд окончил с серебряной медалью и в том же 1908 году поступил на историко-филологический факультет Московского университета. Здесь преподавали всеобщую и русскую историю, славянские (в том числе польский) и древние языки, философию и сравнительное языкознание.

Чрезвычайно широко велась работа по преподаванию истории искусств. Профессора университета читали специальные курсы и семинары по греческим и римским древностям, по истории христианского искусства, по культуре Кавказа и Грузии в период их сношения с Россией. А в список обязательных экзаменов на право преподавания русской словесности или русской истории входили история русской церкви и история искусств.

В 1911 году для «ознакомления с материалами для медального сочинения» Р.К. Войцик выехал в Варшаву, где, пробыв около недели, столкнулся с «польской национальной действительностью», что произвело на него гнетущее впечатление. Там же он встретился со своим дядей и тезкой Ромуальдом Войциком, ксёндзом местной католической общины. Встреча дли-

лась недолго, всего один день, причём националистически настроенный дядя увидел в племяннике лишь враждебного «москаля», что отнюдь не способствовало развитию каких-либо родственных отношений.

Научная работа Р.К. Войцика была успешной. В 1913 году он получил диплом со степенью кандидата филологических наук. Проработав некоторое время в гимназии города Гори Тифлисской губернии, он без колебаний принял предложение директора 2-го реального училища города Екатеринодара, куда и выехал в 1915 году, где был назначен исполняющим обязанности преподавателя русского языка и литературы.

Февральскую революцию он встретил восторженно, как символ освобождения от строя, «гнёт которого испытывал на себе». Последовавшую за ней Октябрьскую воспринял как «революционную стихию бунта». Но, дабы быть от греха подальше, Войцик документально из поляка превратился в литовца. Но это не спасло его от репрессий: 11 октября 1933 года Ромуальда Казимировича арестовали. В Войцике правоохранители хотели видеть «политического врага» и поэтому в постановлении «Об избрании меры пресечения и предъявлении обвинения» говорилось: «Войцик Ромуальд Казимирович достаточно изобличается в том, что:

1) состоя профессором Краснодарского Пединститута, входил в состав антисоветской группировки научных работников Института;

2) в 1931 году находился в Киеве и, состоя профессором Польского Пединститута, входил в состав Польской военной организации, проводившей контрреволюционную повстанческую и разведывательную работу по заданиям II отдела Польского генерального штаба» [1, 19].

На момент ареста в деле были записаны особые приметы Р.К. Войцика: рост – ниже среднего, волосы – тёмно-русые с большой проседью, голова – лысая. Ромуальд Казимирович под жестким давлением следствия признавался в том, что одобрял Гитлера, агитировал против Советской власти, создавал нелегальные кружки и разрабатывал контрреволюционные планы. Признавался он и в том, что проводимая паспортизация была необходима для выявления вредителей, а расстрелы – суровой, но единственной мерой в борьбе с врагами.

Очевидно искренен был Войцик и тогда, когда писал в показаниях, что «не считал пролетариат созидательной силой», а Ленин представлялся ему демагогом. Признание же Войцика в том, что через знакомство с творчеством Блока, Белого, Гумилёва, Мережковского, Шпенглера он незаметно для студентов втягивал их в нелегальные организации, на самом деле свидетельствовало скорее о его профессиональной эрудиции и умении развернуть перед слушателями широкую панораму идей, чем о «сознательном протягивании упаднических буржуазных настроений».

Следствие, однако, затягивалось, так как обвиняемый вскоре занял «позицию упорного запирательства». Необходимо было добиться от него «желания покончить с прошлой контрреволюционной деятельностью». Два раза выносилось постановление о продлении срока содержания под стражей. И, только собрав «огромный и достаточно изобличающий материал в полном объёме», следствие сочло возможным прекратить дело.

Усталый и подавленный человек, сферой интересов которого были лишь литература и искусство, в конце следствия стал выглядеть одним из влиятельнейших руководителей краевого филиала контрреволюционной организации «Российская национальная партия», в которой была детально проработана политическая программа, создана разветвлённая структура, налажены широкие связи с заграницей, имелись планы осуществления диверсионных и террористических актов.

Как и следовало ожидать, Р.К. Войцик во всех предъявленных обвинениях по статье 58/10-11 Уголовного кодекса «признал себя виновным» и был приговорён к пребыванию в исправительно-трудовом лагере сроком на три года. Нахождение в течение пяти месяцев под арестом, бесконечные допросы и очные ставки не прошли даром – увеличилась печень, начался невроз сердца. И всё же по заключению медицинской комиссии было признано, что Р.К. Войцик может проживать во всех местностях СССР, к физическому труду ограниченно годен, препятствий для следования к месту высылки не имеется.

4 апреля 1934 года он был направлен в исправительно-трудовой сибирский лагерь НКВД в город Мариинск, откуда и был освобождён 2 августа 1936 года «за отбытием срока». Но, понятно, на всю жизнь с «волчьим билетом»

С момента освобождения Р.К. Войцик около года жил в Краснодаре, где встречался с бывшей женой и сыном, которым постоянно оказывал материальную помощь. Ещё до начала войны Ромуальд Казимирович, решив покинуть Краснодар, принял участие в нескольких конкурсах на замещение вакантных мест в азиатских республиках страны. Надо полагать, что он по их завершении одновременно получил два приглашения на работу – в Самарканд и Алма-Ату. Так осенью 1944 года он перебрался в Самарканд.

Возглавив кафедру русской и всеобщей литературы УзГУ, этот опытный, широко и разносторонне образованный литературовед, с первых же дней своего пребывания в Самарканде взялся за создание работоспособного коллектива. Он сумел привить своим молодым неопытным коллегам профессиональное отношение к педагогической и научной деятельности, пополнить фонды университетской библиотеки редкими и уникальными изданиями, открыть здесь аспирантуру по литературоведению и наладить выпуск сборников печатных трудов. С именем Ромуальда Казимировича связаны и первые защиты кандидатских диссертаций по литературоведению в Узбекском государственном университете.

Профессор Войцик заложил основы для создания научной школы самаркандского литературоведения, которая получила широкую известность при его преемнике – блестящем ученом Я.О. Зунделовиче, приглашенным по рекомендации Ромуальда Казимировича. Тандем Войцик – Зунделович не только определил направление будущих научных исследований кафедры, но и подготовил для этого первое поколение талантливых исполнителей в лице своих учеников – С. Шаталова, Р. Шагиняна, В. Ларцева и братьев Е. Магазанника и Э. Магазаника. Справедливости ради следует отметить, что все это было достигнуто благодаря настойчивой подвижнической деятельности опального профессора, личная жизнь которого в Самарканде была далеко не безоблачной.

После окончания войны Р.К. Войцик начинает хлопотать о снятии с него судимости. В заявлении начальнику Управления по делам государственной безопасности Самаркандской области он писал:

«Со дня освобождения, 2-го августа 1936 года, до сегодняшнего дня, в течение более 12-ти лет, я непрерывно, со всем напряжением сил, преданно и ревностно служил на благо своей дорогой социалистической Родины, с верой и правдой выполняя высокие обязанности советского гражданина, безупречно ведя большую и ответственную работу по большевистскому образованию и воспитанию нашей советской молодёжи. Полагаю, что моя ничем не запятнанная деятельность даёт мне основание просить Вас, т. Начальник, ходатайствовать о снятии с меня судимости в целях полной гражданской и политической реабилитации» [2, 261].

К этому заявлению, написанному 20 ноября 1948 года, была приложена характеристика с места работы и автобиография. Дело было принято к рассмотрению, но начавшаяся волна послевоенных репрессий предопределила его исход. Вновь изучались прежние материалы следствия и собирались новые компрометирующие данные. На этот раз к ним отнесли написанную к 20-летию Узбекского государственного университета брошюру Р.К. Войцика «М. Горький в борьбе с реакционными течениями в литературе XX века», в которой он якобы «исказил суть взглядов Горького как борца против фашизма».

И вновь зазвучали в деле знакомые обвинения: склонность к антисоветским высказываниям, связь с нежелательными элементами, симпатии к Гитлеру. Обвинение, составленное по отработанной схеме, слушалось в январе 1950 года на заседании Комиссии при Министерстве государственной безопасности, в ходе которого было принято решение: в заявлении о снятии судимости профессору отказать.

Очевидно, именно это событие положило конец его работе в Самарканде. Войцик уехал в Крым, где до самой смерти в 1958 году преподавал в местном педагогическом институте имени М.В. Фрунзе в должности профессора кафедры литературы с почасовой оплатой.

Лишь 3 июля 1990 года дело профессора Р.К. Войцика было окончательно закрыто «за недоказанностью преступления» на основании Указа Президиума Верховного Совета СССР «О дополнительных мерах по восстановлению справедливости в отношении жертв репрессий, имевших место в период 30-х и начала 50-х годов»...

Литература

1. Назарьян Р.Г. Профессор с «волчьим билетом» // «Леди». – Самарканд. – 2017. – № 37.
2. Чумаченко В.К. Казачья литературная Голгофа. – Краснодар, 1971.

ОСОБЕННОСТИ КАТЕГОРИИ «СВОЙ – ЧУЖОЙ» В СТИХОТВОРЕНИЯХ О ВОЙНЕ В.С. ВЫСОЦКОГО (НА ПРИМЕРЕ СТИХОТВОРЕНИЯ «ТОТ, КОТОРЫЙ НЕ СТРЕЛЯЛ»)

Панкова В.О.
студентка Новосибирского государственного технического университета
vitalinapangl73@mail.ru

Научный руководитель: Карпова Е.В.
доцент кафедры филологии
Новосибирского государственного технического университета
ev_karpova@mail.ru

Статья посвящена рассмотрению особенностей репрезентации семантической категории «свой – чужой» в стихотворениях о войне В.С. Высоцкого. Исследование выполнено в русле функциональной грамматики. Семантическая категория «свой – чужой» исследуется на примере стихотворения «Тот, который не стрелял» (1973).

Ключевые слова: *функциональная грамматика, среда, семантическая категория «свой – чужой», В.С. Высоцкий, стихотворения о войне.*

THE SPECIFICS OF THE CATEGORY «FRIEND – FOE» IN THE MILITARY POEMS OF V.S. VYSOTSKY (ON THE EXAMPLE OF THE POEM «THE ONE WHO DID NOT SHOOT»)

Pankova V.

The article is devoted to the consideration of the features of the representation of the semantic category «friend – foe» in the poems about the war by V.S. Vysotsky. The study was carried out in line with the functional grammar. The semantic category «friend-foe» is studied on the example of the poem «The one who did not shoot» (1973).

Keywords: *functional grammar, semantic category «friend-foe», V.S. Vysotsky, poems about the war.*

Категория «свой – чужой» рассматривается в разных аспектах и в контексте разных гуманитарных дисциплин, в число которых входит и лингвистика, которая изучает эту кате-

горию в функциональном аспекте. Одним из базовых понятий теории функциональной грамматики является семантическая категория, которую в нашем исследовании мы рассматриваем как «группу языковых элементов, выделяемую на основе их дифференциации» [2:11].

Непроходящий интерес к поэтическому творчеству В.С. Высоцкого и к семантической категории «свой – чужой» – в частности, к средствам ее выражения, – определяют актуальность нашего исследования. Стоит также отметить, что стихотворения В.С. Высоцкого о войне в названном аспекте до сих пор не рассматривались.

Категория «свой – чужой» сложна в теоретическом плане и актуальна в аспекте изучения ее репрезентации в условиях определенной среды – «множества языковых элементов, играющих по отношению к исходной системе роль окружения, во взаимодействии с которым она выполняет свою функцию и интерпретируется в качестве единства его языкового содержания и выражения» [2:7].

Военная ситуация подразделяет участвующих в ней лиц на «друзей» и «врагов», «нас» и «их», «своих» и «чужих». Однако в ситуации военного конфликта категория «свой – чужой» может рассматриваться не только в оппозиции «друг – враг». Нередко она выстраивается через призму юридических или моральных норм, соблюдение, либо игнорирование которых способно спровоцировать ситуацию, требующую принятия ответственных решений. Иногда эта категория рассматривается через призму межконфессиональных международных и т.д. конфликтов, которые также создают оппозицию «мы – они»: «Для русской языковой картины мира краеугольным является противопоставление дружеского и враждебного, родного и постороннего, российского и заграничного» [4:1].

Анализ оппозиции «свой – чужой» в условиях военной действительности «связан с «официальным» дискурсом (пропагандистские материалы, произведения искусства) и с «описанием быта» («из окопа», в эвакуации)» [1:179]. В обоих случаях понимание «своих» и «чужих» зависит от ситуации, которая способствуют возникновению тех или иных событий, а также «от цели, которую преследует человек» [3:282]. Из этого следует, что люди могут делиться на «своих» и «чужих» в зависи-

мости от личностных характеристик, целей и ситуаций, как, например, это происходит в стихотворении «Тот, который не стрелял» (1973).

Название стихотворения апеллирует к нравственному выбору: к анализу межличностных отношений и к нарушению устава в условиях военной ситуации, при этом явной оппозиции «мы – они» в стихотворении нет. Изменения происходят внутри общей категории «своих», которая подразделяется на подкатегории «свой среди своих» и «чужой среди своих».

Хронология событий в стихотворении нарушена, лирический герой, вспоминая произошедшие с ним события, переключается с одного эпизода своей военной жизни на другой: неудачная попытка расстрела, причины которого не уточняются, воспоминания о командире и о том солдате, который вопреки приказу не выстрелил; неудачная история с поимкой немецкого языка, снова воспоминания о расстреле, но уже более подробные, период восстановления в госпитале, воспоминания о том, который не стрелял, моральная смерть лирического героя, наступившая одновременно с физической смертью «того, который не стрелял».

Сюжет стихотворения демонстрирует отношения, сложившиеся и развивающиеся между лирическим героем и воинским подразделением (взвод, батальон): у героя нет друзей, которых бы он называл по имени (исключение составляет особист Суэтин, но отношения между ним и лирическим героем Высоцкого не претерпевают изменений, они «чужие» друг другу), он не обращается по имени даже к «тому, который не стрелял», один раз называя его «паренек»: «*А я в бреду беседовал тайком / С тем пареньком, / который не стрелял*» (шестая строфа). При этом в каждой строфе стихотворения ощущается шаткое положение лирического героя, его баланс между «своими» и «чужими» с явным перевесом в сторону последних.

Немалое значение имеет фраза «*уставы не велят*» (пятая строфа), которая «снимает» ответственность с сослуживцев за расстрел лирического героя («*А что недострелили – / Так я не виноват*» (девятая строфа). Герои стихотворения вынуждены соблюдать устав, который в ситуации военного времени предполагает решительные меры, а отказ от них влечет за собой

наказание (что произошло бы с «тем, который не стрелял», если бы взвод узнал о его поступке; этот персонаж является «замаскированным чужим среди своих», с точки зрения взвода и устава, и «однозначно своим», с точки зрения лирического героя). Стоит также отметить, что по законам военного времени, тот, кто отказывается от выполнения приказа о расстреле, сам является преступником.

Таким образом, ситуацией для образования категории «свой – чужой» в этом стихотворении (помимо войны) послужил нравственный выбор и юридические нормы, которые в военное время четко определяют «своих» и «чужих».

Местоименных оппозиций «мы – они» в стихотворении почти нет; Высоцкий неизменно использует указательное местоимение, называя солдата, который не выстрелил, – «*тот*». Примечательно, что это местоимение имеет семантику противоположную местоимению «этот» («наш», «свой»), однако именно его лирический герой использует, называя человека, которого он считает «однозначно своим». Подобная «несостыковка» вызвана все той же ситуацией, в которой оказываются герои: до приговора к расстрелу лирический герой не был близок с сослуживцами, и внезапное сближение с одним из них после осуществления приговора могло бы вызвать подозрения. Именно поэтому лирический герой и «тот, который не стрелял» продолжают прилюдно соблюдать дистанцию.

Единственный диминутив «*паренек*», демонстрирующий близкие отношения между героями, появляется в шестой строфе, повествующей о беседах между ними «в бреду» и «тайком»: «*С тем **пареньком**, который не стрелял*», что также дает понять, что только в скрытой от лишних глаз обстановке герои могут общаться как «свои». При этом для военных подразделений оба героя продолжают быть «своими»: лирический герой – из-за норм, закрепленных в уставе («*расстреливать два раза / уставы не велят*» (пятая строфа), «тот, который не стрелял» – из-за того, что его отказ от выполнения приказа остался незамеченным.

Кульминацией стихотворения является десятая, финальная строфа, в которой лирический герой рассказывает о своей ментальной гибели, вызванной физической смертью «того, который не стрелял»: «*Немецкий снайпер дострелил меня, / Убив того, который не стрелял*».

Однозначно чужим» в этой строфе – и во всем стихотворении – выступает немецкий снайпер: он является собирательным образом «чужих» и олицетворением врага.

Особенности семантической категории «свой – чужой» в этом стихотворении заключаются в подвижности статуса лирического героя Высоцкого в зависимости от ситуации: совершив проступок, он стал «чужим среди своих», пройдя расстрел – снова стал «своим среди своих». При этом статус «того, который не стрелял», формально остается неизменным: он не делал громких заявлений о своем намерении пропустить выстрел, не высказывал герою открытой поддержки.

Однако в сложившейся ситуации, учитывая, что этот персонаж не выстрелил, тем самым нарушив закон военного времени, можно предположить, что «тот, который не стрелял» находится в очень шаткой позиции, так как, если его поступок раскроется, то, с точки зрения взвода, он станет преступником, то есть «чужим». Это является доказательством того, что на определение категории «свой – чужой» влияет не только общая ситуация, в которой происходят действия, но и их трактовка, точка зрения, с которой читатель наблюдает за событиями, поданными автором в своем произведении.

Исходя из всего вышесказанного можно сделать вывод: категория «свой – чужой» важна для творчества В.С. Высоцкого, особенно для его стихотворений о войне. Именно в них она актуальна и выражается специфически. «Тот, который не стрелял» демонстрирует особенности этой категории – ее подвижность, субъективное восприятие, так называемую «многослойность» и изменение в условиях конкретной ситуации.

Таким образом, прослеживается сложность человеческих отношений: «свои» и «чужие» квалифицируются по-разному в контексте ситуации военного времени и взаимодействия героев на ее фоне.

Литература

1. Бережная С.В. Культурно-антропологические аспекты «Своего» и «Чужого» в военных конфликтах // Псковский военно-исторический вестник. – 2015. – № 1. URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kulturno-antropologicheskie-aspekty-svoego-i-chuzhogo-v-voennyh-konfliktah (дата обращения: 3.05.2021).

2. Введение. Основания функциональной грамматики [Электронный ресурс]. – URL: https://iling.spb.ru/grammar/bondarko _1987. pdf (дата обращения: 26.05.2020). Бондарко А.В. Функциональная грамматика / А.В. Бондарко. – Л., 1984
3. Сартр Ж.-П. Бытие и ничто: Опыт феноменологической онтологии. – М., 2000. – 282 с.
4. «Свое – чужое» в детской речи [Электронный ресурс]. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/svoe-i-chuzhoe-v-detskoy-rechi/ viewer (дата обращения: 13.09.2019).

НАУКА VS ЛЖЕНАУКА: В КОНТЕНТЕ СОВРЕМЕННОГО ТЕЛЕВИДЕНИЯ

Педченко А.Е.
студентка факультета гуманитарного образования
Новосибирского государственного
технического университета
anastasiya_pedchenko_zhl-72@mail.ru

Научный руководитель: Мандрикова Г.М.
доктор филологических наук, доцент
Новосибирского государственного
технического университета

Речь в докладе пойдёт о лженаучных программах на телеканале «РЕН ТВ» и «ТВ-3». На примере экспериментального исследования мы выясним, представители какой возрастной категории чаще всего смотрят лженаучные программы на данных телеканалах. Также выясним, с какой целью они это делают.

Ключевые слова: *лженаука, пропаганда, телевидение, медиапространство.*

SCIENCE VS PSEUDOSCIENCE: IN THE CONTENT OF CONTEMPORARY TELEVISION

Pedchenko A.

The report will focus on pseudoscientific programs on the TV channels "REN TV" and "TV-3". Using the example of an experimental study, we found out which age group most often watches pseudoscientific programs on these TV channels. We will also find out what purpose they are doing this for.

Keywords: *pseudoscience, propaganda, television, media space.*

Мир постепенно захватывают лженаучные тенденции. Астрология, целительство, «альтернативная» история стали рутиной ежедневного мирового телевещания. В СМИ разных стран мира то и дело появляется реклама сомнительных медицинских приборов, исцеляющих от сотен болезней сразу, или обещание энергетического изобилия за счет использования энергии вакуума и других «чудо-приборов».

В России расцвет оккультизма и распространение различных лженаучных знаний в обществе активно начался еще во

времена перестройки и переходного периода, что, с одной стороны, неудивительно, поскольку отмена цензуры и безграничная свобода слова коснулись не только политики, но и практически всех сфер жизни [1:27].

В последнее время в специализированной прессе, пишущей на научные и околонаучные темы, обнаруживают все большее количество искаженных фактов. Какую лженаучную концепцию ни возьми – все они камуфлируются под науку, используют ее термины, а мошенники от науки именуют себя профессорами и кандидатами наук.

После того как прекратилась «холодная война», считает Е.Б. Александров, в мире резко сократилось финансирование науки. Ученым даже приходится пользоваться рекламой, которая не всегда оказывается добросовестной [2:22]. Доверие обычных людей к науке падает, тем самым создавая благоприятную почву для дальнейшего развития лженаучных течений. Основной целью такой лженауки является продвижение своих идей в массы для вывода лженаучных продуктов в массовое потребление с целью коммерческой выгоды [3:32].

Лженаука не преследует высоких целей и не стремится к познанию истины, она ориентирована, в первую очередь, на популярность своих идей, которые можно продавать, в том числе и в виде медиапродуктов, само название которых привлекает телезрителей, создавая у них ощущение приобщения к неким «тайным, но истинным знаниям», которые скрывают от населения (ср., например, «Загадки человечества», «Самые шокирующие гипотезы», «Территория заблуждений», «Битва экстрасенсов», «Колыбель человечества: украденная правда», «Страшное дело», «Засекреченные списки», «Секретные территории», «Тайны, загадки, гипотезы», «День космических историй» и т.д.).

На сегодняшний день самым популярным «лженаучным» каналом на телевидении, как нам представляется, является «РЕН ТВ». Канал основан в 1991 году Ireной Лесневской и ее сыном Дмитрием, который в 1997 году стал генеральным директором канала, а также телесети «REN TV». Телеканал изначально задумывался как интеллектуальный, на нём осуществлялось вещание многих информационно-политических программ и передач, которые были посвящены острым социальным проблемам.

С 2003 года аудитория телеканала начала расширяться за счет смены концепции: руководство решило усилить развлекательный блок. Но при этом новости так и оставались на телеканале. Однако в 2011 году пришел новый главный редактор Владимир Тюлин, и всё кардинально поменялось. Теперь телеканал во многом состоит из программ на тему альтернативной истории, теорий заговора и уфологии.

Для подтверждения/опровержения нашего мнения о лженаучности контента данных программ обратимся к отзывам зрителей размещенных на сайте «Отзовик» [14]:

1. «То, что показывают по этому каналу – полный бред. Нет, я понимаю ещё новости про беды в других странах (но ни одной про беды в Этой стране, ха-ха), патриотические сериалы, в конце концов лжеразоблачения... Но боже! То, что я увидел по «РЕН ТВ»... Это просто... я не знаю, даже, создатели телеканала действительно так ненавидят русский народ, что готовы зомбировать его, давать поводы для самоубийства, втирать лженаучные передачи!?».

2. «Сейчас этот телеканал к большому моему сожалению скатился до уровня пропагандистской машины, которая никакой информационной пользы не несет, а даже наоборот. Телеканал пропагандирует ненависть и нетерпимость. Информация зрителям подается в агрессивном тоне, а ведущие манипулируют фактами. Сейчас он есть в федеральном цифровом мультиплексе».

3. «Раньше он был нормальным и интересным. Что теперь с ним случилось? Инопланетяне, привидения, конец света вот-вот наступит, учёные открыли очередную тайну про пришельцев... и т. д. и т. п. Бред сивой кобылы. И это одно и то же изо дня в день».

Судя по количеству отрицательных отзывов на сайте, можно сказать, что большая часть аудитории не одобряет транслируемого контента. Многие в своих отзывах пишут, что «канал пропагандирует апокалипсис; развивает ненависть к другим странам; и попросту искажает информацию».

[14] https://otzovik.com/reviews/tv-kanal_ren-tv/

В 2011 году Учёный совет Государственного астрономиического института опубликовал заявление, в котором приказал российским учёным отказывать в интервью телеканалам «ТВ-3» и «РЕН ТВ». В заявлении указывается причина такого требования:

«Программы этих каналов изобилуют телепередачами лженаучного содержания, которые одурачивают население страны. При этом часто такие лженаучные передачи формируются путем бессовестной компиляции различных частей научных передач с участием ученых-профессионалов с нанизыванием на эти научные части бредовых измышлений продюсеров и журналистов. При этом мнение ученых-профессионалов, попавших в такую «подставу», руководством телеканала не спрашивается. Тем самым грубо нарушается закон об авторском праве и наносится моральный ущерб тем ученым, которые когда-либо давали научное интервью или участвовали в научной передаче» [4:2].

10 февраля 2015 года Министерство образования наградило РЕН ТВ антипремией за распространение лженауки прежде всего потому, что используемая каналом информация предъявляется не просто в качестве развлекательного контента, а выдается за настоящую науку.

Помимо РЕН ТВ существуют еще несколько лженаучных телеканалов. Так, в 2015 году телеканал «ТВ-3» занял третье место на вручении антипремии за вредоносный лженаучный проект, учреждённой Министерством образования и науки Российской Федерации. В номинации сказано: «Телеканал, который открыто позиционируется как первый «мистический», ведёт активную пропаганду суеверий, эзотерики, лженауки и паранормальных верований».

У данных телеканалов большая зрительская аудитория. Например, по версии телеканала «РЕН ТВ», её зрительская аудитория составляет 130 млн человек, а у телеканала «ТВ-3» – 65,5 млн.

Отсюда можно сделать вывод, что мистика и «тайные знания» интересуют большое количество людей.

Цель эксперимента заключается в том, чтобы определить:

- возраст аудитории, которая увлекается лженаучными программами на телеканале «РЕН ТВ» и «ТВ-3»;
- верит ли аудитория всему, что рассказывают в программах;
- какие лженаучные темы больше интересуют аудиторию?
- какую цель преследует аудитория при просмотре программ?

Для того чтобы определить целевую аудиторию телеканалов, необходимо было провести анкетирование и получить данные, результаты обработки которых должны дать ответы для реализации поставленных целей.

Опрос проводился среди информантов разных возрастных категорий. Всего было опрошено 100 человек (25 – подростки до 18 лет, 25 – молодежь от 19 до 35 лет, 25 – взрослые от 36 до 55 лет, 25 – пожилые от 56 лет).

Содержательная сторона предлагавшейся анкеты была представлена двумя структурными блоками:

1. Сведения об информантах.
2. Вопросы, позволяющие понять цели просмотра лженаучного контента:

- Смотрите ли Вы мистические программы на телеканале «РЕН ТВ» и «ТВ-3»?
- Какие темы программ Вас больше интересуют на данных каналах? (Уфология (НЛО, пришельцы), привидения, экстрасенсы и гадалки, криптозоология (йети, чупакабра, вендиго, лохнесское чудовище) и т.д.)
- Верите ли Вы ли в то, что говорят в этих программах?
- Какую цель вы преследуете при просмотре программ? (Познавательно-образовательная, развлекательная).

Рассмотрим материалы, полученные при выполнении анкетирования в виде таблицы (См. таблицу 1.):

Таблица 1. Результаты эксперимента

Вопросы	***Варианты ответа***	***Подростки***	***Молодежь***	***Взрослые***	***Пожилые***
Смотрите ли вы мистические программы на телеканалах «РЕН ТВ» и «ТВ-3»?	Да	8%	16%	40%	64%
	Нет	60%	56%	40%	20%
	Иногда	32%	28%	20%	16%
Какие темы программ вас больше интересуют на данных каналах?	НЛО	12%	12%	16%	8%
	Привидения	20%	28%	8%	20%
	Экстрасенсы	8%	4%	24%	44%
	Криптозоология	-	-	8%	4%
	Другое	-	-	4% - «Оккультизм»	4% - «Астрология»
	Никакие	60%	56%	40%	20%
Верите ли вы ли в то, что говорят в этих программах?	Да	12% *1. «Рассматриваю как одну из точек зрения, имеющих право на жизнь и требующих дальнейшей проверки».*	24% *1. «Это помогает познавать мир»; 2. «Все обосновано»; 3. «Хочу верить во что-то удивительное».*	48% *1. «Официальные данные часто не точные или вписаны в систему как принято».*	72% *1. «Есть над чем поразмыслить»; 2. «Мне, кажется, мир не так прост»; 3. «Сам столкнулся с паранормальными явлениями»*

	Нет	88% *1. «Там одни шарлатаны»;* *2. «Там нет правды»;* *3. «Промывают мозги»;* *4. «Ложь и клевета».*	76% *1. «Ничего из этого не было доказано»;* *2. «Показывают много фантастики и спецэффектов»;* *3. «Это выдумки».*	52% *1. «Факты ничем не подкреплены»;* *2. «Ни одна из этих программ не предоставляет весомых доказательств».*	28% *1.«Больше нравится научное подтверждение».*
Какую цель вы преследуете при просмотре программ?	Познавательно-образовательная	12%	24%	48%	72% *1. «Хочу открыть для себя новые знания»*
	Развлекательная	28% *1. «Смотрю, когда по другим каналам нет ничего интересного»;* *2. «Чтобы посмеяться над теориями заговора».*	20% *1. «Это все просто для развлечения народа»*	12% *1. «Убеждаюсь в том, какой это бред».*	8%

В результате исследования можно сделать вывод, что телеканалы «РЕН ТВ» и «ТВ-3» больше всего интересуют людей от 56 лет и старше. Больше всего их интересует экстрасенсорика (44%) и паранормальные явления (20%). Менее –

уфология (8%) и криптозоология (4%). Большая часть пожилых людей, смотрящие данные телеканалы, верят в истинность транслируемого контента.

Меньше всего данные телеканалы интересуют молодежь (16%) и подростков (8%). По мнению многих из них, там транслируются не доказанные с научной точки зрения теории.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что с возрастом людям становятся более интересны данного рода передачи.

Литература

1. Бабков В.В. Ожидание нового человека: В сб.: Заря генетики человека. Русское евгеническое движение и начало генетики человека // Издательство «Прогресс-Традиция». – 2008.
2. Александров Е.Б. Проблема экспансии лженауки // Химия и жизнь. – 2003. – № 1.
3. Бердина В.А. Социокультурные факторы популярности лженауки в современном российском обществе // Издательство «Грамота». – 2015. – № 8.
4. Черепащук А.М. Бесстыдство некоторых российских СМИ поражает воображение // Бюллетень «В защиту науки». – 2011. – № 9.

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЯЗЫКОВЫХ СРЕДСТВ ОСКОРБЛЕНИЯ В ЯЗЫКЕ СМИ

Прищепа Д.А.
студентка Новосибирского государственного технического университет
Dascha174Pr@mail.ru

Научный руководитель: Пермякова Т.Н.
кандидат филологических наук
Новосибирский государственный технический университет

Феномен «оскорбление словом» затрагивает научные интересы учёных, занимающихся исследованиями во многих сферах. Исследователи-лингвисты, анализирующие журналистские тексты, официальные и личные письма и иные продукты речевой деятельности с лингвоэкспертной позиции, как правило, сталкиваются с определённым кругом проблем при установлении в том или ином слове оскорбительной окраски.

Наша задача в данной статье выявить и проанализировать способы репрезентации оскорблений в текстах СМИ в юрислингвистическом аспекте.

Ключевые слова: *язык, социальные, экономические, культурные стороны жизни, восприятие, информация, ситуации.*

PECULIARITIES OF USING LINGUISTIC MEANS OF INSULT IN THE LANGUAGE OF THE MEDIA

Prishchepa D.

The phenomenon of «insulting with a word» affects the scientific interests of scientists involved in research in many areas. Linguistic researchers analysing journalistic texts, official and personal letters and other products of speech activity from a linguo-expert position, as a rule, face a certain range of problems when establishing offensive coloring in a particular word. Our task in this article is to identify and analyze the ways of representing insults in media texts in a jurislinguistic aspect.

Keywords*: language, social, economic, cultural aspects of life, perception, information, situations.*

Современные средства массовой информации во многом определяют языковую, социально-психологическую и культур-

ную ситуации в обществе. Информируя о состоянии мира и заполняя досуг человека, СМИ оказывают огромное влияние на весь строй человеческого мышления, на мировосприятие в целом.

На сегодняшний день язык СМИ является одной из основных форм языкового существования. Анализ текстов массовой коммуникации позволяет сделать вывод о языковой компетенции говорящих и о тех тенденциях в развитии литературного языка, которые наблюдаются в данный период.

1. Лексический аспект понятия оскорбления

В справочной и научной литературе существует много понятий определения **оскорбления.** Следуя логике кодекса об административных правонарушениях Российской Федерации, мы должны понимать под оскорблением выражение резкой, негативной оценки гражданина, выраженное в любой форме, в том числе и негативно окрашенной[15]. Чтобы установить факт оскорбления, необходимо разграничить лингвистические термины: «бранная», «сниженная», «вульгарная», «ненормативная», «обсценная» и «инвективная» лексика.

Оскорбление по Жельвису – это попытка дискриминации по отношению к человеку. Б.Я. Шарифуллин слово **оскорбить** считает произошедшим от «скорбь», иными словами, для него **оскорбить** – это причинить противнику скорбь, сделать его печальным[16]. В словаре-справочнике уголовного права говорится, что **оскорбление** – это умышленное унижение чести и достоинства личности, выраженное в неприличной форме[17].

Таким образом можно понять, что многие ученные-лингвисты все же разводят такие понятии, как **оскорбительная** лексика и **инвективная**, а вот в юрислингвистике нет таких разграничений.

Согласно словарю Ушакова, инвектива – это гневное выступление против кого-н., оскорбительное выражение, брань, выпад. Как правило, инвективная лексика используется, во-первых, с целью понизить социальный статус адресата, уровень его

[15] КоАП РФ 2020
[16] Шарифуллин 2004
[17] Словарь-справочник уголовного права 2000

самооценки и нанести моральный вред. Во-вторых, при использовании инвективной лексики может преследоваться практическая цель – добиться изменения поведения адресата[18].

В.И. Жельвис замечает, что ненормативная лексика – это слова, отклоняющиеся от принятой нормы. Чаще всего это сочетание употребляется в том же смысле, что и «табуированная лексика», хотя формально гораздо шире[19].

Т.В. Жеребило определяет обсценную и бранную лексику следующим образом: обсценная лексика – матерные слова и выражения, которые недопустимы во всех функциональных разновидностях литературной речи, находящихся в сфере действия нормативных рекомендаций и запретов; бранная лексика – лексические средства, чуждые литературному языку и требованиям нравственности; бранные слова и обороты речи прямо и недвусмысленно оскорбляют достоинство человека, нарушают чистоту речи[20].

2. Анализ оскорбительных единиц на примере журнала «NGS.ru»

Рассмотрим случаи использования оскорбительных единиц в СМИ на примере публикации новостного интернет-издания «NGS.ru». Материал «Гневная колонка о том, как в Новосибирске издеваются над людьми», опубликованный 17 ноября 2020 года, посвящен проблемам оградок на тротуаре.

Статья приурочена к тому, что с наступлением зимы на улицах Новосибирска поставили заборы, которые должны препятствовать выходу пешеходов на проезжую часть. Однако местоположение этих ограждений таково, что они не только не выполняют свою функцию, но еще и мешают передвижению граждан, так как расположены почти посередине тротуара.

Первый фрагмент: *«Так вот,* ***люди с руками, растущими гораздо ниже плеч****,* ***ухитрились впендюрить*** *оградку почти посередине тротуара.»*

На лексическом уровне *«Люди с руками, растущими гораздо ниже плеч»* и – это эвфемизм, который применим к

[18] Ушаков 1935-1940
[19] Жельвис 2008
[20] Жеребило 2015

человеку, не умеющему что-либо делать, недотепе[21]. То есть автор намекает на то, что люди, которые строили эти заборы, недостаточно квалифицированны, только в более грубой форме, нежели можно было сказать. Это субъективное мнение, не подкрепленное никакими доказательствами, является негативной оценочной лексикой.

«Ухитриться» в малом академическом словаре обозначает – проявить ловкость, изловчиться, быть в силах сделать что-либо, суметь, умудриться[22]. У этого слова есть корень *«хитр»*, то есть однокоренное будет хитрость – коварство, изворотливость, лукавство[23]. Слово «хитрость» в русском языке негативно окрашенное. Дальше в статье будет негативная информация про эти заборы, а слово «впендюрить» в словаре современной лексики, жаргона и сленга означает «вставлять», с пометой – «ненормативная, разговорная лексика», в других словарях это слово не упоминается[24].

2. Во фрагменте *«гораздо ниже плеч»* автор не указал конкретное местонахождение рук, но есть такое выражение *«руки, растущие из попы/задницы/жопы»*. Более того, автор использует слово *«гораздо»*, которое *усиливает эффект фразы. Люди не просто не квалифицированны, удивляет, что их допустили к работе журналиста.*

Второй фрагмент: *«Собственно, одна из причин, по которой эти* ***чертовы*** *заборы начали ставить, – это бездумное поведение пешеходов (не важно, есть у них машина или нет), которым лень пройти десяток-другой метров до светофора.»*

На лексическом уровне «чертовы» производное от слова *«черт»*, что означает слуга дьявола[25]. Дьявол – 1) злой дух, сатана; 2) бранное восклицание [26]. Также дьявол является синонимом черта[27]. Значит «чертовы оградки» – экспрессивно окра-

[21] Елистратов 2002
[22] Малый академический словарь русского языка, 2021
[23] Большой толковый словарь, 2000-2021
[24] Словарь современной лексики, жаргона и сленга 2014
[25] Большой Энциклопедический словарь 2000
[26] Ушаков 1935-1940
[27] Александрова 2011

шенное бранное выражение. Оно само по себе не допустимо в публицистической литературе.

В части 2 статьи 130 УК РФ указано, что за оскорбления, которые содержатся в публичных выступлениях, в публично демонстрируемых произведениях и в текстах СМИ – уголовно наказуемы. Эта статья находится в публичном доступе на сайте интернет-издания, в ней оскорблены конкретные лица, то есть люди из городской администрации, строители и проектировщики («Ну и, конечно, в городской администрации должен сидеть человек, который относится к городу, как к своему дому. А не просто как к внезапно свалившейся на голову скучной работе, которая нужна только для дальнейшего карьерного роста.»). Статью можно считать оскорбительной, так как в ней содержится негативная оценочная лексика, жаргонизм и экспрессивно окрашенное бранное слово, которое не допустимо в публичной литературе и высказано в адрес проделанной работы администрации Новосибирска. Фактологическая информация в статье присутствует, но она эмоционально приукрашена.

Язык СМИ оказывает воздействие на социальные, экономические, культурные стороны жизни, а также в значительной мере формирует языковое сознание людей. Восприятие человеком информации зависит не только от ее смысла и сути, но и от эмоциональной и нравственной окраски, которую создают средства массовой информации. Экспрессивность в тексте достигается максимальным использованием языковых средств, которые дают публицисту возможность выразить субъективное отношение говорящего к содержанию и оказать воздействие на личность адресата.

Употребление стилистически сниженных элементов в текстах СМИ исследователи признают нормативным только тогда, «когда они используются для выполнения особых прагматических функций, для создания особой экспрессии, помогающей успешнее воздействовать на массового адресата»[28]. Ненормативными считаются случаи, когда эти элементы используются для пустого украшательства текста, для создания эффекта «своего парня», что мы и увидели в приведенном примере

[28] Кормилицына 2006: 276

текста СМИ. Сам отбор нелитературных элементов должен быть более строгим.

Следует отметить, что обилие инвективной лексики способно вызвать агрессивное настроение адресата по отношению к событиям, предметам, явлениям, действительности, а также может создать ситуацию, при которой адресат будет чувствовать языковой дискомфорт.

Литература

1. Жельвис В.И. «Грубость»: проблемы классификации лексики / В.И. Жельвис // Фразеологизм и слово в национально-культурном дискурсе (лингвистический и лингвометодический аспект): Междунар. науч.-практ. конф., посвященная юбилею д.ф.н., проф. А.М. Мелерович. – М.-Кострома, 2008. – С.71–76.
2. Жеребило Т.В. Словарь лингвистических терминов / Т.В. Жеребило. – 5-е изд., испр. и доп. – Назрань: Пилигрим, 2015. – 197 с.
3. Словарь русского арго. – URL: http://russian_argo.academic.ru/.
4. Словарь современного лексики, сленга и жаргона 2008–2021 – URL:https://academic.ru/searchall.php?SWord=%D0%B2%D0%BF%D0%B5%D0%BD%D0%B4%D1%8E%D1%80%D0%B8%D1%82%D1%8C&from=xx&to=ru&did=efremova&stype=
5. Ушаков Д.Н. Толковый словарь Ушакова 1935–1940 / Д.Н. Ушаков. – URL: http://dic.academic.ru/dic.nsf/ogegova/100358.
6. Федеральный закон «О государственном языке Российской Федерации» [принят 1 июня 2005 года] (по состоянию на 29 апреля 2014). [Электр. ресурс] // СПС КонсультантПлюс.
7. Цена слова. Из практики лингвистических экспертиз текстов СМИ в судебных процессах по защите чести, достоинства и деловой репутации / Под ред. М.В. Горбаневского. – М.: Галерея, 2002. – 424 с.
8. Шарифуллин Б.Я. Языковая агрессия и языковое насилие в свете юрислингвистики: проблема / Б.Я. Шарифуллин. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/yazykovaya-agressiya-i-yazykovoe-nasilie-v-svete-yurislingvistiki-problema-invektivy-1
9. Энциклопедический словарь. (дата обращения: 10.11.2015) – URL: http://dic.academic.ru/contents.nsf/es/.

ОПИСАНИЕ КАК ФУНКЦИОНАЛЬНО-СМЫСЛОВОЙ ТИП РЕЧИ НА ПРИМЕРЕ МЕНЮ РЕСТОРАНОВ

Сафронова Е.О.
студентка Новосибирского государственного технического университета,
elnorfas@gmail.com

Научный руководитель: Дубровская Е.М.
Новосибирский государственный технический университет

Данная статья рассматривает актуальность проанализированного практического материала. Результатом исследования стала классификация названий блюд, построенная с учетом семантического признака и отражающая прагматические особенности номинации блюд в меню. Область применения результатов позволяет исследовать стилистические, грамматические и лексические особенности текстов описаний блюд.

Ключевые слова: *текст, устный, письменный, единица речи, описание, меню, игры, речевой акт.*

DESCRIPTION AS A FUNCTIONAL-SEMANTIC TYPE OF SPEECH ON THE EXAMPLE OF THE MENUS OF THE RESTAURANTS

Safronova E.

This article examins the relevance of the analyzed practical material. The result of the study was a classification of names of the dishes based on the semantic feature and reflecting the pragmatic features of the nomination of dishes on the menu. The area of application of the results allows to explore the stylistic, grammatical and lexical features of the texts in the description of dishes.

Keywords*: text, oral, written, unit of speech, description, menu, games, act of speech.*

Текст (устный или письменный) является ведущей единицей речи. В его составе на логико-семантической основе выделяются функционально-смысловые типы речи (ФСТР), имеющие стабильную семантику, выражающуюся в соответствующей языковой структуре.

Функционально-смысловой тип речи – это текст с определённым обобщённым значением (предмет и его признак; предмет и его действие; оценка события, явления; причинно-следственные отношения и т. д.), выражаемый определёнными языковыми средствами. Н.С. Валгина при вычленении ФСТР главным считает учёт соотношения логико-смыслового и функционально-синтаксического принципов. Валгина исходит из того, что характер изложения материала в тексте может быть различным, но он всегда логически оправдан практикой человеческого мышления.

Описание (текст-описание, описательный текст) – один из функционально-смысловых типов речи, служащий для показа состояний действительности с перечислением ряда одновременно существующих объектов и их признаков. В своём составе этот тип речи обычно содержит эмоциональный, эстетический и художественный элементы, определяемые не только предметом речи, жанром, функцией в тексте, но и творческой манерой автора и т. д. Каждый функционально-смысловой тип речи обладает синкретизмом в плане выражения свойственных им содержания, формы и функций. Не являются исключением и тексты-описания. Они отличаются разнообразием в зависимости от целого ряда условий, причём большую роль играет сам объект описания. Это может быть одушевлённый / неодушевлённый предмет, интерьер, экстерьер, пейзаж, событие и т.д. Мы же в данной работе рассматриваем текст меню как описание.

Составителями меню учитываются многие психологические факторы, однако если говорить о лингвистической особенности текстов меню, то можно отметить, что все направлено на продажу блюда. Заглавие и описание представляются такими, чтобы пробудить живые и необычные картины в воображении читателя. Вместе с тем важна лаконичность, чтобы долгое чтение не тормозило процесс заказа. В меню наиболее ярко проявляются языковые игры, которые направлены на создание благоприятного представления о блюде. Под языковыми играми мы понимаем не только способы достижения комического эффекта (как определяют этот термин многие отечественные исследователи), но и средства эстетического (поэтического/ неординарного) использования языка.

К языковым играм относятся каламбуры, остроты, различные виды тропов и фигур речи: метафора, метонимия, сравнение, аллюзия и т.д. Вообще понятие «языковая игра» может использоваться для «обозначения целостных и законченных систем коммуникации, подчиняющихся собственным внутренним правилам, нарушение которых приводит к выходу за пределы конкретной «игры», т.е. определенного речевого акта».

Название придумывается таким образом, чтобы подчеркнуть уникальность выбранного блюда: способ приготовления, происхождение, состав, свойства вкуса и запаха. Описание является не менее важным фактором в представлении блюда, поскольку именно здесь раскрываются ингредиенты, которые входят в состав приобретаемого продукта. Нередко описание дополняется комментариями для придания блюду более притягательного характера. Если говорить о меню как о тексте, следует отметить, что каждое название блюда не является предложением в полном смысле этого слова, однако имеет смысловую законченность.

В отличие от заглавий кулинарных книг, названия блюд в меню отличаются большей «эмоциональностью», они могут быть длиннее. При этом авторы меню, как правило, пытаются охарактеризовать блюда с различных сторон. С лексической точки зрения, классификация наименований блюд в рецептах и меню совпадает, что касается морфологических особенностей, то для заглавий в русскоязычных меню прежде всего характерно:

1. Обилие прилагательных и причастий, выступающих в качестве определения предмета, при этом зачастую одновременно используются качественные и относительные прилагательные: «Теплый яблочный пирог со сливочно-малиновым соусом»;

2. Использование существительных в качестве дополнения с предлогом «с», показывающее либо состав блюда, либо продукт, с которым подается блюдо: «Борщ стрелецкий с говядиной и малиной», «Солянка пряная с мясом»;

3. Использование существительных в качестве дополнения с предлогом «из», характеризующее состав блюда: «Крем-суп из свежей тыквы». Зачастую оба приема используются одновременно: «Блинчики с начинкой из телятины со сметаной»;

4. Использование наречий с частицей «по», характеризующее способ приготовления блюда: «Котлета по-пожарски», «Осетрина по-московски», «Томленая говядина». Особенность наименований блюд проявляется в обильном использовании эпитетов, метафор.

Учитывая важность лексических особенностей описания меню, можно продемонстрировать их объективную значимость и уточнить их текстовые функции. Был рассмотрен жанр «описание» на примере текстов меню и выделены лексические особенности в этих текстах.

Перспективы исследования связаны с углублением анализа лексических особенностей меню ресторанов, оценка этого меню с точки зрения благоприятного восприятия и понимания информации о блюде гостем заведения. Перспективным видится расширение исследуемого материала, в частности привлечение к сравнительно-сопоставительному рассмотрению иных меню других городов и стран.

Меню – это необходимый элемент презентации ресторана или кафе. Его справедливо называют визитной карточкой, ведь среди других составляющих имиджа оно наиболее четко определяет характер заведения.

Меню – неотъемлемая часть стиля и атмосферы ресторана. Также оно является одним из главных составляющих гастрономического дискурса. Анализ текстов меню показал, что данный тип текста представляет собой письменный, монологический, подготовленный текст.

Само слово «меню» является французским словом и обозначает расписание блюд, обеденная карта. Данный текст является малоформатным типом текста с малым объемом (20-25 строк), при этом он вмещает большой объем передаваемой информации. Меню относится к обиходно-деловому стилю, предполагающему изложение информации, доступной и понятной неспециалисту. Для лексики меню свойственна нейтральность, экспрессивно может быть выражен только заголовок.

Как в далеком прошлом, так и в современном мире культура питания играет значительную роль в жизни человека. При этом контекст потребления пищи, как правило, национально обусловлен и в значительной мере отражает культурные и социально-религиозные особенности этносов. В данной статье

исследуется особый аспект англоязычного глюттонического дискурса – система номинации англоязычных блюд, а именно их структурно-семантические особенности и прагматическая специфика.

Метод или методология проведения работы. Анализ практического материала осуществлялся путем использования метода семантического анализа, дефиниционного анализа, интерпретационного анализа. Результатом исследования стала классификация названий блюд, построенная с учетом семантического признака и отражающая прагматические особенности номинации блюд в меню.

Область применения результатов.

Исследуются стилистические, грамматические и лексические особенности текстов описаний блюд. Разбираются варианты переводов наименований блюд и их описаний.

Актуальность работы обусловлена как количественными факторами (широкая распространенность учреждений сферы питания в Новосибирске), социокультурными (увеличивающиеся потоки иностранных туристов), так и собственно лингвистическими, поскольку передача реалий культуры питания требует учета ряда факторов и на уровне отдельной лексемы, и на морфологическом уровне.

Назначение описания – ввести читателя в обстановку действия, сделать его зрителем, очевидцем происходящего. Описание дается не «отстраненно», объективированно, а через восприятие автора, прямо и открыто выявляющего свое «Я» рассказчика (Улицу Ферриндон-роуд я знаю как облупленную).

Субъективный, эмоциональный характер описания и приближает читателя к обстановке событий, делает описание элементом репортажа. Здесь «Я» – не разновидность стилизации, не художественный прием, а подлинное «Я» автора, журналиста. Это и отличает описание репортажное или, шире, публицистическое от беллетристического, где оно правдоподобно, но не имеет характера подлинности, достоверности, окрашиваясь настроениями героя и выполняя художественно-композиционную роль. Функция описания в публицистике – документальное, точное воспроизведение обстановки, такой, как увидел ее автор.

Литература

1. Арустамян Д.В. Психологические методы воздействия рекламы / Д.В. Арустамян, Е.Д. Байкова. – Текст: непосредственный, электронный // Молодой ученый. – 2014. – № 1 (60). – С. 731–733.
2. Мишкуров Э.Н. Язык, языковые игры и перевод в современном лингвофилософском и лингвокультурологическом осмыслении // Вестник Моск. ун-та. Сер. 22. Теория перевода. – 2012. – № 1. – С. 5–15.
3. Олянич А.В., Головницкая Н.П. Лингвокультурные характеристики немецкоязычного гастрономического дискурса: Монография. – Волгоград: ИПК ФГОУ ВПО ВГСХА «Нива», 2008. – 180 с.

ПРОЕКТНЫЙ МЕТОД В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Тамразян Н.Х.
магистрант Армянского государственного педагогического университета имени Хачатура Абовяна
naraaghas777@mail.ru

Научный руководитель: Баласанян Л.Г.
кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания Армянского государственного педагогического университета имени Хачатура Абовяна
liliyabalasan@mail.ru

В статье освещается один из современных методов обучения иностранному языку – метод проектов. Метод проектов позволяет создавать на уроке русского языка исследовательскую творческую атмосферу, где каждый ученик вовлечён в активный познавательный процесс на основе сотрудничества. В то же время проект – это тот способ обучения, который во время образовательного процесса развивает формы взаимодействия участников в диалоге, формируя навыки совместной деятельности. Данный метод обучения соответствует известному принципу – «все обучают каждого и каждый обучает всех» (по Дьяченко В.С.) [4]. В статье представлены основные виды проектов.

Ключевые слова: *проектный метод, исследовательские, творческие, ролево-игровые, групповые.*

PROJECT METHOD IN TEACHING RUSSIAN LANGUAGE

Tamrazyan N.

This article covers one of modern methods of training in a foreign language – a method of projects. The method of projects allows to create the research creative atmosphere which involves each pupil or student in an active informative process on the basis of a cooperation technique at a lesson of a foreign language.

Keywords: *method of projects; project education, typology; the research; the creative; the role and game.*

Проектно-исследовательская работа в общеобразовательных школах Армении относительно новый, но недостаточно

изученный и методически разработанный, инновационный метод, соединяющий учебно-познавательный, игровой, научный и творческий компоненты урока.

В основе метода проектов лежит развитие ***познавательных навыков*** учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления [9, с. 64].

В основу метода проектов положена идея, составляющая суть понятия «проект», его прагматическая направленность на ***результат,*** который получается при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы. Этот результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности. Чтобы добиться такого результата, учителю в процессе обучения необходимо научить детей *самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей, способность прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения, умения устанавливать причинно-следственные связи.*

Метод проектов всегда ориентирован **на самостоятельную деятельность** учащихся (индивидуальную, парную, групповую), которую учащиеся осуществляют в течение определенного отрезка времени. Этот метод органично сочетается с групповым (cooperativelearning) подходом к обучению.

Метод проектов всегда предполагает решение той или иной проблемы. А решение проблемы предусматривает, с одной стороны, использование совокупности разнообразных методов и средств обучения, а с другой – необходимость интегрирования знаний и умений из различных сфер науки, техники, технологии, творческих областей. Результаты выполненных проектов должны быть, что называется, «осязаемыми»: если это теоретическая проблема – конкретное ее решение, если практическая – конкретный результат, готовый к внедрению.

Результаты выполненных проектов должны быть материальны. Это могут быть видеофильм, альбом, компьютерная газета, альманах, доклад и т.д. Хотим отметить, что, в ходе решения какой-либо проектной проблемы, учащиеся могут привлекать знания и умения из разных областей: химии, физики, родного языка, иностранных языков, особенно, если речь идет о международных проектах.

Какими могут быть проекты?

В российской методике вызывает интерес типология проектов Е.С. Полата [10].

Игровые проекты

Они представляются в виде игр и инсценировок, где, играя роли каких-либо героев, ученики предлагают своё решение и свое видение поставленных задач. Это могут быть литературные персонажи или выдуманные герои, имитирующие социальные или деловые отношения, обогащенные придуманными участниками ситуациями, а также спектакли, как на сцене, так и на уроке.

Игра – это вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением [1, с. 86].

Информационные проекты

(*Ознакомительно-ориентировочные***).**

Этот тип проектов изначально направлен на сбор информации о каком-то объекте, явлении; предполагается ознакомление участников проекта с этой информацией, ее анализ и обобщение фактов, предназначенных для широкой аудитории. Такие проекты так же, как и исследовательские, требуют хорошо продуманной структуры, возможности систематической коррекции по ходу работы. Структура подобного проекта может быть обозначена следующим образом: *цель проекта, его актуальность – источники информации (литературные, средства СМИ, базы данных, включая электронные, интервью, анкетирование, в том числе и зарубежных партнеров, проведение «мозговой атаки» и пр.) и обработка информации (анализ, обобщение, сопоставление с известными фактами, аргументированные выводы) – результат (статья, реферат, доклад, видео и пр.) – презентация (публикация, в том числе в сети, обсуждение в телеконференции и т.п.).*

Учащиеся собирают и анализируют информацию по какой-либо теме, представляя её в форме журнала, газеты, альманаха (времена года, отношение к животным...) [2].

Исследовательские проекты

Проведение экспериментов, изучение какой-либо сферы, оформление полученных результатов (стенгазета, буклет, ком-

пьютерная презентация). Такие проекты требуют хорошо продуманной структуры, обозначенных целей, актуальности предмета исследования для всех участников, социальной значимости, соответствующих методов, в том числе экспериментальных и опытных работ, методов обработки результатов. Эти проекты полностью подчинены логике исследования и имеют структуру, приближенную или полностью совпадающую с подлинным научным исследованием.

Этот тип проектов предполагает аргументацию актуальности взятой для исследования темы, формулирование проблемы исследования, его предмета и объекта, обозначение задач исследования в последовательности принятой логики, определение методов исследования, источников информации, выбор методологии исследования, выдвижение гипотез решения обозначенной проблемы, разработку путей ее решения, в том числе экспериментальных, опытных, обсуждение полученных результатов, выводы, оформление результатов исследования, обозначение новых проблем для дальнейшего развития исследования.

Творческие проекты

Следует отметить, что проект всегда требует обязательного творческого подхода, и в этом смысле любой проект всегда можно назвать «творческим». При определении типа проекта выделяется доминирующий аспект. Творческие проекты предполагают соответствующее оформление результатов. Такие проекты, как правило, не имеют детально проработанной структуры совместной деятельности участников, она только намечается и далее развивается, подчиняясь жанру конечного результата, обусловленной этим жанром и принятой группой логике совместной деятельности, интересам участников проекта.

В данном случае следует определить, запланировать результаты и формы их представления (совместной газете, сочинении, видеофильме, драматизации, спортивной игре, празднике, экспедиции и т.п.).

Однако оформление результатов проекта требует четко продуманной структуры в виде сценария видеофильма, драматизации, программы праздника, плана сочинения, статьи, репортажа и так далее, дизайна и рубрик газеты, альбома и пр., фантазии нет предела.

Для школьников проект – это возможность максимально раскрыть свой творческий потенциал, который позволит проявить не только индивидуальный (или в группе), попробовать свои силы, знания, показать, продемонстрировать полученный положительный результат [3].

Ниже, мы предлагаем таблицу, отражающую структуру проекта и образец его планирования (Таблица 1). Данная таблица основана на материалах, предложенных авторами учебников для школ с углубленным обучением русскому языку: в начальных классах – «Радуга», «Солнышко» и в учебниках «Русский язык» (5–12 кл.) – открывают большие творческие возможности учеников и ориентируют учителей на организацию интерактивных проектов [5, 6, 7, 8]. Следует также отметить, что перечень проектов данной таблицы может быть обогащен в зависимости от темы урока.

Таблица 1. Образец планирования проекта.

Тема проекта	**Цель проекта**	**Проектный продукт**	**Тип деятельности учащегося**	**Формируемая компетентность**
Времена года (исследовательский проект) Проект рассчитан на учащихся начальных классов общеобразовательных школ	Решение практических задач проекта	Результат исследования, оформленный в виде презентаций, стенгазет, буклетов	Практическая деятельность в определенной учебно-предметной области	Деятельностная (или мыслительная), коммуникативная, информационная
Домашние и дикие животные (информационный проект). Проект рассчитан на учащихся начальных и средних клас-	Сбор информации о каком-либо объекте или явлении	Статистические данные, результаты опросов общественного мнения, обобщение высказываний различных авторов по	Деятельность, связанная со сбором, проверкой, систематизацией информации из различных ис-	Информационная, коммуникативная

сов общеобразовательных школ		какому-либо вопросу, представленные в виде журнала, газеты, презентации	точников; общение с людьми как источникам и информации	
Инсценировка сказки (игровой или ролевой проект) Проект рассчитан на учащихся начальных классов общеобразовательных школ	Предоставление публике опыта участия в решении проблемы проекта	Мероприятие (игра, состязание, викторина, экскурсия и др.)	Деятельность, связанная с групповой коммуникацией	Коммуникативная
Все о музыке (творческий проект) Проект рассчитан на учащихся начальных, средних, старших классов общеобразовательных школ	Привлечение интереса публики к проблеме проекта	Музыкальные произведения (или изобразительного или декоративно-прикладного искусства, видеофильмы, акции, внеклассные занятия)	Творческая деятельность, связанная с получением обратной связи от публики	Коммуникативная

Таким образом, для грамотного использования метода проектов требуется значительная подготовка, которая осуществляется, разумеется, в целостной системе обучения в школе (подразумевается, что не только в обучении иностранному языку), причем совсем необязательно, чтобы она предваряла работу учащихся над проектом. Такая подготовительная работа должна проводиться постоянно, систематически и параллельно с работой над проектом. На всех этапах урока учитель должен инициировать самостоятельную поисковую, творческую деятельность учащихся, направлять на определение проблемы, составляющую основу данного проекта и поиск путей ее решения.

Проектный метод имеет следующие преимущества:

1) высокая коммуникативность и активное включение учащихся в учебную деятельность;
2) личную ответственность каждого учащегося за продвижение в обучении;
3) формирование прочной языковой базы у обучаемых;
4) создание условий для развития личности учащегося;
5) развитие активного самостоятельного мышления;
6) запоминание и воспроизведение знаний и умение применять их на практике.

При использовании метода проектов обучения иностранному языку меняется и роль учителя. На различных этапах проектирования учитель выступает в роли консультанта, помощника, наблюдателя, источника новой информации, координатора. Главная задача учителя состоит в передаче способов работы, а не конкретных знаний, т.е. акцент делается не на преподавание, а на учение. Вдумчивый учитель готовится к уроку, прогнозируя возможные речевые и неречевые действия учеников, планируя уровень опор, необходимых для каждой группы школьников в отдельности. Все это делает урок достаточно продуктивным. Не следует забывать, что велика роль юмора и экспромта на уроке [8].

Метод проектов четко ориентирован на реальный практический результат, значимый для школьников. Во время работы над проектом строятся новые отношения между учителем и учащимися. Учитель уже не является для учеников единственным источником информации. Свою работу ученики предъявляют скорее своим товарищам, нежели учителю. Работа над проектом помогает учащимся проявить себя с самой неожиданной стороны. У них есть возможность показать свои организаторские способности, скрытые таланты. Умение пользоваться методом проектов – показатель высокой квалификации учителя, его прогрессивной методики обучения и развития учащихся.

Литература

1. Буланова-Топоркова М.В., Духавнева А.В., Кукушин В.С., Сучков Г.В. Педагогические технологии / Под общей ред. В.С. Кукушкина // Ростов н/Д: Изд. центр «Март», 2002. – 320 с.
2. Баграмова Н.В. Коммуникативно-интерактивный подход как способ повышения эффективности овладения иностранным

языком / Н.В. Баграмова // Лингвистика и методика обучения иностранным языкам.
3. Беляева А.Ю., Прокофьева Л.П. Интерактивные методы преподавания русского языка как иностранного (из опыта работы со студентами-медиками) // Предложение и слово: Сб. науч. тр. Саратов, 2013. – С. 265–269.
4. Дьяченко В.К. Сотрудничество в обучении: о коллективном способе учебной работы / В.К. Дьяченко. – М.: Просвещение, 1991. – 192 с.
5. Есаджанян Б.М., Баласанян Л.Г., Тонапетян К.Б., Язичян Г.В. Учебники для 2–9 кл. – 3-е изд. – Ер.: Филин, 2014.
6. Есаджанян Б.М., Баласанян Л.Г, Искандарян Т.Т. Русский язык: Учебник для 10-го кл. шк. (2-я часть книги). – Ер.: Филин, 2014.
7. Есаджанян Б.М., Баласанян Л.Г, Давтян К.К., Саргсян К.С. Русский язык: Учебник для 11-го кл. шк. (2-я часть книги) – Ер.: Филин, 2014.
8. Есаджанян Б.М., Баласанян Л.Г., Язичян Г.В., Барсегян Т.К. Русский язык: Учебник для 12-го кл. шк. – Ер.: Филин, 2014. – 284 с.
9. Ковалёва А.В. Интерактивные педагогические технологии при обучении иностранных учащихся лексике русского языка – теория и методика обучения и воспитания (русский язык как иностранный) [Электр. ресурс]: Автореф. дис. … канд. пед. наук. – М., 2015. http://www1.pushkin.edu.ru/publ/elib/dissovet/833.
10. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В., Петров А.Е. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учебное пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Под ред. Е.С. Полат. – М.: Издат. центр «Академия», 2002. – 272 с.