



**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение
высшего образования
**«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ»**
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

**Совершенствование преподавания
русского языка и литературы –
приоритет российского образования**

Челябинск 2019

УДК 4(07)(06)
ББК 81.411.2–9я54
С 56

Совершенствование преподавания русского языка и литературы – приоритет российского образования : сб. науч.-метод. статей / под ред. Н.В. Глухих, Т.А. Марковой. – Челябинск : Изд-во ЗАО «Библиотека А.Миллера», 2019. – 210 с.

ISBN 978-5-93162-149-4

Сборник учебно-методических и научно-методических статей включает результаты практической и исследовательской работы преподавателей филологического факультета Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, учителей школ г. Челябинска и Челябинской области, аспирантов, магистрантов, студентов. Предлагается обобщение опыта преподавания русского языка и литературы в современном учебном заведении разного уровня. Сборник предназначен для всех специалистов, заинтересованных в повышении качества преподавания русской словесности, русского языка и литературы.

Сборник составлен в рамках научного проекта «Русская речевая коммуникация в современных геополитических условиях полиэтничного и поликонфессионального региона (Южный Урал)» Комплексной программы и плана научно-исследовательской, проектной и научно-организационной деятельности Научного Центра Российской Академии Образования на базе Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета на 2018-2020 годы.

ISBN 978-5-93162-149-4

© Н.В. Глухих, Т.Н. Маркова, 2019

Выпуск посвящается

100-летию

*Геннадия Андреевича
Турбина,*

*доктора филологических наук,
профессора, одного из тех, кто созда-
вал филологический факультет
ЧГПУ, блестящего учёного-
диалектолога, стоявшего у истоков
лингвистического краеведения на
Южном Урале, в Зауралье и в Запад-
ной Сибири*

80-летию

*филологического
факультета*

ЧГПИ–ЧГПУ–ЮУрГГПУ

От составителей

Современный этап развития общества требует повышенного внимания к процессу образования. Ученым-филологам и учителям русского языка и литературы сегодня необходимо понимать значимость, которую приобретают преподаваемые ими дисциплины в плане перспектив культурного развития России в целом.

9 апреля 2016 года Правительством Российской Федерации утверждена Концепция преподавания русского языка и литературы, в которой подчеркивается особая миссия русского языка и литературы в обществе и государстве: «Русский язык как государственный язык Российской Федерации является стержнем, вокруг которого формируется российская идентичность, гражданское, культурное, образовательное пространство страны, а также фактором личной свободы гражданина, обеспечивающим возможность его самореализации в условиях многонационального и поликультурного государства... Литература – это культурный символ России, высшая форма существования российской духовности и языка».

Работа над созданием концепции преподавания русского языка и литературы призвана определить методологические основы обучения родному языку и отечественной словесности в современной школе, указать пути и способы применения инновационных ресурсов в современной профессиональной педагогике с помощью образо-

вательных событий, мастер-классов, читательских семинаров – многообразных способов организации читательской деятельности учащихся.

Предлагаемый читателю сборник учебно-методических и научно-методических статей является частью системной работы коллектива филологического факультета Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета по обобщению и распространению передового опыта и новых идей в обучении русскому языку и литературе. Среди авторов сборника – учителя гор. Челябинска и Челябинской области, преподаватели, аспиранты и магистранты филологического факультета Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. Их объединяет общее стремление передать подрастающему поколению знания родного языка и литературы, уважение и любовь к отечественной культуре и российской словесности.

ЧЕРНОВИКИ ПИСАТЕЛЕЙ-КЛАССИКОВ НА УРОКАХ РАЗВИТИЯ РЕЧИ

Умение совершенствовать написанное – одно из основных коммуникативных умений, которым должны овладеть школьники на уроках русского языка. Однако ученики, даже добросовестно перечитав несколько раз сочинение или изложение, часто не видят в нем ошибок, и остаются в текстах подобные высказывания: «Застучали чернила, и книга Радищева начала свою подпольную жизнь» или «Возок, обляпанный осенней грязью, несся по ухабам дороги, а мимо пролетали города и села». Когда просишь ребят представить стучащие чернила или чудовозок, способный по российскому осеннему бездорожью передвигаться с такой скоростью, что города пролетают мимо, то в классе стоит хохот. Смеются и сами авторы предложений.

Чтобы избежать подобных речевых неудач, школьники должны научиться критически оценивать свою речь, думать над смыслом каждого слова и предложения, представлять ситуацию действительности, которая стоит за предложением, должны научиться редактировать написанное.

Образец правки собственного текста дают черновики писателей-классиков. «Зачем вообще возиться черновиками?» – задает вопрос Зиновий Паперный в книге «Записные книжки Чехова» И так отвечает на него: «Окончательный текст – итог многих «предтекстов». Он находится в ряду разных вариантов. Ясно, он как итог для нас авторитетнее, чем они. Но сам он – последняя редакция, созданная на основе всей предшествующей работы. Каждый черновик – момент единого творческого движения» [3, с.15].

Сопоставление и анализ черновых и окончательных вариантов текстов художественных произведений подлинных мастеров слова позволяет понять, как писатель, сокращая текст, уточняя порядок слов, избавляясь от

плеоназма и тавтологии, заменяя одно слово другим, добивается точной и выразительной передачи смысла. Подчеркнем, однако, что этот прием анализа текста будет работать в школе только в том случае, если необходимость правки можно достаточно легко объяснить. Например:

Черновой вариант	Окончательный вариант
<p>1. В одну минуту занесло дорогу снегом.</p> <p>2. В одну минуту занесло дорогу сугробами.</p> <p>3. В одну минуту занесло дорогу.</p>	<p>В одну минуту дорогу занесло.</p> <p>(А.С.Пушкин «Метель»)</p>

Можно заметить, как вносимые автором изменения придают тексту точность и краткость. Сначала Пушкин отказывается от слова *снегом*, оно явно лишнее: чем еще могло занести дорогу зимой в степи во время начавшейся метели? Сугробами? Но сугробы не могут появиться в одну минуту. В окончательном варианте изменился и порядок слов: сказуемое *занесло*, помещенное в конец предложения, становится его смысловым центром.

Полезно познакомить учащихся и с теми редакторскими замечаниями, которые сделал Пушкин, читая работы своих современников («Заметки на полях статьи П. А. Вяземского "О жизни и сочинениях В.А.Озерова"», «Заметки на полях второй части "Опытов в стихах и прозе" К.Н.Батюшкова»).

Например:

<p>П.А. Вяземский</p> <p>1. <i>Может быть, и совсем поглотила бы его бездна забвения...</i></p>	<p>А.С. Пушкин</p> <p><i>И совсем его забыли (проще и лучше).</i></p>
<p>К.Н. Батюшков</p> <p>2. <i>Как ландыш под серпом убийственным жнеца Склоняет голову и вянет...</i></p>	<p><i>Не под серпом, а под косой. Ландыш растет в лугах и рощах – не на пашнях засеянных.</i></p>
<p>3. Ответ Гнедичу</p>	<p><i>Батюшков женится на</i></p>

Твой друг тебе навек отныне | *Гнедиче!*
С рукою сердце отдаст...

Речевые ошибки и неточности, на которые обратил внимание Пушкин, часто встречаются и в письменной речи школьников: это длинные витиеватые фразы, «поэтические красоты», «плетение словес», за которыми стоит неумение (или нежелание) выразить простую мысль коротко и ясно; незнание предмета речи, весьма приблизительное представление о том, что пишешь; неудачное употребление многозначных слов, приводящее к комическому эффекту.

Русский филолог-славист И. И. Срезневский в девятнадцатом веке высказал мысль, актуальную и для современной школы: «Мне кажется, при воспитании дитяти надобно заботиться не о развитии самостоятельности какого-нибудь его дарования, а вообще о развитии его духовных сил, давая ему поводы вдумываться в самого себя, думать обо всем, что может занимать его думу и что ей по силам, думать не иначе, как посредством его родного языка. Нужно ему давать материал для думанья и способ думать» [2, с. 136]. Прекрасным материалом «для думанья» являются черновики М. Ю. Лермонтова.

Точный, ёмкий, ясный, выразительный язык лермонтовской прозы, которую Н. В. Гоголь назвал благоуханной, а А. П. Чехов предлагал разбирать по предложениям, по частям предложения, и сегодня осознается как непреходящая художественная ценность, как образец для подражания.

При сопоставлении чернового и окончательного вариантов прежде всего обращает на себя внимание стремление писателя к предельному лаконизму. Лермонтов или заменяет словосочетание одним словом, близким по смыслу, или совсем отказывается от слов, называющих реалии и так понятные из контекста и не добавляющих ничего нового ни к характеристике героев, ни к описанию места и времени действия, т. е. избавляется от плеоназма. Например (в скобках даны зачеркнутые Лермонтовым слова):

- *Итак, я начал рассматривать лицо слепого (черты лица слепого)...*

- Мы в одно время опустили (свои) стаканы.
- О, я удивительно понимаю этот разговор, немой, но выразительный (полный выражения)...
- В продолжение ужина Грушиницкий шептался и перемигивался с драгунским капитаном (который пользуюсь).
- ...шум и звон стаканов раздается (начинает раздаваться) до поздней ночи.
- Возвращаясь (домой), я нашел у себя доктора.
- Вулич молча вышел в спальню майора (Вулич не отвечал и вышел).
- Возвращаясь в (свою) крепость, я рассказал Максиму Максимычу все. Что случилось со мной [цит. по: 1].

Нередко из 2–3 предложений Лермонтов оставляет одно, добиваясь краткости и выразительности или усиливая драматизм и напряжение действия:

- (Наконец танцы кончились). Стали разъезжаться.
- Я схватил его за руку (и крикнул ребят); казаки ворвались...
- Вулич спустил курок...осечка! (1.Вулич спустил курок ... порох вспыхнул .. и пистолет не выстрелил. 2.Вулич спустил курок – порох вспыхнул ... осечка!) [там же].

Особенность стиля Лермонтова – сочетание лаконизма с предельной точностью. Черновики писателя дают представление о поиске, выборе того единственного слова, которое и окажется лучшим, т. е. наиболее подходящим именно для данного контекста. Обычно, заменяя одно слово другим, Лермонтов подбирает синоним. Часто этот выбор оказывается настолько очевидным, что его целесообразность школьники легко объясняют без помощи учителя. Например:

1. Медленно подымаясь (вскакивая) на хребты волн, быстро спускаясь с них, приближалась к берегу лодка. (В глаголе *вскакивать*, есть сема «быстро», слова *вскакивать* и *медленно* противоречат друг другу.)

2. Его запачканные (грязные) перчатки казались нарочно сшитыми по его маленькой аристократической руке... (Прилагательное грязные обозначает постоянный признак предмета. У аристократа Печорина перчатки не грязные, а именно запачканные – недавно, случайно.)

3. Я слез и подкрался (подъехал) к окну. (Подкрался – не просто подъехал или подошел, а сделал это тайно, скрытно, тихо, незаметно.)

4. Я до вечера бродил (гулял) по окрестностям Машиука, утомился ужасно и, пришедши домой, бросился на постель в совершенном изнеможении. (Гулять – совершать прогулку для развлечения или отдыха. Эмоциональное состояние Печорина гораздо точнее передает глагол бродить – в нем указание на бессельность прогулки, на попытку физической усталостью вытеснить боль душевную.)

5. – Слава богу! – вскрикнули (закричали) многие, – не заряжен... (Глагол вскрикнули отражает мгновенность, неожиданность действия и усиливает эмоциональное напряжение отрывка.)

6. Убийца заперся в пустой хате (избе) на конце станции. (Слово изба заменяется диалектным хата в соответствии с местом действия.)

В слове Лермонтова, как и в слове Пушкина, – «бездна пространства» (Гоголь). Работа с черновиками писателя убеждает учеников в том, что замена одного слова другим связана с приращением значений, с углублением смысла. Проиллюстрируем это положение одним примером. Предложение *В сенях догоревшая свеча стояла в деревянной тарелке* было заменено на *В сенях трещала догоревшая свеча...* Глагол *стояла* указывает только на факт наличия догоревшей свечи. В исправленном варианте предложение обогащается дополнительной информацией. К зрительному восприятию происходящего добавляется слуховое. Погасшую свечу Печорин вряд ли заметил бы в темноте, а вот треск он услышит обязательно. Кроме того, слово *трещала* свидетельствует о том, что свеча догорела совсем недавно, т. е. ночное столкновение с «честными контрабандистами», нарушившее их жизнь и едва не стоившее жизни самому Печорину, длилось совсем недолго – пока горела свеча.

Таким образом, обращение к черновикам писателей-классиков на уроках развития речи позволяет ученикам практически осознать, как можно преодолеть такие речевые ошибки и недочеты, как плеоназм, тавтология, нарушение лексической сочетаемости, неточный выбор слова. По нашим наблюдениям, подобный анализ не только усиливает интерес старшеклассников к прозе великих писателей, но и вызывает потребность критически относиться к собственным текстам.

Литература:

1. Лермонтов, М. Ю. Сочинение в 6-ти томах /М. Ю. Лермонтов. – М.-Л.: Изд. АН СССР, 1957. Т. 6.
2. Паперный, З. С. Записные книжки Чехова /
3. С. Паперный. – М.: Сов. писатель, 1976.
3. Срезневский, И. И. Русское слово: избранные труды / И. И. Срезневский. – М.: Просвещение, 1986.

М. С. Аксеновских, г. Челябинск
Науч. рук.: **Л. Т. Бодрова**, г. Челябинск

АНАЛИЗ СМЫСЛООБРАЗОВАНИЯ В РО- МАНЕ ЗАХАРА ПРИЛЕПИНА «ОБИТЕЛЬ» (АСПЕКТ ОНОМАПОЭТИКИ)

Захар Прилепин (1975 года рождения) – один из популярнейших современных авторов. Его настоящее имя – Евгений. Выбор псевдонима символичен. Захаром звали деда автора по материнской линии. Писатель родился в селе Ильинка (Рязанская область) [1] и, вероятно, хотел укрепить и подчеркнуть свою близость к народу.

Имя "Захар" расшифровывается "вспомянутый Господом", "помнящий Господа"[2]. Таким образом, осознанный выбор Захаром Прилепиным псевдонима подчеркивает близость писателя к православию.

Исходя из принципиальной игры с именем в жизни, можно сделать вывод об актуализации ономапоэтики в текстах Захара Прилепина. Уже в его романе «Санька» (2006 г. выпуска) имянаречение влияет на восприятие

произведения. Само название заставляет задуматься о личности персонажа, ведь дано не просто сокращение имени «Александр», а именно его диалектический, деревенский вариант. «Санькя» – так зовет главного героя его дед. Имя подводит читателя к центральной теме – теме народа.

Ономапэтика (синонимы: ономастика, поэтика онима и именовлогия) – это символика говорящих имен. Краткая литературная энциклопедия дает такое определение: «Ономастика поэтическая (греч. *ὀνομαστική* — искусство давать имена, от *ὄνομα* — имя, название) — собственные имена, используемые в языке художественной литературы (ономастика — обычно собирательное обозначение имен собственных; также дисциплина, их изучающая)» [3].

Толковать значение ономапэтики следует по этимологии слова. В наиболее лаконичном значении это говорящие имена. Они употреблялись авторами с древнейших времен. Так, уже литература Возрождения пользовалась говорящими античными именами. Эпоха классицизма продолжила традицию и возвела ее на новый уровень.

В золотом веке русской литературы сложно упомянуть всех авторов, уделявших ономапэтике особое внимание. Пушкин и Лермонтов дают фамилии своим героям по названиям рек – Онега и Печора. Проявляется мастерство в имянаречении и в «Мертвых душах» Гоголя. В этой поэме имена героев отражают их пороки.

В 20 веке ономапэтика продолжает развиваться. Вспомним роман «Мастер и Маргарита» Булгакова. Помимо символики имен главных героев, в одном из финальных эпизодов появляется кличка пса полицейского – Тузбубен. Она подчеркивает сатиричность изображения современной автору Москвы.

Захар Прилепин продолжил традицию имянаречения уже в современной литературе.

Действие романа «Обитель» происходит в СЛОНе – Соловецком лагере особого назначения. Он располагался на Соловецком архипелаге (в этом явная переключка с романом «Архипелаг ГУЛаг» Солженицына). Из географического названия происходит «первичный» смысл за-

главия. Власти цинично приспособили древнюю обитель православной веры (территорию Соловецкого монастыря) под место заточения, под тюрьму. Остров надежды и веры стал средоточием страданий и безысходности. Так читатель приходит к одной из важнейших тем произведения: теме веры и безверия.

Главным героем романа «Обитель» является Артем Горяинов, молодой человек 27 лет. «Артем» в переводе с греческого языка означает «невредимый, безупречного здоровья» [4]. В этом кроется особая загадка: по сюжету персонаж не раз получал увечья в драках, в непосильном труде, а в конце и вовсе был зарезан. Чтобы разобраться в несоответствии, обратимся к внутреннему миру героя.

Поначалу впечатление об Артеме у читателя складывается положительное. Герой заступает за одного из арестантов, ни перед кем не выслуживается, ведет себя достойно. Но постепенно мы узнаем о Горяинове все больше и больше, и мнение меняется на противоположное. Как бы невзначай Прилепин упоминает о причине заключения Артема: он убил своего отца.

Почти в самом заключении описывается его побег с Галиной. «Невредимый, безупречного здоровья» герой осмеливается на роман с любовницей начальника лагеря. Но оказывается, что Галина завела «интрижку» с Артемом назло бросившему ее возлюбленному. Если поначалу их чувство выступает как страсть, то в конце переходит в банальный инстинкт самосохранения со стороны Артема. Во время бегства герой выступает уже практически полностью лишенным человеческого облика. Это животное с элементарными потребностями, не способное к высоким чувствам и благородным поступкам.

Противопоставлено возвышенному значению имени и русское присловие «Смиренного Артемья от Бога оттерли!». Оно напрямую связано с эпизодом, в котором герой обнаруживает над своими нарами проступающий лик святого. Сначала для Артема это становится поддержкой, символом надежды. Но после смерти Василия Петровича герой озлобленно соскабливает икону, тем самым окончательно отказываясь от веры.

Рассмотрим фамилию главного героя "Обители" с лингвистической точки зрения. Словообразующей основой служит корень "гор". У нее есть 2 значения. Первое связано с горем, страданием. Артему, как и другим заключенным, приходится нелегко: и физически, и морально. Но есть и другое значение. Согласно ему, фамилия соотносима с понятием "гореть". В этом можно разглядеть несколько смыслов.

Горение – свет. Многие писатели используют этот образ как символ надежды, веры в лучшее. Но горение также связано с уничтожением. В фольклорных произведениях побежденное чудовище сжигалось, а прах его развеивался по ветру. Огонь может быть адовым (в "Грозе" Островского не раз упоминается "геенна огненная"). Пожар порой выполняет карающую функцию: например, по легенде Бог уничтожил Содом именно силой пламени.

У фамилии Горяинов два практически противоположных значения: положительное и отрицательное. Думаю, нельзя отдать предпочтение только одному. Образ Артема несет в себе и благо, и зло. Этим усиливается близость героя к реальному миру, в котором нет ни совершенно хороших людей, ни абсолютно плохих. Все построено на смешении добра и зла. Вспомним притчу о борьбе двух волков в душе человека – побеждает тот, которого кормят. Читатель понимает, что человек волен делать выбор в пользу добра или зла.

Помимо этого, фамилия Горяинов отсылает нас к персонажу Достоевского Горянчикову. Отчетливо прослеживается параллелизм с "Записками из Мертвого дома". Герои обоих произведений выступают как знакомые авторов-повествователей и сидят за убийство. Однако есть и значительные различия: персонажи совершенно не похожи внутренне. Несмотря на нахождение в тяжелейших условиях, Горянчиков "живет безукоризненно и нравственно", чего нельзя сказать про Артема Горяинова.

Близость к пространству читателя подчеркивается и тем, что имена и фамилии некоторых героев взяты без изменений у их прототипов. Например, прообразом Федора Ивановича Эйхманиса, начальника лагеря, является Эйхманс, реальный комендант Соловецкого лагеря особо-

го назначения [5]. Имя и отчество сохранены без исправлений, а в фамилию добавлена одна буква. Своим звучанием «Эйхманис» создает образ «картинного злодея».

Но важную роль играют и персонажи, у которых нет реально существовавших прототипов. Одним из них является Василий Петрович. Но этот герой навеян повестью Достоевского «Слабое сердце». Оба персонажа являются представителями интеллигенции, принадлежат к типу «маленького человека».

Текст Достоевского помогает понять, что Василий Петрович, несмотря на кажущуюся силу духа и благородство, все же «слаб сердцем». Появляется возможность предугадать конец жизни героя «Обители». Персонаж Прилепина не сходит с ума, но морально и нравственно он сломлен и доносит на своего товарища. И если Васю Шумкова искалечил Петербург, то Василия Петровича – Соловки.

Фамилия Вершилин почти не фигурирует в романе. Но тем значительнее акценты – эпизоды, в которых она задействована. Таковой является сцена казни Василия Петровича.

– Вер... бя, неразборчиво... – пожаловался чекист. – Который на Вер – есть?.. – и опять обратился к листку, – Верши... лин?

– Верую! – вдруг воскликнул не своим голосом Василий Петрович. [6]

Сам Василий Петрович, по-видимому, считает себя вполне благородным и даже близким к религии человеком. Но его фамилия близка и к глаголу «вершить». Василий Петрович, доложив про Артема, отправил молодого человека на смерть. Да и Ногтев в порыве гнева рассказал о тихом и скромном Вершилине ужасающую истину: «Колчаковская контрразведка, он мне из спины мясом кусками отщипывал!» [6]. В плане читательского отношения Василий Петрович отражает Артема: оба сначала кажутся вполне хорошими людьми, но на поверку оказываются жалкими существами.

Ономапэтика в романе Прилепина учит нас смотреть глубже и улавливать тончайшие оттенки и намеки.

Литература:

1. <http://www.zaharprilepin.ru/ru/bio.html> (сайт Захара Прилепина).
2. <http://kakzovut.ru/names/zahar.html>.
3. <http://www.feb-web.ru/feb/kle/kle-abc/default.asp> (электронная версия Краткой литературной энциклопедии / Гл. ред. А. А. Сурков. — М.: Сов. энцикл., 1962–1978.).
4. <http://kakzovut.ru/names/artem.html>.
5. <http://www.zaharprilepin.ru/ru/prensa/prensa-о-romane-obitel/rgblog.html>.
6. <https://www.litres.ru/zahar-prilepin/obitel/chitat-onlayn/>.

Ю. П. Андрушко, г. Челябинск
Науч. рук.: **Н. Э. Сейбель**, г. Челябинск

ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ МИР РАССКАЗА Т. УИЛЬЯМСА «ПРОКЛЯТЬЕ» (КОНСПЕКТ УРОКА ДЛЯ СТУДЕНТОВ СРЕДНЕ-СПЕЦИАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ)

Т. Уильямс – один из тех авторов, в чьем творчестве поднимаются значимые социальные и общечеловеческие проблемы, которые по-прежнему остаются актуальными: проблема расовых и национальных конфликтов, человеческих взаимоотношений, одиночества, жестокости и равнодушия современного мира и т. п. Изучение уильямсовских текстов студентами-подростками позволило бы акцентировать нравственную сторону указанной проблематики, вывести подростков на личностный эмоциональный разговор на волнующие их темы. В то же время произведения данного автора, благодаря разнообразию применяемых им художественных приемов и техник, могут послужить наглядной демонстрацией основных художественных моделей, часто использующихся в текстах XX–XXI в.: мифопоэтики, музыкальной структуры, кинематографизма и т. д. Несмотря на то, что, согласно ФГОС, уильямсовское творчество не является рекомендованным к обязательному изучению студентами СПО, проведение

подобных занятий возможно благодаря вариативной части, допускаемой действующим стандартом. Данная статья представляет собой конспект урока, проведенного автором со студентами ЧГКИПиТ, обучающимися по специальности «Технология продукции общественного питания», в рамках педагогической практики в 2016 г.

Цели:

1) Образовательные:

а) знакомство обучающихся с понятием «художественный мир», «картина мира писателя»;

б) выявление уильямсовской концепции мира и человека;

2) Развивающие:

а) совершенствование навыка анализа художественного текста;

б) развитие и совершенствование коммуникативных навыков;

в) развитие аналитических навыков.

3) Воспитательные:

а) воспитание наблюдательности, уважительного отношения к слову;

б) воспитание нравственных качеств (гуманизм, милосердие).

Оборудование: мультимедийное оборудование (презентация с иллюстрациями и отрывками из текста), текст рассказа в переводе С. Митиной.

Тип урока: объяснение нового материала.

Преподаватель: Здравствуйте, ребята! Сегодня у нас необычное занятие, мы познакомимся с творчеством нового для вас писателя и узнаем новое понятие художественного мира. Какие ассоциации вызывает у вас понятие «художественный мир»? Какие условия позволяют говорить о литературном произведении как особом мире?

Художественный мир произведения – «это созданная творческой деятельностью художника целостная и завершенная духовная реальность, выраженная (запечатленная) с помощью общепринятых (в пределах данной культуры) знаков и символов. ... Художественный мир всегда содержит некий смысл, содержащий объяснение мира, – он выражает определенный закон, понятый его

создателем – творцом произведения искусства» [1, с. 135]. В художественном мире произведения находят отражение авторское представление о мире и человеке, которые складываются под влиянием огромного количества факторов, как-то: характер, темперамент, биография, национальные, исторические, языковые особенности, различные влияния (религиозные, философские, эстетические, личностные), предпочтения и т. п. Выражается художественный мир произведения в следующих категориях: герой (система персонажей), время, пространство, свет, тьма, цвет, доминирующие материалы и т. п.

Т. Уильямс (1911–1983) – один из ведущих американских писателей XX в. Его настоящее имя – Томас Лангир Уильямс. В нашей стране он больше известен как драматург, однако он также является автором нескольких новеллистических сборников и стихов. На становление его художественного мира оказал влияние целый ряд различных традиций: христианство (дедушка писателя был священником), философия экзистенциализма, теория З. Фрейда, а также творчество различных писателей и поэтов: А. Теннисона, Х. Крейна, Д. Г. Лоуренса, А. П. Чехова. Кроме того, на его произведениях отразились некоторые факты биографии писателя: конфликтные отношения между родителями, неприязненное отношение отца, но самое главное – трагедия его любимой сестры Розы Уильямс. В подростковом возрасте у девочки начались сильные эмоциональные срывы, и психологи посоветовали сделать ей лоботомию, после операции и до конца своих дней Роза Уильямс не покидала клиники для душевнобольных. Уильямс очень боялся разделить участь сестры, творчество стало для него спасением от жестокого мира и тех страхов, которые он испытывал в юности. В 1945 г., когда был написан рассказ «Проклятье», автор находился в состоянии депрессии, т. к. незадолго до этого его сестре была проведена операция, кроме того, умерла его любимая тетя Изабелл. Как следствие, рассказы этого периода отличаются мрачным настроением. Давайте обратимся к анализу рассказа. Вопросы для анализа:

- Какое впечатление произвел на вас этот рассказ?

- Каким эпизодом он открывается? Как город встречает героя?
- Каким показан главный герой? Что мы о нем знаем? Как переводится его имя?
- Почему Лючио обратил внимание на кошку? Какую роль кошка будет играть в его жизни?
- Какие отношения связывают героя с хозяйкой комнаты?
- Почему героя не любит заводской мастер?
- Прав ли был его брат, что смерть Лючио – брезентовые рукавицы? Как вы понимаете этот символ?
- Только ли Лючио становится жертвой пренебрежительного или равнодушного отношения?

- Как показаны владельцы завода?

Преподаватель: В рассказе есть несколько символических эпизодов. Один из них – это 2 встречи Лючио с незнакомцем, называющим себя Богом.

- При каких обстоятельствах они сталкиваются в 1-й раз?
- Каким мы видим этого незнакомца?
- Какого он мнения о людях и городе? Где еще в рассказе мы встретим упоминания бога? Как вы понимаете фразу «с горя запил бог»?
- На какие группы можно разделить всех героев данного рассказа? Какие качества характерны для каждой из групп? В каких отношениях они находятся?

Заполните следующую таблицу:

Герои рассказа

<i>Название группы</i>	<i>Жертвы</i>	<i>Бунтари</i>	<i>Хозяева жизни</i>

Преподаватель: Таким образом, мы систематизировали авторскую концепцию героя. Это одна из сторон художественного мира писателя. Главные герои его рассказов 1940-х гг. – это жертвы, слабые, ранимые люди, которые страдают от равнодушия, пренебрежения, жесто-

кости этого мира. Но художественный мир проявляет себя и в изображении пространства.

- Что мы знаем о городе? Есть ли у него название и почему?
- На какие точки городского пространства автор обращает наше внимание? Что между ними общего?
- Каким показан городской пейзаж? Какие эмоции вызывает это описание? Если кладбище и завод – это горизонтальное пространство, то небо и река – это уже вертикаль. Есть ли что-то общее в их описании? В какой точке они пересекаются?

Заполните следующую таблицу:

Пространство в рассказе

<i>Уровни пространства</i>	<i>«Точки пространства»</i>	<i>Характеристика</i>
<i>Горизонтальное</i>		
<i>Вертикальное</i>		

Преподаватель: Горизонтальная и вертикальная линия пространства в рассказе пересекается в общей точке – это кладбище, так через символические образы в произведение вводится тема смерти – одна из центральных тем уильямсовского творчества.

- Почему герой решает уйти из жизни? Кто или что виноват/виновато в его решении? Зачем он берет с собой кошку?
- Почему рассказ называется «Проклятье»? Вспомните, как переводится имя героя. Что изменится в восприятии произведения, если героя будут звать по-другому?

Вывод: Таким образом, автор показывает мир жестоким, равнодушным к человеку, наполненным мрачными тонами и красками. Герои его рассказа – это жертвы, страдающие от равнодушия и эгоизма других. Смерть для них становится выходом из ситуации.

- Как вы думаете, почему автор написал это произведение? Что он хотел донести до читателя?

Задание. Письменно ответить на один из предложенных вопросов:

1) Какую проблему поднимает Т. Уильямс в рассказе «Проклятье»? Можно ли назвать ее актуальной и почему?

2) Какое впечатление произвел на вас рассказ? Почему?

3) Возможен ли более светлый финал у этой истории? Если да, то при каких условиях?

Нужно отметить, что произведение оказалось достаточно сложным для студенческого восприятия, поскольку в нем присутствует мифопоэтический подтекст, который не был воспринят большинством студентов при первом прочтении рассказа. В то же время текст вызвал сильный эмоциональный отклик, у студентов возникли многочисленные вопросы, связанные с мотивами поведения героев, а также ассоциации с реалиями современной жизни. Анализ письменных работ обучающихся позволяет сделать вывод о том, что, несмотря на неоднозначность анализируемого рассказа, он заставил подростков задуматься над проблемой жестокости и равнодушия в современном мире, пробудил желание изменить ситуацию, создать собственные произведения с более светлым финалом. Несколько студентов проявили желание более подробно ознакомиться с творчеством Т. Уильямса и другими текстами на подобную тему.

Литература:

1. Кондаков Б. В. Художественный мир литературы и феномен детского мирознания // Вестник Пермского университета. Российская и зарубежная филология. – Вып. 4 (16). – 2011. – с. 135.

Л.В. Аникина, г. Челябинск

ПРИЕМЫ ЭФФЕКТИВНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНИКИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

Современное образование предъявляет высокий уровень требований к учителю. Он должен обладать такой профессиональной компетентностью, которая позволит ему как творчески, так и серьезно подходить к

планированию системы уроков, направленных на успешную социализацию в обществе, личностное развитие, осмысленную деятельность обучающихся, а также позволит прочувствовать ответственность за результат обучения.

Неотъемлемой частью профессиональной компетентности становится не только знание учителем методических приемов организации урока, но и их совершенствование. Так, Прутченков А.С. называет приёмом способ педагогических действий в определенных условиях. Приём – это действие прежде всего педагога, способное вызвать ответную реакцию обучающегося.

Позвольте представить несколько педагогических приёмов, которые эффективны при планировании уроков. Начало урока должно настроить обучающихся на работу. Зачастую этот момент вызывает затруднение. Как сделать этот момент интересным? Попробуйте приём «Дежурная буква». Он эффективен как для младшего школьного возраста, так и для среднего и старшего. Сначала вводим его в пятом классе: пишем любую букву алфавита и просим обучающихся записать как можно больше слов на эту букву. Ограничения обдумываем заранее. Сперва просим записывать только слова определенной тематики, затем только одной части речи в Именительном падеже. Этот нехитрый, на первый взгляд, приём сразу заставляет сфокусироваться на поставленной учебной задаче, помогает переходу к словарной работе и расширению словарного запаса обучающихся, повторению правил написания трудных слов, при этом активизирует работу класса на уроке и задает нужный Вам рабочий темп. Например, в шестом классе при изучении темы «Имя существительное» на заданную букву обучающиеся подбирали слова следующих категорий: на букву «П» записать как можно больше слов со значением «предмет как действие». Записи в тетрадях: прыжок, подтягивание, падение. На следующий урок задание меняем: подберите слова со значением «предмет как член какого-нибудь союза, объединения». Записи: партизан, партиец, палеонтолог, паломник, панфиловец, парламентарий... При изучении темы «Имя прилагательное» задания также

трансформируем от простого к сложному: вначале просто записать имена прилагательные, а затем — определите разряд этих слов. Например, записать имена прилагательные на букву «С». Записи в тетради: сочный, советский, солоноватый, сонный, современный и другие. А теперь определите их разряд, какие из них могут проявить признак в большей (меньшей) степени и другие задания. В средней школе можно усложнить учебную задачу: записать три разнообразных слога с «дежурной буквой» и попросить подобрать слова различной морфологической принадлежности с учетом учебного занятия - и уже через этот прием выйти на формулировку темы урока, постановку его учебных задач. В старшей школе снова дисциплинируем обучающихся и организовываем их дальнейшую учебную деятельность: просим на определенную букву записать известные им термины, сначала из всех дисциплин школьной программы (это позволяет и повторить термины, и проверить их написание), а потом уже сужаем круг до терминологии русского языка и литературы. Просим дополнительно раскрыть его значение, составить с ним предложение, найти задание в формате ЕГЭ с использованием этого термина. Как видим, использование давно известного приёма при его творческом осмыслении создает огромное поле для деятельности не только обучающимся, но и педагогам.

Еще один приём «Имя в цвете» побуждает обучающихся размышлять: анализировать, синтезировать информацию. Этот прием я бы рекомендовала для 9-11 классов при изучении больших произведений литературы. Пример использования данного приёма в десятом классе: перед знакомством с героем одноимённого произведения Гончарова мы проводим цветовой анализ имени Обломова. Запишем полностью имя, отчество и фамилию героя: Обломов Илья Ильич. Запишем фонетическую транскрипцию его имени [абломаф'ил'й'ай'ил'йич']. Теперь считаем гласные: [А] – 3 звука, [И] – 3 звука, [О] – 1 звук. Звук [А] ассоциируется с красным цветом, который в свою очередь, символизирует жизненные силы, их запас. Таким образом, мы видим, что главный герой полон

жизненной энергии, необходимой ему для интересной и наполненной событиями жизни. Однако анализ и первой, и второй главы показывает нам обратное: герой не только не использует свою энергию, но и другим не советует этого делать... Звук [И] имеет синий цвет, который символизирует мечтательного человека. Подтверждение этому находим в тексте романа. Звук [О] – это желтый цвет, цвет солнечный, теплый. Этой теплоты не то, что не хватает герою, он не умеет ее использовать, боится ее дарить. Почему? Предлагаем обучающимся найти ответ на этот вопрос в тексте. Согласитесь, при таком подходе к изучению романа высока вероятность того, что он, во-первых, будет прочитан, во-вторых, часть знаний обучающиеся смогут потом применить в собственной жизни: проанализировав имя незнакомого человека, они смогут построить свою траекторию общения с этим человеком. Далее проводим анализ согласных звуков: твердые укажут на наличие внутреннего стержня человека, подскажут, насколько он упрям или гибок в общении. Мягкие звуки определяют такие понятия, как душевная открытость, умение выслушать... Звонкие звуки определяют поведение человека в незнакомой ему обстановке: такой человек никогда не будет довольствоваться «вторыми ролями», а всегда только на «переднем крае». Преобладание глухих звуков покажет человека закрытого, не всех пускающего в свой внутренний круг...

Сопоставительный анализ имен Обломова и Ольги Ильинской подскажет вероятную судьбу их отношений: слишком они похожи по цветовой наполненности имен, поэтому их отношения зайдут в тупик. И вот уже спорят мои воспитанники, а мне остается только подлить масла в огонь их дискуссий: докажите тестом. Шелест страниц или развернутый ответ – истинная награда для творческого педагога.

Таким образом, применяя данные технологии, мы прежде всего решаем главную цель изучения русского языка - закрепить и углубить знания учащихся об основных единицах и уровнях языка, развить умения по фонетике, лексике, фразеологии, грамматике,

правописанию; закрепить и расширить знания о языковой норме, развивая умение анализировать языковые единицы с точки зрения правильности, точности и уместности их употребления и совершенствуя навык применения в практике речевого общения основных норм современного русского литературного языка; а также цель литературного образования - приобщение их к богатствам отечественной и мировой литературы, формирование нравственно-ценностных ориентиров. Эти приемы помогают сформировать такие метапредметные результаты, как самостоятельно определять и ставить перед собой новые учебные или познавательные задачи, расширять познавательные интересы; проанализировать поставленную задачу и те условия, в которых она должна быть реализована; формулировать, отстаивать и аргументировать свое мнение; выстраивать логические рассуждения, делать умозаключения и собственные выводы; осуществлять смысловое чтение и другие... Установление ФГОС новых образовательных результатов с включением метапредметных компетентностей требует реализации компетентностного подхода, ориентируя практику обучения не только на осознание и осмысление учебной информации, но и на формирование универсальных учебных действий.

Литература:

1. Ученическое самоуправление: организационно-правовые основы, система деятельности: учебно-методическое пособие / А.С. Прутченков, И.С. Фатов. - Москва : Изд-во Московского гуманитарного ун-та, 2013. - 113 с.
2. И. А. Гончаров. Собрание сочинений в восьми томах. Т. 4. М.: Государственное издательство художественной литературы, 1953.

ОЛИМПИАДНЫЕ ЗАДАНИЯ НА УРОКАХ РУС- СКОГО ЯЗЫКА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ

Наиболее эффективным методом внеклассной работы как на обучающем, так и на контрольном этапе является, на наш взгляд, олимпиада по русскому языку, задания которой направлены на формирование и развитие универсальных учебных действий, раскрытие творческого потенциала учащихся.

Концепция развития универсальных учебных действий, формирующих способность к самосовершенствованию, саморазвитию, умению классифицировать и анализировать новую информацию, разработана на основе системно-деятельностного подхода (Л. С. Выготский, А. Г. Асмолов, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин, Г. В. Бурменская), который характеризуется обеспечением соответствия учебной деятельности индивидуальным особенностям и возрасту учащихся при учёте того, что психологические функции и способности – результат преобразования внешней предметной деятельности во внутреннюю деятельность [1, с. 140–142].

Формирование универсальных учебных действий в рамках системно-деятельностного подхода реализуется с помощью следующих дидактических принципов: непрерывности обучения (учет возрастных психологических особенностей учащихся; преемственность между всеми этапами и методиками обучения); целостности (формирование обобщенного и системного представления о мире); деятельности (учащийся самостоятельно добывает необходимые знания, а не получает их в готовом виде); вариативности (формирование способности к систематическому перебору вариантов и принятия решения в ситуациях выбора); психологической комфортности (снятие стрессообразующих факторов учебного процесса, создание доброжелательной атмосферы на уроках); создания ситуации творческой реализации учащихся [3, с. 125].

Олимпиадные задания по русскому языку предназначены в основном одарённым и талантливым школьникам, которые способны находить нестандартные пути решения лингвистических задач. Однако данные задания можно применять для развития творческого и логического мышления, создания условий для гармоничного развития личности, самореализации, постановки учебных целей и оценки результатов деятельности на различных этапах урока при работе практически со всеми учащимися.

Сводный анализ заданий с 2010 по 2015 учебный год для 9 класса регионального этапа Всероссийской олимпиады школьников показал, что они носят комплексный характер, при ответе на поставленный вопрос используются знания из различных разделов языкознания, способны помочь учителям выявить творческие способности школьников, уровень владения межпредметными универсальными учебными действиями, речевую и языковую грамотность учащихся, знание лингвистической литературы и способность применять полученные знания на практике. Однако большинство заданий направлено на знания и умения, выходящие за рамки школьной программы по русскому языку, что создаёт неравные условия для учащихся, углублённо изучающими предмет, и теми, кто изучает его на базовом уровне.

Мы разработали 10 олимпиадных заданий, которые могут быть использованы и при подготовке школьников к олимпиадам, и как средство формирования универсальных учебных действий на уроках русского языка. Данный комплект заданий позволяет учащимся решать лингвистические задачи в рамках школьной программы, обозначенной в Федеральном стандарте образования, при этом формируются следующие регулятивные УУД: планирование (определение последовательности промежуточных учебных целей), саморегуляция (способность к волевому преодолению препятствий и грамотному распределению времени); познавательные УУД: самостоятельное формулирование познавательной цели; структурирование знаний; анализ объектов с целью выявления существенных признаков; построение логической цепи рассуждений и её доказательство. В то же время задания

носят творческий характер, позволяют школьникам создавать собственные тексты.

Приведем примеры некоторых заданий.

1. Данное задание может применяться на уроках по изучению морфемики и словообразования при закреплении материала и на организационном этапе. Задание выявляет сформированность следующих предметных и универсальных учебных действий: умения моделировать на основе анализа материалов и самостоятельно составлять словообразовательные цепочки слов; применять знания и умения по морфемике и словообразованию на практике; создавать собственный связный текст.

Определить значение выделенных слов и способы их образования; по данным моделям образовать новые слова, составить из них связный текст.

1. Не хочу эти туфли, а то **кублак** сломаю [4, с. 199].

2. Какая же ты у меня **работячная, занавесостирательная, занавесогладкина, пылевытиралкина, поломойкина** [4, с. 168].

3. Дай мне **цепилку** [4, с. 424].

4. Мама, у меня температура. Дай **температурор** [4, с. 534].

5) Я ведь **люделюб**, правда, мам? [4, стр. 262].

6) **Покачелимся** на качелях? [4, стр. 387].

Ответы:

1. Каблук. Метатеза (взаимная перестановка слогов)

кублак ← каблук

2. Работящая, стирающая занавески, глядящая занавески, вытирающая пыль, моющая полы.

работячная ← работа (морф., суффикс.)

занавесостирательная ← стирать занавески (морф., сложение основ + суффиксация)

занавесогладкина ← гладить занавески (морф., сложение основ + суффиксация)

пылевытиралкина ← вытирать пыль (морф., сложение основ + суффиксация)

поломойкина ← мыть пол (морф., сложение основ + суффиксация)

3. Прищепка. Суффиксальный способ: от глагола цеплять

цепилка ← цеплять (морф., суффиксальн.)

4. Градусник

температуратор ← температура (морф., суффиксальн.)

5. Альтруист. Сложение основ. По аналогии с книголюб, правдолюб

люделюб ← любить людей (морф., сложение основ)

6. Покачаемся, покатаемся. Приставочно-суффиксально-постфиксальный: от существительного качели

покачелиться ← качели (морф., пристав.-суффикс.-постфикс.)

2. Задание может быть использовано на этапе организационного момента и на этапе изучения нового материала при изучении словообразования. Задание направлено на выявление сформированности следующих предметных и универсальных учебных действий: умения анализировать и самостоятельно составлять словообразовательные цепочки и словообразовательные гнезда слов; применение знаний и умения по словообразованию на практике.

1. *Восстановить словообразовательное гнездо:* белила, беловатенький, белизна, побелить, беленький, белый, беловатый, забелить, побелка, отбелить, белить.

2. *Указать отличия словообразовательной цепочки от словообразовательного гнезда (привести примеры).*

Ответы:

		белила	
1.	белить	отбелить	
белый	беленький	забелить	
	белизна	побелить	побелка
	беловатый	беловатенький	

2. Словообразовательное гнездо – это совокупность слов с тождественным корнем, которая упорядочена в соответствии с отношениями словообразовательной мотивации. Вершиной (исходным словом) гнезда является

немотивированное слово. Также словообразовательное гнездо может быть определено как совокупность словообразовательных цепочек, имеющих одно и то же исходное слово.

Словообразовательная цепочка – это ряд однокоренных слов, которые находятся в отношениях последовательной мотивированности. Начальным, исходным звеном цепочки является немотивированное слово. Чем дальше от исходного слова цепочки какое-нибудь входящее в нее мотивированное слово, тем выше степень его мотивированности.

3. Данное задание может быть использовано на любом этапе урока по развитию речи: организационный момент, проверка домашнего задания, изучение нового материала, закрепление материала. Задание направлено на выявление умения соблюдать орфоэпические нормы русского языка.

Указать, как произносится выделенное сочетание букв, опираясь на основные орфоэпические нормы русского языка:

Двоечник, Ильинична, конечно, нарочно, Никитична, перебежчик, полуночный, пустячный, расчёска, скворечник, скучно, сливочный, яичница.

Ответы:

1. Двоечник [чн] и [шн], Ильинична [шн], конечно [шн], нарочно [шн], Никитична [шн], перебежчик [щ’], полуночный [чн], пустячный [шн], расчёска [щ’], скворечник [шн], скучно [шн], сливочный [чн], яичница [шн].

Таким образом, вопросы заданий регионального этапа Всероссийской олимпиады школьников по русскому языку (9 класс) отражают базовые компоненты лингвистического образования, направлены на выявление культурного кругозора, лингвистической эрудиции и владения понятийным и терминологическим аппаратом современной лингвистики. Комплекс олимпиадных заданий можно использовать на уроках и при подготовке школьников к олимпиаде по русскому языку. Вопросы заданий сформулированы таким образом, что позволяют решать творческие лингвистические задачи с опорой на школьную программу, выявлять творческие способности учащихся, уровень владения предметными

умениями и метапредметными универсальными учебными действиями, речевую и языковую грамотность учащихся, способность применять полученные знания на практике.

Литература:

1. Аксенова, Н. И. Системно-деятельностный подход как основа формирования метапредметных результатов [Текст] // Теория и практика образования в современном мире: материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). — СПб.: Реноме, 2012.

2. Одарённые дети: перевод с английского языка, общая редакция Г. В. Бурменской и В. М. Слуцкого [Текст]. — М: Прогресс, 1991. — 376 с.

3. Петрова, Е. А. Системно-деятельностный подход – основа современного урока // От общеучебных умений к универсальным учебным действиям: материалы вторых областных педагогических чтений, Вологда // Вологда: ВПК, 2011. — 189 с.

4. Словарь современного детского языка (под общ. ред. В. К. Харченко). — М.: Астрель, АСТ, Транзиткнига, 2005. — 640 с.

А. А. Белошабская, г. Челябинск
Н. П. Терентьева, г. Челябинск

КОНЦЕПЦИЯ РАБОЧЕЙ ПРОГРАММЫ ФАКУЛЬТАТИВА «ТРАДИЦИОННЫЕ КАЛЕНДАР- НЫЕ ОБРЯДЫ» (5 КЛАСС)

Национальная доктрина образования Российской Федерации в ряду целей и задач образования на первое место выдвигает необходимость обеспечить историческую преемственность поколений, сохранение, распространение и развитие национальной культуры, воспитание бережного отношения к историческому и культурному наследию народов России. Сегодня образование призвано воспитать человека культуры, способного к овладению системой общечеловеческих и национальных ценностей и идеалов, к полиэтническому диалогу и жизнедеятельности в поликультурном обществе. Одна из важнейших задач совре-

менной школы в России – обеспечение учащимся оптимальных условий для «вхождения» в культуру родного края с целью приобщения к общечеловеческим знаниям и ценностям, к традициям и богатствам национальной культуры. Так, Патриарх Кирилл 9 марта 2016 года на учредительном собрании Общества русской словесности произнёс доклад, в котором утверждал: «Традиционная русская школа — неотъемлемая часть российской цивилизации, основным формирующим началом которой исторически является <...> духовно-нравственный базис. <...> Безусловно, школьник, не знающий свой язык и не приобщающийся к национальной культуре и, в первую очередь, к литературе, отрывается от своих корней. Ему сложнее осознать и тем более чувствовать сопричастность по <...> исторической вертикали со своим народом, <...> разделять нравственные, духовные и культурные идеалы с национальными героями»[2].

В современном обществе обнаруживается противоречие между значимостью патриотического воспитания, формирования национальной идентичности и недостаточным вниманием к освоению основ национальной культуры в школе. Ценностный потенциал изучения календарной обрядовой поэзии в школе заключается в том, что знакомство с литературой, фольклором, историей приобщает учащихся к духовным ценностям родной, русской и мировой культуры, способствует формированию гуманистического мировоззрения, нравственных качеств, расширению кругозора, духовному обогащению. Помимо всего прочего, человеку (и с позиции личности, и с позиции общества) на сегодняшний день необходима способность воспринимать общественно исторические структуры и взаимосвязи с системных, природосообразных, поликультурных позиций, а также способность соотносить себя как личность с культурной традицией, способность ощущать свою значимость и место в обществе и истории. В этом выражается ценностный потенциал изучения фольклора в школе как одного из компонентов литературного образования, которое «призвано помочь ребенку, осваивающему воплощенный в искусстве духовный опыт, ощутить свою сопричастность миру и, преодолевая растворение индиви-

дуального в массовом, совершить открытие личностных смыслов и жизненных ценностей в процессе общения с искусством» [3, с. 25].

Сегодня во всём мире наблюдаются тенденции к глобализации и унификации культур, и потому главной задачей художественно-эстетического и нравственного воспитания обучающихся в России становится изучение народной культуры, фольклора с самого раннего возраста, когда ребенок усваивает основные понятия, когда формируется его речь и мышление, развиваются умения, навыки, способности. Патриотическое воспитание направлено на формирование у младших школьников и подростков национальной идентичности, на возрождение преемственности поколений: освоение словесных и песенных традиций способствует укреплению взаимоотношений между детьми и родителями, учениками и учителями. Основой при формировании эстетического сознания подрастающего поколения, начиная с самого раннего возраста, должны стать художественные ценности традиционной национальной культуры каждого народа, источником и фундаментом которых является русский фольклор. Нам близка мысль Е.О. Галицких о том, что «время обязывает педагогов в современных условиях образования преодолевать все междисциплинарные границы, возвращаться к вечным вопросам бытия и выстраивать свои перспективы самовоспитания и воспитательного взаимодействия с детьми» [1, с. 7]. Факультативный курс призван расширить границы базового предмета «Литература». Программа курса не дублирует программу учебного материала, а переводит знания учащихся на более высокий уровень. Основу программы составляет русский обрядовый фольклор.

Цель факультативного курса – воспитать у учащихся уважительное отношение к культуре русского народа, традиционному обрядовому фольклору, народным традициям.

Задачи:

- 1) познакомить с культурными особенностями исполнения календарных обрядов и организации народных праздников;

- 2) привить навыки исполнения народных песен, изготовления народных кукол и др.;
- 3) развить творческие способности (умения сочинять частушки, изготавливать поделки, элементы костюмов, а также актёрские навыки);
- 4) воспитать культуру поведения во время проведения народных праздников, умение ценить и создавать красоту;
- 5) создать комфортную обстановку, атмосферу доброжелательности, сотрудничества, включения в активную деятельность, ситуацию успеха.

В соответствии с вариативной частью базисного учебного плана основной образовательной программы основного общего образования факультативный курс «Традиционные календарные обряды» изучается в 5 классе и направлен на расширение знаний по базовому предмету «Литература». Общий объём учебного времени составляет 1 час в неделю, 35 часов в год.

Особенности данного факультативного курса заключаются в том, что в нём:

- 1) определены основные линии развития учащихся средствами факультатива «Традиционные календарные обряды», на которых строится непрерывный курс: овладение навыками и умениями различных видов устной и письменной речи; навыками и умениями понимания, анализа и творческой переработки текстов; приобретение и систематизация знаний о народной культуре; раскрытие воспитательного потенциала; формирование у детей эстетического восприятия;
- 2) предложен путь формирования у детей творческих умений и навыков на основе целенаправленной систематической работы над сочинением фольклорных текстов, изготовлением поделок, элементов костюмов, а также развитием актёрских навыков;
- 3) названы опознавательные признаки традиционных фольклорных текстов, по которым дети учатся обнаруживать отличие традиционной культуры от массовой;
- 4) усилено внимание к воспитанию культуры поведения во время проведения народных праздников, уме-

ния ценить и создавать красоту, увеличен объём практических занятий;

5) выдержан единый методический подход к работе с текстом на факультативных занятиях – формирование у детей навыков осмысленной читательской деятельности: обучающиеся осваивают систему приёмов чтения и понимания художественного и учебно-научного текста.

Описание ценностных ориентиров содержания учебного предмета

Одним из результатов обучения традиционному обрядовому фольклору является осмысление и присвоение учащимися системы ценностей.

1. *Ценность добра* – осознание себя как части мира, в котором люди соединены бесчисленными связями, в том числе с помощью языка; осознание постулатов нравственной жизни (будь милосерден, поступай так, как ты хотел бы, чтобы поступали с тобой).

2. *Ценность общения* – понимание важности общения как значимой составляющей жизни общества, как одного из основополагающих элементов культуры.

3. *Ценность природы* основывается на общечеловеческой ценности жизни, на осознании себя частью природного мира. Любовь к природе – это и бережное отношение к ней как среде обитания человека, и переживание чувства её красоты, гармонии, совершенства. Воспитание любви и бережного отношения к природе через фольклорные тексты.

4. *Ценность красоты и гармонии* – осознание красоты и гармоничности фольклорных текстов, их выразительных возможностей.

5. *Ценность истины* – осознание ценности научного познания как части культуры человечества, проникновения в суть явлений, понимания закономерностей, лежащих в основе социальных явлений; приоритетности знания, установления истины, самого познания как ценности.

6. *Ценность семьи* – понимание важности семьи в жизни человека; осознание своих корней; формирование эмоционально-позитивного отношения к семье, близким,

взаимной ответственности, уважение к старшим, их нравственным идеалам.

7. *Ценность труда и творчества* – осознание роли труда в жизни человека, развитие организованности, целеустремлённости, ответственности, самостоятельности, ценностного отношения к труду в целом и к литературному труду, творчеству в частности.

8. *Ценность гражданственности и патриотизма* – осознание себя как члена общества, народа, представителя страны, государства; чувство ответственности за настоящее и будущее своей культуры; интерес к своей стране: её истории, языку, культуре, её жизни и её народу.

9. *Ценность человечества* – осознание себя не только гражданином России, но и частью мирового сообщества, для существования и прогресса которого необходимы мир, сотрудничество, толерантность, уважение к многообразию иных культур и языков.

Результаты освоения факультативного курса

Личностные

У ученика будут сформированы:

- осознание роли языка и речи в жизни людей;
- способность эмоционально «проживать» текст, выражать свои эмоции;
- умение понимать эмоции других людей, сочувствовать, сопереживать;
- трудолюбие и общительность, способность мирно сосуществовать в коллективе;
- установка на осознание себя частицей своего народа и своей страны.

Ученик получит возможность для формирования:

- положительной адекватной дифференцированной самооценки на основе критерия успешности реализации социальной роли «хорошего ученика»;
- заинтересованности и бережного отношения к культурному наследию своего народа.

Средством достижения этих результатов служат тексты учебников, хрестоматий и сборников фольклорных текстов, вопросы и задания к ним, проблемно-

диалогическая технология, технология продуктивного чтения.

Метапредметные

Регулятивные УУД

Ученик научится:

- определять и формулировать цель деятельности с помощью учителя;
- высказывать своё предположение (версию) на основе работы с материалом пособия, сборника;
- работать по предложенному учителем плану.

Ученик получит возможность научиться:

- в сотрудничестве с учителем ставить новые учебные задачи;
- преобразовывать практическую задачу в познавательную;
- планировать свое действие в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации, в том числе во внутреннем плане;
- проявлять познавательную инициативу в учебном сотрудничестве;
- осуществлять итоговый и пошаговый контроль по результату.

Средством формирования регулятивных УУД служат технология продуктивного чтения и технология оценивания образовательных достижений (учебных успехов).

Познавательные УУД

Ученик научится:

- делать выводы в результате совместной работы класса и учителя;
- преобразовывать информацию из одной формы в другую: подробно пересказывать небольшие тексты;
- строить речевое высказывание в устной и письменной форме.

Ученик получит возможность научиться:

- осуществлять расширенный поиск информации с использованием ресурсов библиотек и Интернета;
- осознанно и произвольно строить речевое высказывание в устной и письменной форме.

Средством формирования познавательных УУД служат тексты учебников (их методический аппарат), хрестоматий и сборников фольклорных текстов; технология осмысленного чтения.

Коммуникативные УУД

Ученик научится:

- оформлять свои мысли в устной и письменной форме;
- формулировать собственное мнение и позицию;
- задавать вопросы;
- допускать возможность существования у людей различных точек зрения, в том числе не совпадающих с его собственной;
- договариваться с одноклассниками совместно с учителем о правилах поведения и общения и следовать им;
- учиться работать в паре, группе; выполнять различные роли (лидера, исполнителя).

Ученик получит возможность научиться:

- учитывать разные мнения и интересы и обосновывать собственную позицию;
- задавать вопросы, необходимые для организации собственной деятельности и сотрудничества с партнером;
- адекватно использовать речевые средства для эффективного решения разнообразных коммуникативных задач.

Предметные

Ученик научится:

- определять значение понятия «фольклор», функции и значение родного языка, виды и жанры обрядового фольклора, называть устные формы народного словесного творчества;
- видеть взаимосвязь природных явлений, земледельческого труда и народных праздников;
- отличать народный календарь от государственного, называть структуру народного календаря;

- владеть необходимой терминологией фольклористики;
- осознанно воспринимать и понимать фольклорный текст; различать фольклорные и литературные произведения, обращаться к пословицам, поговоркам, фольклорным образам в различных ситуациях речевого общения, сопоставлять фольклорную сказку и её интерпретацию средствами других искусств (иллюстрация, мультипликация, художественный фильм);
- выделять нравственную проблематику фольклорных текстов как основу для развития представлений о нравственном идеале народа, для формирования представлений о русском национальном характере;
- осознанно воспринимать художественное произведение в единстве формы и содержания;
- адекватно понимать художественный текст и давать его смысловой анализ, интерпретировать прочитанное, отбирать произведения для чтения;
- воспринимать художественный текст как произведение искусства;
- определять актуальность фольклорных произведений для читателей разных поколений и вступать в диалог с другими читателями;
- создавать собственный текст аналитического и интерпретирующего характера в различных форматах;
- сопоставлять произведение словесного искусства и его воплощение в других искусствах;
- понимать роль народных инструментов, подделок и костюмов при исполнении народных календарных обрядов;
- заучивать наизусть тексты (реплики в драматической постановке, небольшие лирические и эпические тексты);
- соотносить название обрядового праздника с его основными действующими лицами, особенностями празднования, формами и видами деятельности;
- различать в практическом плане хороводную, лирическую, шуточную песни, заклички, частушки и др.;

- узнавать календарный обряд по иллюстрациям, костюмам, реквизиту;
- приводить примеры произведений фольклора и исполнять их (пословицы, загадки, сказки и др.);

Ученик получит возможность научиться:

- вести диалог в различных учебных и бытовых ситуациях общения, соблюдая правила речевого этикета, участвовать в диалоге при обсуждении прослушанного/прочитанного фольклорного произведения;
- ориентироваться в нравственном содержании обряда, осознавать сущность поведения участников календарного обряда, самостоятельно делать выводы;
- осмысливать эстетические и нравственные ценности фольклорного текста и высказывать собственное суждение;
- создавать народные поделки (кукол, простейшие элементы костюмов, декораций, реквизита);
- исполнять словесные и музыкальные произведения в народной манере;
- играть на простейших шумовых инструментах;
- выразительно исполнять произведения для слушателей, свободно вести себя на сцене.

Содержание факультативного курса

Введение. Фольклор. Происхождение. Жанры. Общие особенности. Познавательное значение.

Календарная обрядность. Обряд: основные признаки, цель, организация. Понятие календарного обряда. Славянские представления о календаре: лунница и солнечный календарь. Календарно-обрядовый фольклор. Жанры календарно-обрядового фольклора.

Осенние обряды. Осенние календарные обряды: система праздников. Ильин день: связь с культом Перуна, традиции запретов. Обряд собирания урожая, культ Велеса. Живые песни. Покров – подготовка к зиме. Кузьминки. Традиции празднования (капустная вечерка, чучело Кузьмы, хороводные песни, загадки, народные игры, изготовление кукол-закруток, берестяных туесков, поясов).

Зимние обряды. Зимние календарные обряды: система праздников. Традиции празднования Рождества: святки, обрядовая еда, игры, духовные песни, Коляда и колядование. Колядки и овсеневые песни: поэтика, композиция, магическая природа. Святочные гадания: ритуал подготовки, прогнозирующая функция. Поэтика подблюдных песен.

Масленица. Ритуально-обрядовая природа праздника, недельный цикл проводов зимы. Ритуальная еда, игры. Масленичные песни: композиция, поэтика, магическая природа. Частушки, потешки, загадки. Изготовление чучела Масленицы. Народный театр Петрушки. Инсценировка воскресного гуляния.

Весенние и летние обряды. Весенние календарные обряды: система праздников. Сороки – встреча весны. Заклинательные песни веснянки. Обрядовые действия, еда. Обрядовые песни. Великий пост. Вербное воскресенье. Магия вербы, обрядовые действия, восстановление целостности годового цикла. Пасхальные традиции: окрашивание яиц, рецепты куличей, пасхи, традиции гостеприимства. Летние календарные обряды. Красная горка, Фомина неделя (навий день). Троица. Изготовление кукол, плетение венков. Традиция завивания березы (ритуальная функция). Песни, обращённые к берёзе. Хороводы (ведение хоровода, хороводные песни). Частушки, кадрили. Гадания, обрядовые игры. Песни, сопровождающие гадания. Приметы, пословицы. Купальская обрядность: культ Ярилы / Костромы, ритуальные костры, игры. Традиции народной медицины и обряд собирания трав.

Итоговое занятие. Значение календарных обрядов для русского крестьянина. Традиция организации фольклорных праздников, фестивалей в Челябинской области. Роль фольклора в жизни современного городского школьника.

Нами выделены знания, которые должны получить учащиеся в ходе изучения календарного устного народного поэтического творчества:

- 1) о культуре русского народа;
- 2) о жанрах фольклора, используемых в рамках календарных обрядов, и их современном состоянии;

3) о синкретической связи словесного фольклора с миром народного искусства;

4) о связях словесного фольклора с другими видами народного творчества (живописью, музыкой, декоративно-прикладным искусством, экспозициями краеведческого и художественного музеев и др.).

Акцентируем следующие *методические принципы* включения фольклорных материалов по изучению календарных обрядов в рамках предлагаемого нами факультативного курса:

1) определение жанров фольклорных произведений, используемых в календарных обрядах, для реализации в рамках факультативного курса;

2) отбор текстов для использования в рамках факультативного курса по изучению словесного фольклора;

3) изучение в совокупности словесных, музыкальных, декоративно-прикладных искусств,

4) деятельностный характер изучения фольклорных и этнографических материалов школьниками;

5) ориентация на творческое освоение календарной обрядности пятиклассниками.

Согласно данным принципам, каждое факультативное занятие будет строиться на основе цепочки *«познавательная деятельность – анализ и интерпретация материала – творческое переосмысление материала – создание готового продукта деятельности»*. Таким образом, будет реализован системно-деятельностный подход к обучению.

Ознакомление учащихся с национальными культурными ценностями будет способствовать развитию их духовности – интегрированного свойства личности, которое проявляет себя на уровне человеческих отношений, чувств, нравственно-патриотических позиций, то есть в конечном итоге определяет меру их общего развития. У учащихся будет воспитано уважительное отношение к культуре русского народа, традиционному обрядовому фольклору, народным традициям.

Литература:

1. Галицких Е.О. Чтение с увлечением: мастерские житнетворчества. – М.: Библиомир, 2016. – 272 с.

2. Доклад Святейшего Патриарха Кирилла на учредительном собрании Общества русской словесности [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.patriarchia.ru/db/text/4392379.html>.

3. Терентьева Н.П. Концепция аксиологизации литературного образования: Монография – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2013. – 352 с.

Л. Т. Бодрова, г. Челябинск

ШКОЛЬНЫЕ СОЧИНЕНИЯ КАК ОБЪЕКТ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ИССЛЕДОВАНИЯ: АКТУАЛЬНЫЙ ОПЫТ ПРОШЛОГО ПОРУБЕЖЬЯ

Нам представляется весьма продуктивным обратиться к опыту работы над школьным сочинением в начале XX века. Эта эпоха в какой-то степени напоминает современную – с её кардинальными переменами, сменой вех, ценностей, с кризисами, «перезагрузкой», а потому и с осознанием того, что молодое подрастающее поколение требует повышенного внимания в аспекте воспитания и образования. Школьное сочинение занимает здесь особое место, своеобразно синтезируя приёмы обучения и факты воспитания нравственности.

В этом плане приведём в пример творчество известного писателя начала XX века, «короля русского фельетона» Власа Михайловича Дорошевича (1864-1922). Вот один из самых выразительных его текстов, ныне, к сожалению, незаслуженно забываемых. Это рассказ-фельетон «Русский язык» (в гимназиях начала XX века «уроки отечественной словесности» в расписании шли под названием «Русский язык»). Очень живо, остроумно, а главное – профессионально убедительно, в живых образах и картинах Дорошевич даёт свою версию преподавания литературы.

К примеру, он противопоставляет опыт французской школы – нашему. И субъектная организация текста здесь такова, что автор выступает в роли близко знакомого родителей и самих школьников, общается на «домашнем»

уровне, они читают сочинения, обсуждают их. «Король русского фельетона» темпераментно цитирует детские сочинения:

«...всякий писал по-своему. Всякий жил в сочинении своей жизнью. Каждый писал то, что он действительно думал. А учитель следил за тем, чтоб мысли были изложены родным языком, и ставил за это изложение «очень хорошо» и серьёзному сочинителю, цеголявшему учёностью, и мальчику, несомненно, обладавшему творческой фантазией, и ребёнку, склад ума которого расположен к шутке. Разве художественная фантазия или остроумие – недостатки? Дети – это цветы. Нельзя же ведь требовать, чтоб все цветы одинаково пахли. Пусть дети умеют излагать то, что думают. В этом и состоит обучение родному языку. Но никто не кладёт свинцового штампа на их мысль: – Думайте вот так-то. А у нас! [1, с.42]

И вот это восклицание-вопрос (явно оформленное как речь устная) предопределяет страстный протест писателя против зарождающегося вульгарного социологизаторства в анализе литературного произведения. Дорошевич блестяще пародирует начётнический урок литературы. Для предстоящего сочинения под запись анализируется учителем-демагогом («Петром Петровичем») «Птичка божия» А. С. Пушкина. «Что хотел сказать поэт?» После неудачных просьб «позвольте выйти!» и жалоб не выучивших урок («Не могу отвечать – нога болит») лучший ученик, запинаясь, под общий хохот класса пытается всё же ответить: «Поэт хотел сказать, что птичка ... вообще не работает, ничего не делает... И всё-таки сыта бывает» [1, с.43].

И вот Пётр Петрович, с досадой заявив: «Не то!», – объясняет: *«Вкладывая песнь о птичке божьей в уста кочевых и неоседлых цыган, поэт тем самым хотел изобличить перед нами низкий уровень этих цыган. Ибо, говорю я <...> Повторяю ещё раз. Вкладывая в уста не птичке, а цыганам, поэт, несомненно думал этим ... Ну, да всё равно! Запишите!» [1, с.44].*

И Дорошевич обобщает: *И все зубрят <...> это обязательное «толкование птички». И так со всем, что*

только читается и обсуждается в классе. <...> Похоронным звоном над самостоятельной критической мыслью звучит каждое учительское: – Поэт этим хотел сказать... Своя мысль заменяется штампованной мыслью обязательного и узаконенного образца [1, с.44]. Мы видим, что «писатель в газете» предостерегал и от засилья чисто лингвистического анализа текста, и от расцветших сегодня пышным цветом методик «риторически осведомлённого прочтения».

«Король фельетона» с сарказмом создал образ прыщавого «гения» – спеца по сочинениям. Семён Пуприков, юный начётчик (за плату) преподносит образцы сочинительства: «всегда так пишется!»

«Куда уж нам соваться!» И Дорошевич даёт убийственные сенсационные факты: *«Тургенев за сочинение, написанное для гимназиста, получил тройку с минусом. А Щедрина за сочинение, написанное для дочери, и вовсе поставили два: - Не знаете русского языка. Старик, говорят, даже объясняться поехал. – Ну уж этого-то вы, положим, говорить не смеее. Незнание русского языка! Да сочинение-то писал я! – И это, наверное, никого не смутило: Да, но не так написано! Нештампованные мысли и нештампованные слова [1, с.47].*

«Писатель в газете» на «отлично» завершает свой выразительный текст, который предстаёт пафосным образцом школьного сочинения: *Три четверти образованной России не в состоянии мало-мальски литературно писать по-русски. Привычка к шаблону в области мысли. И спросите у кого-нибудь, что такое русский язык. Скучный предмет! А ведь это язык народа, это половина «отчуждения», это «душа народа». Позвольте этим шаблонам закончить сочинение о преподавании русского языка» [1, с.49].*

Уже в первое десятилетие Советской власти вышла книга о школе, книга, в которой сочинение также предстаёт в своей проблемной сущности. Книгу эту написал Михаил Григорьевич Розанов (1888-1938), печатавшийся под псевдонимом Николай Огнёв. Знаменитый в своё время бестселлер «Дневник Кости Рябцева (1926) о жизни и учёбе первого Октябрьского поколения был в на-

чале тридцатых несколько десятилетий отлучён от читателя ввиду смелых истин о школе. Герои-школьники и учителя – живут, учатся и работают в школе второй ступени 1923-1924 учебного года, осуществляя нововведённый Дальтон-план.

Тексты «реальных» школьных сочинений в повести Николая Огнёва активнейшим образом участвуют не только в создании фона школьной жизни и колорита времени, но и в развитии конфликта произведения. К примеру, казалось бы, рутинный разбор сочинений с целью провести работу над ошибками может вылиться в потрясающее обнаружение жизненных противоречий, сложнейших катаклизмов, причём дискутируют не только школьники проблемного возраста 14–15 лет, но и «шкрабы».

Вот Зин-Пална предвосхищает разбор сочинений ядовитым текстом: *«Если бы Александр Сергеевич был жив, то он, наверное, умер бы во второй раз, если бы ему пришлось прочесть хотя бы десятую часть той невероятной чуши, которую вы здесь намарали»* [2, с.18].

Первый «образчик чуши» анонимное следование вульгарному социологизаторству (и Огнёв прибегает к пародийному цитированию): *«Пушкин был марксист и романист. По этому случаю он написал цельный роман под заглавием «Евгений Онегин». Там он старался отменить борьбу классов. <...> Потом он женился и написал сказку для первой ступени под названием «Сказка про царя Салтана и его работника Балду» <...> Потом его убили на дуэли и похоронили, но «Евгения Онегина» можно читать и сейчас»* [2, с.182].

Надо отдать должное: со стороны «все» видят промахи и ошибки, ведущие к анекдотическому результату: *«Мы уже давно ржали как помешанные»*.

А вот и второй «случай» «чуши»: *«Евгений Онегин был сын одного разорительного барина: он поехал в свой уголок и увидел, что дядя лежит на столе. Он стал увлекать деревней, но скоро потерял своё увлечение и очаровался. Татьяна была помещицей. Она читала романы, была служанок и носила корсет. Она очаровалась Онегиным и велела няни написать ему письмо <...> Но за Татьяну вступился поэт Ленский <...> они каждый день дрались»*

<...> Онегин пульнул в него из ривольвера и убил напролом. <...> Её муж был калека <...> Евгений увидал опять Татьяну и очаровался <...> надевал на неё пальто, раздевал её. <...> Она выразилась, что замужня за генералом и будет ему верна. На этом Евгений своё изложение кончил» [2, с.183].

Этот текст вызывает не только гомерический хохот в классе (и смех читателей), но и драматические последствия по ходу сюжета. Хронотоп школьного семинара по Пушкину становится ареной борьбы страстей, ибо публично назван автор «чуши». Это Стася Великопольская, красивая дурочка, «мещанка», которую «сдал» Юшка Громов, её отвергнутый ухажёр. «При всех шельмуется взрослая девушка», – с горечью и упрёком констатирует учитель словесности. Рискаю быть обвинённым в скандальной связи со школьницей, Никпетож произносит эту фразу посреди раскалённой толпы тинейджеров – пубертатов (пусть и «кандидатов в комсомольцы», которые ведут диспут по вопросам революционной этики). Кроме того, Никпетож (прототип автора повести) публично обвиняет Зин-Палну, с её пристрастием к диспутам – «скандалам», в нарушении этики педагогической. Полнейшее разочарование плодами своей педагогической и литературной деятельности переживает учитель-словесник.

Однако надежда на светлое будущее брезжит, как мы понимаем, в связи с проявлениями положительных результатов обучения литературе. И опять-таки продуктивен монтаж текстов сочинений. Примитиву и «чуши» противопоставлен текст-запись в дневнике «умницы, комсомолки, отличницы», любимой ученицы Никпетожа. Автор передоверяет свои (и Никпетожа) размышления о литературе и жизни в интимном «сочинении» (дневнике) школьницы: *«Жизнь в литературе – одно, а на самом деле – совсем-совсем другое. И легче, когда живёшь в воображении, а не на самом деле. Но с этим нужно бороться.*

– Что наша жизнь? – Роман.

– Кто автор? – Аноним.

Читаем по складам,

Смеемся, плачем, стим.

Разве можно поверить, что это написал Карамзин ещё в восемнадцатом веке?.. А между тем это Карамзин. Он раньше писал эпиграммы, а потом написал историю» [2, с.174].

Николай Огнёв умеет сохранить почти документальную точность интонации своих героев-школьников и одновременно выразить суть времени через характер и поведение учителя словесности – симпатичного педагога, человека большой и чистой души.

Чтобы расширить границы изображаемого, Н. Огнёв прибегает к отступлениям от сюжета. В дневник Кости Рябцева «вложены» и самостоятельно звучащие вставные рассказы. Это, как в те же 1920-е годы писал М. Зощенко, тексты «диких читателей», не охваченных эстетикой большой литературы. Тем любопытнее читать «сочинения» о некоем Культяпыче, по-своему осваивающем «диалектику жизни» это также якобы вырезанный из молодёжной газеты рассказ «Испытание железом», передающий весьма пикантные (но для субъекта «испытаний» – драматические) «сюжеты из жизни Маньки Гузиковой», это уже упоминавшиеся отрывки из дневника Сильфиды Дубининой, которая (как Софья Андреевна Толстая!) доверила заветные страницы своей школьной исповеди Косте Рябцеву, в обмен на это давшему подруге для ознакомления свой дневник. Кстати, «Дневник Кости Рябцева», безусловно, зарифмован Н. Огнёвым с «Дневником К. Р.», который опубликовал незадолго до революции знаменитый поэт, член Императорской фамилии Константин Романов, педагог, организатор многих дел по образованию и воспитанию молодёжи в СССР, так что «сочинения» школьника и представителя Дома Романовых где-то уравниваются в отношении к классике и в принадлежности к общему «школьному» и литературному Делу.

Мы познакомились с замечательными опусами о школьных сочинениях в книгах Власа Дорошевича и Николая Огнёва. Разумеется, такие талантливые произведения нужно читать. Кроме читательского наслаждения прекрасными текстами, мы можем усвоить и нужный опыт по обучению технологии сочинений, а также опыт по воспитанию Читателя.

Литература:

1. Дорошевич В. М. Рассказы и очерки / Автор вступительной статьи А. П. Карелин. – М.: Современник, 1987. – 352с.

2. Огнёв Николай. Дневник Кости Рябцева / Вступ.статья: Л. Кассиль. Из школьных лет октябрьского поколения. М.: «Художественная лит.», 1966-241.

Е. Г. Боровкова, г. Челябинск

РАЗВИТИЕ НАВЫКОВ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ С ПОМОЩЬЮ ПРИЁМА «ЧТЕНИЕ С ОС- ТАНОВКАМИ»

В федеральном государственном образовательном стандарте основного общего образования определены метапредметные результаты обучения, одним из которых является смысловое чтение. Согласно концепции универсальных учебных действий, смысловое чтение входит в состав познавательных УУД и включает такие умения, как умение находить в тексте требуемую информацию (в соответствии с целями своей деятельности), ориентироваться в содержании текста, понимать целостный смысл текста, структурировать текст, резюмировать главную идею текста и др. В широком смысле под универсальными учебными действиями понимается умение учиться, следовательно, именно смысловое чтение можно рассматривать как основу формирования всех УУД, т.к. именно в процессе глубокого, вдумчивого, осмысленного чтения происходит качественный переход от обучения чтению к чтению для обучения.

Что понимается под смысловым чтением и чем оно отличается от просто чтения? Понятие «смысловое чтение» определяется А.А. Леонтьевым как процесс восприятия графически оформленной текстовой информации и её переработки в личностно-смысловые установки в соответствии с коммуникативно-познавательной задачей [Романичева 2016, Электронный ресурс]. Ключевые слова в этом определении – «восприятие» и «переработка» тек-

стовой информации. Важно научить школьников извлекать информацию из текста, интерпретировать и оценивать её, т.е. перерабатывать полученную информацию и использовать её для решения конкретных задач, в том числе образовательных.

В разделе «Метапредметные результаты освоения ООП» «Примерной основной образовательной программы основного общего образования» отмечается, что «в основной школе на всех предметах будет продолжена работа по формированию и развитию основ читательской компетенции. При изучении учебных предметов обучающиеся усовершенствуют приобретенные на первом уровне навыки работы с информацией и пополнят их. Они смогут работать с текстами, преобразовывать и интерпретировать содержащуюся в них информацию» [Примерная ООП ООО 2015, Электронный ресурс]. Следовательно, для достижения такого метапредметного результата обучения, как овладение навыками смыслового чтения, повышение уровня читательской грамотности, необходимо, чтобы каждый учитель-предметник осознавал значимость работы, направленной на понимание текстовой информации, другими словами – учил понимать текст. Несмотря на то, что на занятиях по всем школьным предметам ведётся работа по достижению данного результата обучения, на наш взгляд, «именно русский язык как учебный предмет обладает высоким потенциалом для формирования и развития навыков смыслового ... чтения, потому что на уроках русского языка текст является основной дидактической единицей» [Боровкова 2016: 183]. Можно утверждать, что «за уроком русского языка в современном образовательном процессе закреплена миссия формирования ... метапредметных результатов. Однако нужно понимать, что «их достижение происходит в процессе овладения содержанием всех учебных предметов в школе и зависит от целенаправленных и квалифицированных действий всего педагогического коллектива» [Соловьёва 2015: 30].

Одной из популярных технологий, направленных на формирование и развитие читательской грамотности школьников, является технология развития критического мышления через чтение и письмо (РКМЧП). Данная тех-

нология реализуется в три этапа (стадия вызова, осмысления содержания и рефлексии) и включает в себя технологические приёмы, позволяющие активизировать мыслительную деятельность учеников, способствующие мотивации к самому процессу обучения.

Действующий в логике технологии РКМЧП учитель, организуя работу с текстом, предлагает задания до чтения, во время и после чтения текста, таким образом реализуя все этапы данной технологии. Как пишет И.Н. Добротина, до начала чтения текста (или его части) ученики должны пройти стадию вызова [Добротина 2013: 28], призванную мотивировать ученика к учебной деятельности, актуализировать имеющиеся у него знания по данной проблеме. Стадия вызова организуется на этапе предтекстовой работы (выполнение заданий до чтения текста), который позволяет подготовить учеников к встрече с текстом, т.е. мотивирует на чтение, активизирует познавательную деятельность школьников. Предтекстовая, или подготовительная работа к чтению текста может быть проведена на основе анализа заглавия (если оно имеется), ключевых слов текста, знакомства с минимальной информацией об авторе. Одной из целей такой работы является предвосхищение содержания текста.

После подготовительной работы учащиеся знакомятся с текстом. Однако текст может быть предъявлен ученикам не целиком, а разделённым на несколько смысловых фрагментов, границы которых учитель устанавливает таким образом, чтобы остановка во время чтения была обоснована необходимостью задать вопрос к тексту и найти ответ на поставленный вопрос. При чтении предложенных учителем фрагментов текста учащиеся могут самостоятельно сделать паузу и задать вопросы, если почувствуют такую необходимость. «В тексте есть не только скрытые вопросы, но и условия для их выявления и нахождения к ним ответов. Лучший способ понимания текста – это самостоятельная постановка вопросов к тексту и нахождение на них ответов» [Граник, Бондаренко, Концевая 1991: 111]. В данном случае используется такой приём, как «чтение с остановками». Таким образом организуется

стадия осмысления содержания, во время которой происходит непосредственная работа с текстом.

Заключительный этап работы с текстом (послетекстовый) организуется на стадии рефлексии, во время которой происходит обобщение информации, осуществляется творческая переработка, анализ и интерпретация изученной информации. На этом этапе возрастает роль письма. Таким образом, прочитанный текст становится стимулом к созданию собственного текста.

Предлагаем на основе конкретного учебного занятия рассмотреть, как «работает» один из приёмов технологии развития критического мышления через чтение и письмо – *чтение с остановками*, который используется на стадии осмысления содержания. Данный приём применяется для того, чтобы сделать чтение осмысленным и более продуктивным. Особенность приёма заключается в том, что стадия осмысления одновременно является стадией вызова для знакомства со следующим фрагментом материала. Приведём в качестве примера фрагмент урока, на котором текст выступает в роли основной дидактической единицы. Данный урок может быть проведён в 9 классе.

Примечание. Для работы предлагается текст публицистического стиля, составленный по материалам периодической печати (текст взят из книги И.П. Цыбулько «Русский язык. Планируемые результаты. Система заданий. 5 – 9 классы».) [Цыбулько 2014: 22].

1. Стадия вызова (этап предтекстовой работы). Работа с ключевыми словами.

До начала работы с текстом учитель предлагает ученикам прочитать ключевые слова и сочетания слов, которые встретятся в тексте (записаны на доске): интеллектуальные способности, профессиональные перспективы, фундамент, профессиональный успех, личностные качества, гармоничные отношения с миром, успех, личность, эмоциональный интеллект.

- Ребята, обсудите предложенные вопросы и ответьте на них (организуется работа в группах).

Вопросы:

- Как вы думаете, о чём пойдёт речь в данном тексте?

- К какому типу речи относится данный текст? Аргументируйте ваш ответ.
- Какой заголовок вы могли бы дать данному тексту?

2. *Стадия осмысления текста. Чтение с остановками. Работа в группах (каждой группе выдаётся распечатанный фрагмент текста).*

- Ребята, вам предлагается текст в деформированном виде. Вам нужно будет восстановить его. Для этого прочитайте часть текста до пропуска. Обратите внимание на выделенные ключевые слова.

Не так давно учёные считали, что успех в жизни напрямую связан с нашими *интеллектуальными способностями*. Чем больше человек знает и умеет, тем больше вероятность того, что он многого добьётся в жизни.

Однако оказывается, что будущие *профессиональные перспективы* определяются не только объёмом и качеством всего, что нам удалось узнать в школе. Как утверждают современные учёные, наполненная знаниями голова ещё не спасение от серьёзных жизненных неудач и провалов. Интеллектуальные способности и навыки, необходимые для последующей работы, – это всего лишь основа, *фундамент*. На этом фундаменте здание *профессионального успеха* может быть построено только в том случае, если человек обладает определёнными *личностными качествами*.

И одним из таких важнейших качеств является способность

- Подумайте, какие вопросы вы могли бы задать к тексту. Отметьте знаком «?» те фрагменты текста, которые, на ваш взгляд, нужно пояснить, конкретизировать, те фрагменты, которые вызывают вопросы у вас как читателя (приём «Чтение с остановками»).

Возможный вариант оформления

Не так давно учёные считали, что успех в жизни напрямую связан с нашими *интеллектуальными способностями*. (?) Чем больше человек знает и умеет, тем больше вероятность того, что он многого добьётся в жизни.

Однако оказывается, что *профессиональные перспективы* определяются не только объёмом и качеством всего, что нам удалось узнать в школе. (?) Как утверждают современные учёные, наполненная знаниями голова ещё не спасение от серьёзных жизненных неудач и провалов. Интеллектуальные способности и навыки, необходимые для последующей работы, - это всего лишь основа, *фундамент*. На этом фундаменте здание *профессионального успеха* может быть построено только в том случае, если человек обладает определёнными *личностными качествами*. (?)

И одним из таких важнейших качеств является способность (?)

Вопросы к тексту (на основе текста)

- «Не так давно учёные считали...» Значит, сейчас мнение учёных изменилось?

- Что же ещё, кроме объёма и качества знаний, влияет на профессиональные перспективы?

- Какими личностными качествами должен обладать человек, чтобы построить здание профессионального успеха?

Какая способность является важнейшим качеством человека?

- Ребята, подумайте и ответьте на последний вопрос, на который пока вы не найдёте ответ в тексте. Обсудите ваши предложения и запишите свой вариант. Продолжите текст так, чтобы сохранить его целостность, логичность, смысловое единство. Таким образом вы сможете восстановить недостающий фрагмент текста.

Работа в группах в течение 5 мин., после этого представитель каждой группы читает получившийся фрагмент текста. После того как группы представили результат работы, учитель раздаёт авторский (исходный) вариант продолжения текста. Учащиеся сравнивают свой вариант с исходным текстом.

И одним из таких важнейших качеств является способность понимать окружающих, чувствовать их настроение, сопереживать им. Через сопереживание человек ощущает свою причастность к тем, кто живёт рядом с ним, участвует в том, что происходит вокруг. Следова-

тельно, обладая способностью понимать, чувствовать и сопереживать, человек сможет поддерживать *гармоничные отношения* с миром, а значит, сможет добиться *успеха* в этом мире.

Как же развить эту способность?

– Ребята, я предлагаю вам ответить на этот вопрос. Так как же мы можем развить в себе способность сопереживать окружающим, понимать их? Предложите свои варианты, обсудите их, выберите самый удачный, на ваш взгляд, и запишите ваш вариант продолжения текста.

Работа в группах в течение 5 - 7 мин., после этого представитель каждой группы читает получившийся фрагмент текста. Далее учитель организует обсуждение предложенных вариантов. После того как группы представили результат работы, учитель раздает авторский вариант продолжения текста. Учащиеся сравнивают свой вариант с исходным текстом.

Как же развивать эту способность? Психологи пришли к выводу, что помочь этому, в частности, может восприятие искусства. Человек, который получает удовольствие от живописных или скульптурных образов, чувствует красоту стиха или мелодии, способен к необходимому для жизни эмоциональному переживанию. А в том, что эти переживания жизненно необходимы, учёные не сомневаются. Только нужно уметь чувствовать. И через восприятие искусства мы облагораживаем свои чувства, воспитываем их. Кино, театр, музыка – всё обогащает личность, развивает так называемый эмоциональный интеллект.

3. Стадия рефлексии. После работы, направленной на осмысление содержания текста, учитель предлагает учащимся ответить на вопрос, который должен побудить их к размышлению о том, что такое «эмоциональный интеллект» (понятие, встретившееся в тексте). Таким образом, организуется следующий этап работы – послетекстовый – во время которого осуществляется творческая переработка полученных знаний, предлагается собственная интерпретация данного понятия. На этом этапе ученику для решения вопроса понадобятся знания, полученные на стадии осмысления содержания,

что и соответствует рефлексивной деятельности школьников. Необходимо также вспомнить те заглавия, которые были предложены учениками на этапе предтекстовой работы, обсудить, какие из них отражают тему текста, а какие – главную мысль, какие из предложенных заглавий кажутся наиболее подходящими, удачными.

- Ребята, предлагаю вам поразмышлять и письменно ответить на вопрос: «Что означает понятие «эмоциональный интеллект»?»

У вас должен получиться связный текст. Подумайте, к какому типу и стилю речи он будет относиться?

Задание для домашней работы: подберите в качестве примера-иллюстрации к данному тексту литературного героя или реального человека, о котором вы могли бы сказать, что этот человек добился успеха в жизни (профессионал, способный поддерживать гармоничные отношения с миром). Подготовьтесь к аргументированному устному ответу.

Приложение

Исходный текст

Не так давно учёные считали, что успех в жизни напрямую связан с нашими интеллектуальными способностями. Чем больше человек знает и умеет, тем больше вероятность того, что он многого добьётся в жизни.

Однако оказывается, что профессиональные перспективы определяются не только объёмом и качеством всего, что нам удалось узнать в школе. Как утверждают современные учёные, наполненная знаниями голова ещё не спасение от серьёзных жизненных неудач и провалов. Интеллектуальные способности и навыки, необходимые для последующей работы, - это всего лишь основа, фундамент. На этом фундаменте здание профессионального успеха может быть построено только в том случае, если человек обладает определёнными личностными качествами.

И одним из таких важнейших качеств является способность понимать окружающих, чувствовать их настроение, сопереживать им. Через сопереживание человек ощущает свою причастность к тем, кто живёт рядом с ним. Следовательно, обладая способностью понимать,

чувствовать и сопереживать, человек сможет поддерживать гармоничные отношения с миром, а значит, сможет добиться успеха в этом мире.

Как же развивать эту способность? Психологи пришли к выводу, что помочь этому, в частности, может восприятие искусства. Человек, который получает удовольствие от живописных или скульптурных образов, чувствует красоту стиха или мелодии, способен к необходимому для жизни эмоциональному переживанию. А в том, что эти переживания жизненно необходимы, учёные не сомневаются. Только нужно уметь чувствовать. И через восприятие искусства мы облагораживаем свои чувства, воспитываем их. Кино, театр, музыка – всё обогащает личность, развивает так называемый эмоциональный интеллект.

Литература:

1. Романичева Е.С. Смысловое чтение на уроках разных предметов: подходы к разработке междисциплинарной программы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.vhg.ru/doc/news/r2.pptx (дата обращения: 05.08.2016).

2. Реестр примерных основных общеобразовательных программ [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://fgosreestr.ru/registry/primernaya-osnovnayaobrazovatel'naya> (дата обращения: 30.07.2016).

3. Боровкова Е.Г. Формирование навыков смыслового чтения при выполнении заданий основного государственного экзамена по русскому языку. Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров: материалы XVII Международной научно-практической конф. В 2-х ч. Ч.2 / Межд. академия наук пед.образ. ; отв. ред. Д.Ф. Ильясов. – М. ; Челябинск: ЧИППКРО, 2016. – С. 183.

4. Соловьева Т.В. Работа с понятиями и терминами как условие освоения учебного предмета. // Русский язык в национальной школе. 2015. – №3. – С. 30.

5. Добротина И.Н. Развитие умений информационной переработки текста с использованием приёмов современных образовательных технологий // Русский язык в школе. – 2013. – № 8. – С. 28.

6. Граник Г.Г., С.М. Бондаренко, Л.А. Концевая. Когда книга учит. – 2-е изд., доп. – Москва: Педагогика, 1991. – С. 111.

7. Цыбулько И.П. Русский язык. Планируемые результаты. Система заданий. 5–9 классы: пособие для учит. общеобразоват. организаций / И.П. Цыбулько; под ред. Г.С. Ковалёвой, О.Б. Логиновой. – М.: Просвещение, 2014. – С. 22.

И. В. Вирясова, г. Челябинск
Науч. рук. **О. Б. Адаева**, г. Челябинск

РАБОТА СО СЛОВОМ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Одной из ключевых компетенций, которые формируются на уроках русского языка, является культурологическая (культуроведческая) компетенция, предполагающая осознание родного языка как формы выражения национальной культуры, понимание взаимосвязи языка и истории народа, способность объяснять значения слов с национально-культурным компонентом [4, с. 9].

Среди способов формирования культурологической компетенции ведущее место занимает работа со словом, которое, являясь частью лексической системы языка и передавая определенное понятие, отражает особенности национального самосознания, тот или иной фрагмент жизни народа. В данной статье представлен краткий обзор приемов подобной работы, описанных в методической литературе.

1. Этимологический анализ. Этимологический анализ является эффективным приемом выявления культурной информации, аккумулированной в слове, способом получить представление о быте наших далеких предков, их обычаях, взгляде на мир (ср., например: наградить – подарить город, обаять – околдовать словами, боярин – человек, принимавший участие в битве, сражении). Разнообразные задания (в том числе и творческого, поискового

характера), нацеленные на этимологический анализ, можно найти в книге С. И. Львовой [1]. Например: *В древней Руси при князе существовала дружина. Слово «дружина» употребляется и в наше время. Как изменилось его значение? Какой была первая табуретка – квадратной, круглой или треугольной? Откуда в Европу попал индюк? Что общего в словах пещера, печать и печаль?*

Этимологический анализ помогает ввести слово в более широкий историко-культурный контекст, если сопоставляются слова разных языков. В статье С. В. Рябушкиной [5] описана подобная работа со словами *масленица* и *карнавал*, позволяющая увидеть схожесть обрядов разных народов.

2. В рамках многоаспектной работы со словом как с культурологическим концептом Н. Л. Мишатиной предлагает такой прием, как *создание словарного портрета слова* [2], одним из этапов которого тоже является этимологический анализ. Например: *На основе внутренней формы слова назовите соответствующие ей прилагательные, отражающие этические представления русского народа о поведении «красной девицы»: 1) та, что сидит «с кромы», т. е. у края, не претендуя на центральное место; 2) та, что предпочитает находиться «за стеной» терема* [2, с. 112]. Этимологический анализ приводит учеников к выводу, что в прилагательных *скромная* и *застенчивая* воплощалась важная для русских идея неразрывной связи красоты и нравственности. Гораздо более сложный контекстуально-метафорический портрет слова реализуется в тексте, где абстрактное понятие опредмечивается.

3. Прием *«Продолжи рассказ»*, описанный в статье Л. И. Новиковой [3], используется для работы с прецедентными именами, хорошо знакомыми школьникам (Баба-Яга, Золушка, Левша, Робинзон и под.), чтобы выявить пробелы в культуроведческой компетенции учащихся и устранить их. Работа проводится следующим образом: учитель называет имя, ставшее нарицательным или крылатым, и произносит начало предложения, которое ученики должны продолжить, изложив известную им информацию, затем дается начало второго предложения и т.д., пока

все необходимые сведения не будут собраны. Например: Баба-Яга — фантастический персонаж... (русских народных сказок). В сказках ее часто называют... (костяная нога). Ее неизменные спутники... (сова, черный кот, мыши) [3, с. 10].

Работа со словом не исчерпывается данными приемами. Для формирования культурологической компетенции учащихся широко применяют ассоциативный эксперимент, выявление значения устаревшего слова по контексту, парадоксальное определение известного понятия, создание различных лексико-семантических групп. Все названные приемы объединяет комплексный подход к анализу слова, которое рассматривается не только как единица языка, но и как достояние национальной культуры.

Литература:

1. Львова С. И. Орфография. Этимология на службе орфографии. Пособие для учителя / С. И. Львова. М.: Русское слово, 2000. – 112 с.

2. Мишатина Н. Л. Методика и технология речевого развития школьников: лингвоконцептоцентрический подход. Монография / Н. Л. Мишатина. СПб.: Наука, САГА, 2009. – 264 с.

3. Новикова Л. И. Работа со словом на уроках русского языка / Л. И. Новикова // Русский язык в школе. 2009. № 2. С. 7–11.

4. Русский язык. Рабочие программы. Предметная линия учебников Т. А. Ладыженской, М. Т. Баранова, Л. А. Тростенцовой и других. 5—9 классы : пособие для учителей общеобразоват. учреждений / [М. Т. Баранов, Т. А. Ладыженская, Н. М. Шанский и др.]. — 12-е изд., перераб. — М.: Просвещение, 2011. — 111 с.

5. Рябушкина С. В. Историко-культуроведческий экскурс при изучении слова / С. В. Рябушкина // Культуроведческий подход: его реализация школьном и вузовском курсе русского языка. Доклады и тезисы докладов участников Всероссийской научно-практической конференции, посвященной 100-летию со дня рождения академика А. В. Текучева / сост. А. Д. Дейкина, Л. А. Ходякова. — М.: МПГУ, 2003. С. 189–193.

ОСОБЕННОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ РИТОРИКИ В УСЛОВИЯХ ВНЕШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Двадцать первый век ознаменован вовлечением человека в сферу коммуникации. Информационные технологии расширили границы взаимодействия между людьми. В новых условиях необходимо владеть навыком анализа ситуационных задач, умением быстро принимать решения, грамотно оформлять мысли и нести ответственность за свои речевые поступки.

Вместе с тем процессы интенсивного развития технологий выявили проблему нехватки знаний в сфере коммуникации и делового общения даже в среде социально активных граждан. На культивацию невысокой речевой культуры направлено большое количество медиаресурсов телевидения и сети Интернет.

Формирование культуры речи, грамотной, уместной, эффективной – задача долговременная и непростая. Как правило, ее реализацию возлагают на курс русского языка средней школы. В то же время многие ученые иначе видят ситуацию. По словам Т.А. Ладыженской, автора учебников по русскому языку, многообразие задач, которые необходимо решить в процессе изучения языка, не позволяет в полной мере освоить законы общения; для этого нужны специальные знания, описанием которых занимается другая учебная дисциплина. Это риторика.

Современная риторика основывается на достижениях теории общения, логики, стилистики, поэтики, грамматики. Предметом ее является хорошая, «искусная», эффективная речь [1].

Сегодня курсы речеведческих дисциплин введены в вузах. Т.А. Ладыженской разработана программа по риторике для 5-11 классов. Курс направлен на формирование коммуникативных умений у обучающихся. По словам автора, для овладения предметом необходимо понять специфику общения и освоить правила создания высказываний в различных ситуациях общения. В связи с этим со-

держанием курса риторики являются два основных блока: общение и речевые жанры (письмо, доклад, лекция, резюме, статья и т. д.). Одним из компонентов в концепции риторического образования Т.А. Ладыженской выступают риторические идеи, они призваны вызвать у учащихся размышления о нравственных ценностях.

Несмотря на востребованность риторического образования современным дискурсом, курс речеведческих дисциплин реализуется не во всех средних образовательных учреждениях. Эту лакуну может восполнить система дополнительного образования. Средства внешкольного образования открывают перспективы в реализации проектов коммуникативной направленности совместно с социальными партнерами, что обеспечивает практико-ориентированный характер освоения курса риторики, возможность увидеть степень овладения речевыми навыками в процессе выполнения социально значимых задач и выстроить релевантную образовательную стратегию. Условия дополнительного образования открывают широкие возможности для использования интерактивных педагогических технологий.

Интерактивность включает в себе постоянную, непрерывающуюся обратную связь между педагогом и воспитанниками, а также взаимодействие обучающихся на пути достижения общей цели, определенной преподавателем и осознанной участниками педагогического процесса. Интерактивное обучение стимулирует мотивацию к поисковой деятельности, обеспечивает накопление коммуникативного опыта при реализации совместных задач, формирует культуру общения и взаимодействия.

Выделим интерактивные педагогические технологии, наиболее релевантные для номинированного направления.

Проектная технология – командная практическая и поисковая деятельность воспитанников под руководством куратора, результатом которой является социально-значимый продукт. Создает условия для применения навыков, оценки результатов, совершенствования умений и реализации инициатив учащихся.

Работа в малых группах или работа в группах сменного состава. Технология позволяет консолидировать ментальные усилия воспитанников, развивает умение слушать и слышать собеседников, умение договариваться в процессе принятия командных решений. Снимая психологические зажимы участников, технология выполняет социализирующую функцию. Переход роли спикера от одного воспитанника к другому обеспечивает практику публичного выступления, формирует умение выстраивать грамотную, логичную, связную монологическую речь.

Ролевые и деловые игры (дискуссия, односторонняя аргументация, полемика, парламентские дебаты и т. д.) позволяют моделировать коммуникативные ситуации, формируют навык конструирования убеждающего выступления с системой комплексных аргументов, развивают умение анализировать речь партнеров для выдвижения контраргументов, обобщать полученную информацию, взаимодействовать при реализации общих для команды задач.

Анализ конкретных ситуаций (case study). Технология формирует навыки аналитической деятельности с опорой на ценностные критерии.

Интерактивные коммуникативные технологии обладают развивающим потенциалом, что обязывает педагога чутко реагировать на изменения тональности делового общения воспитанников и направлять полилог в конструктивное русло. Координировать процесс, ограничивая непродуктивные тактики: практика спора ради спора, полемика ради формальной победы, адресная критика. Поощрять совместные договоренности, взвешенные общие решения и индивидуальные изменения позиции в пользу более аргументированной, ценностно значимой точки зрения. Приоритетные целевые установки позволяет реализовать коммуникативная технология «Конструктивные переговоры».

Ролевая комплексная игра предполагает практику переговоров на основе знания принципов и кооперативных техник коммуникативного взаимодействия с целью деликатно и конструктивно разрешить ситуацию (конфликт) и сохранить добрые взаимоотношения с собесед-

ником. Пространство ролевой игры задается конфликтной ситуацией, заимствованной из деловой или межличностной сферы. Это может быть претензия к автолюбителю, некорректно припарковавшему машину под окнами, вопрос к администратору магазина, на полках которого можно встретить некачественный товар или адресованная руководителю просьба о досрочном отпуске.

В переговорах участвуют 2 или 4 игрока, они разыгрывают роли в рамках заданной ситуации. Ведущий проговаривает дискурс, или условную ситуацию, проводит жеребьевку, в результате которой участникам присваиваются номера «1» и «2», контролирует время каждого тайма переговорного процесса: от 1,5 до 2 минут. По завершении двух таймов, тождественных смене ролей, судейская коллегия в составе пяти человек выносит решение о победителе в переговорах. При оценке игры участников эксперты ориентируются на следующие критерии:

- следование целям делового общения,
- инициатива переговорщика в поиске конструктивного решения,
- культура общения,
- аргументированность позиции,
- стремление понять собеседника, построение «диалога на равных».

Технология «Конструктивные переговоры» - инструмент развития переговорного навыка, в основе которого – уважение к собеседнику, стремление найти конструктивные решения, проявить эмпатию и достичь договоренностей, положительных для всех участников коммуникативного взаимодействия. Эффективность технологии обусловлена осознанностью целей переговоров и рефлексией речевых тактик, следующей за оценкой результатов деловой беседы.

Специфической особенностью внешкольного образования является возможность выбора педагогом системы мониторинга освоения образовательной программы обучающимся. В качестве контрольно-оценочных средств могут быть использованы аутентичные методы: данный вид оценивания ориентирован на выявление практических

результатов обучения воспитанников. К их числу относятся:

- устное публичное выступление,
- анализ проблемной (коммуникативной) ситуации,
- дискуссия,
- турнир,
- творческая работа,
- защита портфолио;

Аутентичное оценивание направлено на выявление уровня сформированности компетенций у обучающихся. Компетенция, помимо когнитивного (знаниевого) и деятельностного компонентов, включает ценностную составляющую, которая формируется в процессе анализа коммуникативных ситуаций, дискуссионных вопросов и реализации командных социально-значимых задач.

Использование номинированных технологий в условиях внешкольного обучения позволяет реализовать общие для системы образования педагогические задачи – создание условий для развития и самореализации обучающихся, их самоидентификацию посредством личностно и общественно значимой деятельности.

Литература:

1. Ладыженская, Т. А. Программа по риторике. 5-11 классы / Т.А. Ладыженская. - URL: http://www.school2100.ru/upload/download/programy/programy/-program_sh-rith.html – 22.08.2016.

Т.А. Горнякова, г. Москва
Т.Н. Маркова, г. Челябинск

ВИРТУАЛЬНЫЙ СПЛАВ ПО УРАЛЬСКИМ РЕКАМ (УРОК-ПУТЕШЕСТВИЕ ПО РОМА- НАМ АЛЕКСЕЯ ИВАНОВА)

В современных школьных программах литература II половины XX века представлена, в основном, произведениями лагерной, военной или деревенской прозы (А.И. Солженицын, В. Быков, В. Астафьев, В. Шукшин, В. Распутин) и поэзией 1960–80-х годов (Е. Евтушенко, А.

Вознесенский, И. Бродский). Чаще всего изучение этой литературы приходится на конец учебного года, когда в силу нехватки времени больше внимания уделяется итоговым контрольным и проверочным работам, а не изучению новых тем. Что касается литературы XXI века, то она фактически не представлена в школьной программе и только обзорно рассматривается на факультативных и внеклассных мероприятиях.

На наш взгляд, знакомство с произведениями авторов XXI века (В. Пелевина, А. Иванова, З. Прилепина) в школе необходимо, потому как невозможно изучать литературу в отрыве от современного историко-культурного контекста.

Предложенные нами методические разработки могут быть использованы в рамках изучения литературного процесса начала XXI века как творческая форма работы – урок-путешествие или служить основой для проведения внеклассного мероприятия.

Тема: «Вечное влечение дорог»

Цели:

Образовательные:

1. Познакомить учащихся с писателем А. Ивановым и его романами «Географ глобус пропил» и «Сердце Пармы».

2. Акцентировав внимание на образах природы в творчестве А. Иванова.

Развивающие:

1. Развивать навыки выразительного чтения, творческие способности учащихся.

Воспитывающие:

1. Воспитывать патриотизм, любовь к малой родине.

2. Воспитывать интерес к современной литературе.

3. Воспитывать чувство прекрасного, способность испытывать эстетическое наслаждение от общения с природой.

Оборудование:

- презентация по теме урока;

- раздаточный материал с фрагментами текста романов «Географ глобус пропил» и «Сердце Пармы».

Сетка времени

Этапы и приемы	Ход урока
Подготовленное чтение ученика	<p>Ученик:</p> <p>Снежная, таёжная станция Валёжная. Тихо-неприметная, сонно-предраассветная. Небеса зеркальные, а леса хрустальные. Из снегов серебряных Подымалось медленно От мороза красное Солнце над тайгой. Снегопады белые, Что же вы наделали? Мне бродить до полночи В тишине такой. Над землею снежною темнота безбрежная. Тонкий месяц светится, а над ним Медведица. Синевой охвачена, ветром разлохмачена. Станция Валёжная, Ты судьба дорожная: Приезжаешь - радуйся, Уезжаешь - плачь. Скоро поезд тронется, Взмоет ветра конница, И над косогорами Понесется вскачь.</p>
Слово учителя	<p>Ребята, это стихотворение в романе «Географ глобус пропил» читает своим ученикам главный герой учитель географии Виктор Служкин. Разумеется, авторство стихотворения принадлежит писателю Алексею Викторовичу Иванову, с творчеством которого мы сегодня знакомимся. Как говорил в интервью сам Иванов, он написал это стихотворение в юности, «у подножия горы Шихан, с ходу, как птицу поймал». И я думаю, что в этом стихотворении мы можем почувствовать и восторг Алексея Викторовича перед ок-</p>
Цель урока	

Запись темы урока	ружающим его миром природы, и восхищение им, и нежную любовь к нему. Кроме того, это стихотворение задает тон нашему уроку: «Станция Валежная, ты судьба дорожная», ведь сегодня мы с вами отправимся в путешествие.
Беседа	<p>Запишем тему нашего сегодняшнего урока-путешествия <i>«Вечное влечение дорог»</i>. Наше путешествие будет необычным не только потому, что силой таланта А. Иванова мы сможем преодолеть тысячи километров, не покидая кабинета, а еще и потому, что путешествовать мы будем не только в пространстве, но и во времени.</p> <p>– Какие предметы обязательно должен иметь при себе путешественник? (<i>Компас, карту</i>)</p> <p>– Верно. Но так как наше путешествие необычное, то и эти предметы у нас будут необычными.</p>
Слово учителя	<p>Отправной точкой на нашей карте я предлагаю отметить станцию Валёжную. Главу с одноименным названием можно считать такой же точкой отсчета в отношениях главного героя романа, Виктора Служкина, учителя географии, с его учениками.</p> <p>– Что вы знаете о сюжете или героях романа «Географ глобус пропил»? (<i>Скорее всего, учащиеся не знакомы с романом, но многие смотрели фильм</i>)</p> <p>«Географ глобус пропил» стал первым романом в творчестве Алексея Викторовича Иванова, где автор изобразил мир земной реальности, потому что до этого он позиционировал себя, в первую очередь, как писатель-фантаст, темой произведений которого становились межгалактические путешествия и внеземные цивилизации.</p>

<p>ЦУ</p>	<p>Главный герой романа, Виктор Сергеевич Служкин, живет вполне обычной жизнью. Как считают литературоведы, у него есть все, то есть жена, дочь, друзья и подруги, все, кроме счастья. И, возможно, именно в поисках его он устраивается в школу учителем географии. Его повседневный быт, взаимоотношения с учениками и друзьями составляют сюжет романа. В рамках одного года, который Служкин проработал в школе, он буквально проделывает эволюцию от одной личности к другой, так же как его ученики становятся другими людьми.</p>
<p>Чтение текста учителем</p> <p>ЦУ</p>	<p>Алексее Иванову удалось создать удивительный образ главного героя. Его Виктора Служкина невозможно назвать совершенно несчастным человеком, несмотря на то, что его не уважает жена, предают друзья, не складываются дела на работе. Его сила заключается в невероятной любви ко всему окружающему миру. Как говорит сам герой, «Я ведь тоже разрываюсь от любви... К жене... К дочке Таточке... К другу Будкину... К Пушкину». И такую же нежность, любовь герой испытывает к родному Пермскому краю. Удивительно то, что он буквально заражает этим чувством своих учеников, и мне бы очень хотелось, чтобы и вы прониклись им.</p>
<p>Письменная работа учащихся</p> <p>Слово учителя</p>	<p>– Обратимся к тексту романа и прочитаем, какой предстала Валёжная глазам Географа и его учеников. Ребята, во время путешествия вам представлена почти полная свобода действий, поэтому можете делать все, что способствует вашему воображению. Во время моего чтения вы можете представлять себе описываемую картину, смотреть на слайды или следить за текстом.</p>

<p>Чтение текста учеником</p> <p>Беседа</p>	<p>Эпизод главы 27 «Станция Валёжная»: «Через некоторое время ельник начал редеть...» (см. раздаточный материал)</p> <p>– Ребята, наверняка, у каждого из вас дома хранятся фотографии, на которых вы запечатлели места, в которых когда-либо бывали. От нашего путешествия у вас тоже останутся фотографии, но, разумеется, не обычные. Они будут словесными. Что бы вы хотели сфотографировать на Валёжной, какие образы остались у вас в памяти? (<i>«Нетронутые снега, как чаша прожекторного рефлектора», «Солнце горело, словно бесконечный взрыв», «Лепные, фигурные, вычурные башины» облаков</i>)</p> <p>– Ребята, у вас есть 2 минуты, чтобы сделать ваши словесные фотографии и записать их в тетрадь. Не забудьте сделать подписи к вашим фотографиям, т.е. обозначить, что изображена на них именно Валёжная.</p> <p>– Настал черед нашего путешествия во времени. А возможность отправиться в прошлое, в XV век, нам могут дать лишь древние уральские реки. Река, по Алексею Иванову, – это особый самостоятельный мир. Она хранит национально-культурное наследие страны, ее историю. А потому мы с вами будем сплачивать по реке Сылве, как это делали герои романа «Сердце Пармы», действие которого и происходит в период становления Великопермского княжества. Название этой реки с коми-пермяцкого языка переводится как «талая вода», так и называется глава, в которой юный княжич Матвей и верный помощник его отца, князя Михаила, Васька Калина плывут на базар, чтобы выкупить у татар девочку Машу, которой</p>
---	--

Слово учителя	Матвей обещал освобождение. Своенравный княжич хочет в жизни получить все и сразу, он не слушает Калину, пытающегося образумить его, и не желает мириться с языческой верой коренных пермяков и даже смеется над названиями их гор и рек: «Эту гору, – говорит Калина, – называют Пунгк выгыр вортолнут нёр, или просто Вортолнутур». «Пунк... гынк... мурл... – передразнивает его княжич. – Язык сломать можно». За эту непокорность судьба еще покарает Матвея, но многому его смогут научить и пермские реки.
Чтение текста учителем	Давайте обратимся к тексту и прочитаем описание Сылвы.
Беседа	Эпизод главы 28 «Талая вода»: «Река была медленной, как корова, тихо и нежно струилась вдоль кожаных бортов пыжа...» (см. раздаточный материал)
ЦУ	– Какой предстает перед нами эта река?
Слово учителя	<i>(Тихой, спокойной, «медленной, как корова»)</i> – Как вы считаете, почему такое спокойствие сопровождает часть пути Матвея и Калины?
Чтение текста учениками	<i>(Вероятно, река отчасти созвучна душе юного княжича. Несмотря на свое упрямство, он юноша, мальчик, в сердце которого сокрыта та же нежность и тишь, он находится и в начале конкретного путешествия, и в начале своего жизненного пути, и неизвестно, что ждет его дальше)</i>
Беседа	– Ребята, а я вновь даю вам 2 минуты, чтобы вы смогли сделать свои словесные фотографии. («Вода в Сылве казалась темной и прозрачной, а небо как на иконе – благостным и лучистым», «В омутax солнце собиралось где-то в глубине в клубы мерцающего тумана», «На пологих
Слово учителя	

Чтение текста учителем	<p><i>берегах звенели золотые травы» и т.д.)</i></p> <p>– По тихой Сылве мы с вами вливаем в другую реку – гордую, буйную Чусовую. Она обладает таким именем неслучайно: в переводе с коми-пермяцкого означает «быстрая вода». С Чусовой связано множество легенд и преданий, испокон веков она внушала людям уважение и трепет. Давайте посмотрим, как описывает Чусовую Калина.</p> <p>Эпизод главы 28 «Талая вода»: «Запомни Чусовую, великая река...» (см. раздаточный материал)</p>
Беседа	<p>– Как вы думаете, для чего Иванов к реалистичному описанию реки добавляет фантастические, мифологические подробности?</p> <p><i>(Таким способом бытовой фон поднимается до уровня бытийного, Иванов подчеркивает сакральный смысл Чусовой для пермяков)</i></p>
ЦУ	<p>А теперь сделайте словесные фотографии и поплывем дальше. <i>(«На ней повсюду скалы – и малые, и под самое небо», «Столпы – окаменевшие великаны» и т.д.)</i></p>
Слово учителя	<p>– Не успели мы с вами и глазом моргнуть, как стремительная Чусовая вернула нас в наше время, и плывем мы сейчас по речке Поньш, небольшой, но такой же бурной, как Чусовая, в которую она впадает. По этой реке плыл и Географ со своими учениками, когда они по весне отправились в поход. Именно эпизод похода можно считать кульминационной частью романа, в которой проверяются герои, раскрываются их характеры. Давайте прочитаем, какой она им открылась.</p>
Самостоятельное чтение текста учениками Беседа	<p>Эпизод главы 46 «Оба берега реки»: «Поньш, который летом был шириною едва</p>

<p>ЦУ</p> <p>Беседа, подведение итогов</p> <p>Домашнее задание</p>	<p>ли в двадцать шагов, сейчас разлился так, что затопил ельник...» (см. раздаточный материал)</p> <p>– Как вы считаете, почему описание реки Поньш столь объемно и образно? <i>(Характеры героев могут полностью раскрыться лишь в экстремальных обстоятельствах, Иванов старается сделать образы как можно более зримыми, чтобы передать все напряжение)</i></p> <p>– Действительно, столкновение героев с бушующей силой природы в духе романтизма делает их исключительными личностями. Здесь раскрывается философия героя, обнажаются скрытые раны, а кроме того, наиболее полно раскрывается пейзажный талант Алексея Иванова, проявляющийся в живописных зарисовках. В них чувствуется первозданная свобода, вольный дух самого автора. Не случайно, именно в этой кульминационной части романа повествование ведется от первого лица.</p> <p>Но вот Поньш приносит нас к реке Ледяной, такой же спокойной и величественной, как Сылва.</p> <p>Эпизод главы 46 «Оба берега реки»: «Ледяная неспешно, спокойно изгибает перед нами свои протяжные, широкие створы...» (см. раздаточный материал)</p> <p>– Обратите внимание, в романах Алексея Иванова часто можно встретить сопоставление и сравнение нескольких рек. Как вы думаете, с какой целью автор пользуется этим приемом? <i>(Ему важно показать, что уральские реки обладают своим характером, они разные, несмотря на то, что впадают одна в другую, как и люди, плывущие по рекам)</i></p> <p>– Давайте сделаем на память и фотогра-</p>
--	---

фии Ледяной. (*«На Ледяной весна – величественный, издревле ведущийся ритуал», «Снег здесь лежит картинно – накрахмаленными скатертями полян, дворцовой лепниной еловых лап» и т.д.*)

– В романе сплав Географа и его учеников по Ледяной – это кратковременная передышка перед еще наивысшей точкой напряжения – переходом школьников, которых Географ зовет «отцами», через Долгановский порог самостоятельно, без своего учителя. Вы уже познакомились с пермскими реками, и теперь Долгановский порог вы тоже можете перейти сами. Прочитайте, пожалуйста, этот эпизод.

Эпизод главы 46 «Оба берега реки»: «Отсюда, с Хромого камня, все кажется таким микроскопическим, таким ничтожным...» (см. раздаточный материал)

– Ребята, какие эмоции остались у вас от перехода этого порога? (*Тревожно-волнительные, захватывающие дух*)

– Как вы думаете, почему Алексею Иванову было важно отправить в этот опасный путь школьников одних, без опытного учителя? (*Это была проверка и учеников, и самого Географа. Выяснилось, чему он их научил, и, несмотря на то, что они «шли совершенно неправильно», они сумели стать единой командой, в которой буквально один за всех и все за одного*)

– Так как вы думаете, что можно считать главным достижением Виктора Служкина как учителя?

(*То, что он научил ребят ответственности, умению работать в команде, не бояться преодолевать препятствия. Можно сказать, что он научил их жизни, и это самое главное*)

– Нам осталось сделать фотографии этого

	<p>удивительного места, Долгановского порога, и отправиться обратно на урок. Но при фотографировании мы не можем не учесть специфику этого места, я думаю, что словесные фотографии у вас получатся краткими, возможно, даже в одно-два слова, но образными и емкими.</p> <p><i>(«Катамаран начинает месить и швырять, лупить волнами, душисть пеной, контузить литыми водяными зарядами», «водоворот», «вода катится поверх каркаса», «султан бурлящей воды» и т.д.)</i></p> <p>– Ну что ж, мы вернулись из нашего путешествия. Скажите, понравилось ли вам оно? Захотелось ли вам после него познакомиться с романами Алексея Иванова? А с каким из романов вы хотели бы познакомиться в первую очередь?</p> <p><i>(Ответы учеников)</i></p> <p>– Теперь вас можно назвать настоящими покорителями уральских рек. Вашим домашним заданием будет написание письма другу или однокласснику, в котором вы расскажете, какие места посетили, что вам больше всего запомнилось. Не забудьте вложить в письмо свои словесные фотографии, то есть включить ваши словесные впечатления в текст.</p>
--	---

биралось где-то в глубине в клубы мерцающего тумана. На пологих берегах звенели золотые травы. Там, на хребте, на холодном севере, словно бы бушевала буря, гнала чередой волны скалистых зубцов, а здесь она давно улеглась, и только эхом ее протяжно вздымались и опадали покатые, длинные пармы, да по берегу, как обсохшие лодки, кое-где громоздились белые, приземистые скалы, на которых отпечатались письмена прошедших времен и загадочные, неведь откуда взявшиеся известковые ракушки. Даже комарья тут не было.

Фрагмент №3: – Запомни Чусовую, великая река, – сказал Матвею Калина и оглянулся через плечо: Чусовая широко и туманно светилась под луной. – Она одна Каменные горы победила – даже Вишере то оказалось не под силу. Началась на той стороне и, как пилой, хребет прорезала. Поэтому на ней повсюду скалы – и малые, и под самое небо. Есть, как и у нас, Столпы – окаменевшие великаны. И все скалы здесь священные. На каждой или под каждой – капище, в любой пещере – идол. Река эта богата несметно. Есть и песок золотой, и жемчуга, и горячая земная смола, и самородные камни. Только все это недоступно. Река тайная, и живут здесь тайные вогулы. Со своими не дружатся, а чужаков всех убивают. Тайный народ, одним словом, тайный и страшный.

Фрагмент №4: Поньш, который летом был шириною едва ли в двадцать шагов, сейчас разлился так, что затопил ельник на противоположном берегу докуда хватает глаз. Весна выдалась поздняя и дружная. Талые воды со склонов гор, из урочищ хлынули сплошным потоком. Этот поток стремительно нес сорванные ветки, источенные льдины, куски мха и дерна, недогнившую листву, обломки коры, черную траву. На стволы деревьев накрутило юбки из бурого мочала. Грязная пена тянулась по быстротоку, сбивалась в комья над водоворотами. Поньш был мутным, как самогон.

Поньш стремительно катится среди ельников – блестящая, янтарная от заката дорога между двух черных, высоких заборов. Над рекой стоит шум – журчат кусты,

гулом отзывается пространство. Мимо нас совсем рядом мелькают еловые лапы. Вечер сгустил все краски, в цвета тропических рыб расписал хвосты и плавники облаков. Дикий, огненный край неба дымно и слепо глядит на нас бездонным водоворотом солнца. Надувная площадка и пригоршня человечков на ней – посреди грозного таежного океана.

Поньш под скалой словно бы спотыкается о длинную плиту поперек русла и летит кувырком. Блестящий слив скатывается по плоскости плиты и, как нож, вонзается в бурлящую пенную кашу, из которой вылетают фонтаны брызг.

Фрагмент №5: Ледяная неспешно, спокойно изгибает перед нами свои протяжные, широкие створы. Поньш был диким, свирепым, первобытным. Он был словно только что создан природой и брошен на землю, не готовую его принять. Он бурлил, бился в скалы, топил леса, пер напрямик, выворачивал деревья. А Ледяная совершенно иная. Глубокая, спокойная и ровная вода мерно и мощно идет в крепких берегах. Ложе реки емкое, и половодье не переливается за края, смешивая твердь и хляби. Здесь все кажется движущимся по прочному, надежному, многократно себя оправдавшему порядку. На Поньше весна была катастрофой. На Ледяной весна – величественный, издревле ведущийся ритуал. Здесь кажется, что природа раздумывала веками, тщательно подгоняя дерево к дереву, выстраивая и приглаживая горы, прорисовывая линию русла, возводя по берегам скалы. Даже снег здесь лежит картинно – накрахмаленными скатертями полян, дворцовой лепниной еловых лап, яркой чеканкой и тонкой гравировкой куржака на рубчатых, грубых, бугристых стенах утесов. На Поньше все было как попало, а здесь – как положено. А может быть, просто в нас отзываются тысячи взглядов, что сотни лет отражали эти створы, берега, леса, утесы.

Фрагмент №6: Отсюда, с Хромого камня, все кажется таким микроскопическим, ничтожным... Но сейчас

вокруг отцов до неба вздыбятся валы и рев порога, хрип пены будут рвать перепонки.

И вот катамаран, как трактор в борозду, грузно сваливается рылом в первый каскад. И его начинает мести и швырять, лупить волнами, душисть пеной, контузить литыми водяными зарядами, хлестать струями. Он дергается, как лошадь под плетью. То взлетают носы гондол и ноги Бормана с Овечкиным болтаются в воздухе. То взбрыкивает корма и Градусов с Чебыкиным валяются на спины, отгибаясь. То ухаёт правый борт и левый задирается, обтекаемая пеной, как слюной истекает пасть бешеного пса. Вода катится поверх каркаса, завихряясь вокруг седоков кушаками струй. Судно ударяется боком о камень так, что все дружно клонятся в одну сторону. Поток тащит катамаран через обливной валун, и сзади вырастает султан бурлящей воды, которая наткнулась на новое препятствие. Отцы падают в «бочку», бьются в ней, выкарабкиваясь из водоворота, точно веслами выкапывают себя из-под снежной лавины.

Они прорываются через второй каскад. Они идут совершенно неправильно, не так, как я [Служкин] пояснял. Но сейчас это уже не важно. Важно, что отцы штурмуют порог сами. Ледяная тоска сосет мое сердце, когда я вижу, как отцы ныряют в «бочку», которую надо было обойти слева, подрезают косые валы вместо того, чтобы пройти по струе, лезут напролом, хотя проще пропустить булыжник между гондол, очертя голову прут в самое пекло, в мясорубку, и таранят лбы валунов, где надо было бы вальсировать телемарком. А сверху все это – муравьиная конвульсия спичечного коробка среди мыльных разводьев.

Отцы все сделали не так, как я учил. Все сделали неправильно. Но главное – они прошли.

Литература:

1. Абашев В.В., Абашева М.П. Поэзия пространства в прозе Алексея Иванова / В.В. Абашев, М.П. Абашева // Сибирский филологический журнал. – 2010. – С.81-90.

2. Жанровые трансформации в литературе и фольклоре [Текст]: коллективная монография / Т.Н. Маркова,

И.А. Голованов, Н.Э. Сейбель и [др.]; под общей ред. Т.Н. Марковой. – Челябинск: Изд-во ООО «Энциклопедия», 2012. – 360 с.

3. Ландшафт формирует мышление: интервью с Алексеем Ивановым // Современная русская литература: проблемы изучения и преподавания. Сб. статей по материалам международной научно-практической конференции Пермского государственного педагогического университета. – Пермь. – 2005. – С.15-16.

4. Ребель Г.М. Чему учит Географ? / Г.М. Ребель // Литературное краеведение Прикамья. – 2006. – 25 апр. – С.21-24

5. Садова Т.В. Пейзаж и его функция в романе А. Иванова «Географ глобус пропил» / Т.В. Садова // Филология и литературоведение. – 2012. – № 11. – С.25-29

6. Иванов А.В. Географ глобус пропил: роман / А.В. Иванов. – СПб.: Азбука-классика, 2007. – 512 с.

7. Иванов А.В. Сердце Пармы, или Чердынь – княгиня гор: роман / А.В. Иванов. – СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2010. – 576 с.

8. Сайт творчества А. Иванова // <http://www.arkada-ivanov.ru/>.

Н. Ю. Губайдуллина, с. Кулуево

**ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ
ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ
НА МАТЕРИАЛЕ СОВРЕМЕННЫХ РУССКОЯЗЫЧ-
НЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ В КУРСЕ
НАУЧНЫХ СЕМИНАРОВ В СТАРШИХ КЛАССАХ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ**

Актуальность данной публикации обусловлена отсутствием изучения в области русского языка и литературы понятия «фразеологизм», классификационных параметров русской фразеологии, стилистических функций названного языкового уровня, а также таких понятий, как «трансформация» и ее разновидности.

В то же время исследованию этих вопросов посвящены многочисленные моноисследования и отдельные статьи. В русле этих проблем работали и работают такие исследователи, как Л.К. Байрамова, В.М. Мокиенко, А.И. Молотков, А.М. Мелерович, Н.М. Шанский и др.

С точки зрения общеобразовательного процесса, ведение научного семинара в старших классах способствует формированию всех актуальных на сегодняшний день компетенций, разработанных последним ФГОС – учебно-образовательные, коммуникативные, регулятивные, поисковые. Достаточно сложный теоретический материал раскрывается с учетом основных педагогических и методических принципов:

- 1) доступности;
- 2) логичности;
- 3) последовательности;
- 4) иллюстративности.

Данный научный семинар занимает объем – 35 учебных часов, включает в себя следующие темы: «Понятие фразеологии», «Ученые-фразеологи», «Классификации», «Стилистическая функция фразеологизмов в произведениях художественного стиля», «Функционирование фразеологической единицы в текстах других стилей языка», «Трансформации фразеологической единицы (понятие)», «Неофразеологизация», «Дифференциация понятий «окказионализм» и «индивидуально-авторская единица»», «Разновидности трансформаций», «Трансформации фразеологизмов в современной прозе», «Трансформации фразеологизмов в поэзии».

Результатом данного научного семинара являются научные работы учащихся, посвященные анализу трансформаций фразеологических единиц в художественных текстах.

Понятие трансформации необходимо давать во всей содержательной полноте современного уровня исследования. Трансформация – творческое изменение семантики или структуры фразеологической единицы с определенной стилистической целью; необычное, лишенное автоматизма использование фразеологической единицы с изменением формы и содержания, что приводит к привле-

чению внимания к внутренней форме фразеологической единицы, при этом происходит приспособление фразеологизма к требованиям контекста. Школьниками трудно усваиваются понятия «трансформация», «внутренняя форма фразеологической единицы», нелегко дается им процесс нахождения трансформированной фразеологической единицы, так как недостаточно известны исходные фразеологизмы. В процессе ознакомления учащихся с фразеологическим фондом языка им легко удается найти трансформированную фразеологическую единицу и определить вид преобразования.

Наиболее приемлемой для представления в научном семинаре мы считаем классификацию фразеологических трансформаций А.М. Мелерович, В.М. Мокиенко, которая подразделяется на две основные группы преобразований: семантические и структурно-семантические. К семантическим преобразованиям ученые относят следующие: приобретение фразеологизмом дополнительного семантического оттенка; переосмысление; изменение коннотативного содержания; семантические преобразования, базирующиеся на образности фразеологической единицы (двойная актуализация, буквализация значения, авторская этимология, экспликация внутренней формы). Структурно-семантические преобразования включают такие приемы, как расширение компонентного состава фразеологической единицы (*Мужики левой стороны все как-то сразу приосанились, посвежели, и на чудесном расположении духа отнюдь не сказалось то, что...откапывать канистру предстояло собственными усилиями (В. Пьецух «Левая сторона»*)), замена компонента словом или словосочетанием (*Домой придешь – жена ругается, в цеху мастер глотку рвет (А. Попов «Незабудка»*)), синтаксическая инверсия (*Выпить хотелось страстно... ибо у всех то и дело замирало сердце, к горлу подступал спазм (В. Пьецух «Левая сторона»*)), сокращение компонентного состава фразеологической единицы (*Крадемся к арене, волосы дыбом, руки трясутся, в ногах дрожь (А. Попов «Слепая лошадь»*)), контаминация (*Город комом в горле стоит, на шее камнем виснет. Пригород – притворство (А. Попов «Сентябрь земляники»*)), переход утвердительных форм в

отрицательные (... *во внешний мир не совал носа практически никогда* (В. Пьецух «*Наш человек в футляре*»)) и многие другие.

Для того чтобы учащиеся смогли определить вид трансформации, необходимо знать структуру и значение исходного фразеологизма. В этом старшеклассникам помогут следующие словари:

1. Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий (отв. ред. В.Н.Телия).

2. Фразеологизмы в русской речи (А.М. Мелерович, В.М. Мокиенко).

3. Фразеологический словарь русского языка для школьников (Л.А. Субботина)

4. Большой фразеологический словарь для детей (Т.В. Розе)

5. Толковый словарь русского языка (С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова)

Анализ трансформаций фразеологических единиц в художественных текстах можно осуществить, выполняя ряд различных упражнений:

1. Творческая работа.

Учитель: «*Всем нам известно выражение «Из песни слов не выкинешь», что оно означает?»*

Ответы учащихся.

Учитель: «*Фразеологизмы – устойчивые, веками сложившиеся сочетания слов. Эти сочетания в обычной речи не допускают никаких вариантов. Но бывали случаи, когда художники слова в интересах большей образности разрушали фразеологизмы. Например, фразеологизм *как мухи мрут* Н.В. Гоголь преобразовал в выражение *все как мухи выздоравливают*. Сейчас я буду называть преобразованные фразеологизмы. Ваша задача – угадать исконный вариант и записать его.*

1) В этом деле легавую собаку съел.

2) Из мухи делать протодиакона.

3) Спит как из ведра.

4) Зарубить на подбородке.

5) Денег гуси не клюют [2, с. 50-51]

2. Материал для викторины.

1. Каково происхождение фразеологизмов *человек в футляре, на деревню дедушке, двадцать два несчастья?* [1, с. 121]

2. Названия каких известных вам литературных произведений являются фразеологизмами или превратились во фразеологизмы? [1, с. 121]

3. Каково происхождение фразеологизмов *дис-танция огромного размера; герой не моего романа; с чувством, с толком, с расстановкой?* [1, с. 122]

3. Работа с художественными текстами.

1. В поэме Твардовского «За далью – даль» есть строки:

И всё, от корки и до корки,
Что в книгу вписано вчера,
Всё с нами – в силу поговорки
Насчет пера и топора.

Объясните, какую поговорку имеет в виду автор, каков ее смысл. Какой еще фразеологизм использован в этих строках? [1, с. 122]

2. В романе К. Симонова «Солдатами не рождаются» Синцов спрашивает одного командира о настроении. Тот отвечает:

- Настроение среднее. И нанёс, и понёс. Немцев при их контратаках положили – снег черный, но и потеряли много.

Как вы думаете, что обозначают слова *и нанёс, и понёс?* Компонентами каких фразеологических единиц они являются? [1, с. 122]

4. Вопросы-шутки.

Попытайтесь объяснить, чем достигается юмористическое осмысление следующих выражений: *Кратива проявляла жгучий интерес ко всему, что ее касалось. На велосипедном заводе в конце квартала нажимали на все педали. Директор стекольного завода поместил в газете статью под заглавием «Наше время и стекло».* [1, с. 122]

Литература:

1. Арсирий, А.Т. Занимательные материалы по русскому языку: Кн. для учащихся [Текст] / А.Т. Арсирий. – М.: Просвещение, 1995. – 383 с.

2. Колчанова, С.С. Русский язык. 6 класс: поурочные планы по учебнику М.Т.Баранова [Текст] / С.С. Колчанова. – Волгоград: Учитель, 2011. – 222 с.

Е. С. Дементьева, г. Челябинск
Науч. рук.: Т. Н. Маркова, г. Челябинск

ЖАНРОВЫЙ СИМБИОЗ В РОМАНАХ-ФЭНТЕЗИ М.В. СЕМЕНОВОЙ

М.В. Семенова – автор произведений в жанре романов: исторических, детективных, славянского фэнтези. В данной статье мы рассматриваем романы, которые традиционно относят к жанру славянского фэнтези. Однако нам представляется целесообразным говорить о полижанровой структуре романов М.В. Семеновой. Такой точки зрения придерживается К.С. Степанова в статье «Полижанровая структура романа М.В. Семеновой «Там, где лес не растет» [6, с. 185].

С опорой на работы М.М. Бахтина нами были выделены следующие жанровые составляющие фэнтези:

1. Авантюрный роман. Все романы М.В. Семеновой обладают динамичным сюжетом. Например, в романе «Валькирия» [3] Зима Желановна покидает свой род, отказываясь выйти замуж за нелюбимого, и отправляется в варяжскую крепость, для того, чтобы стать воином, что само по себе является авантюрой, учитывая, что героиня – девушка. Она проходит обучение и получает воинский пояс, несмотря на все препятствия и сопротивление вождя и кметей. Героиня путешествует с варягами по морю, участвует в сражениях, что также является признаком авантюрного романа.

В цикле «Волкодав» [4] повествование начинается с того, что главный герой осуществляет цель своей жизни – месть Людоеду, и затем путешествует, ставя перед собой мелкие цели и пытаясь найти смысл дальнейшей жизни. Коренга в романе «Там, где лес не растет» [5], отправляется на поиски лекаря, способного исцелить его ноги и избавить род от проклятия. В путешествии он попадает в различные опасные ситуации (морское сражение, смерч, город-призрак), и когда узнает, что болезнь неизлечима, от-

правляется странствовать дальше, чтобы не везти горькую весть матери, осуществляя мечту полететь и научить летать своего пса-симурана.

Еще одним признаком авантюрного романа являются неожиданные встречи с друзьями и врагами, которые круто меняют ход жизни героев. Так, если бы варяги не приплыли в деревню Зимы Желановны, если бы дядька Ждан не пожелал насильно выдать героиню замуж за неприятного для нее Соболька, то и всего дальнейшего путешествия не было бы.

Волкодав после мести Людоеду продолжает жить ради Тилорна и Ниилит, которых нужно спасти, затем верно служит кнесинке Елень, сталкивается в кунсом Винитарием, сыном Людоеда, и из кровных врагов они становятся друзьями. А без встречи Волкодава с матерью Кан-Кендарат герой не приобрел бы мудрость и боевые умения, вполне возможно и вовсе не дошел бы до мести Людоеду.

Коренга случайно попадает в плен к сегванам, и встречает там свою любовь – Эорию, случайно спасает разыскиваемого лекаря – Зелхата Мельсинского, случайно попадает в страну вилл. Однако в отличие от героев авантюрного романа, герои романов М.В. Семеновой далеко не всегда возвращаются в исходную точку, как, например, в «Валькирии» или с натяжкой в «Волкодаве», но еще и изменяются в пути, по мере прохождения инициаций. Поэтому можно сказать, что возвращается к исходной точке уже другой герой. А в романе «Там, где лес не растет», Коренга не возвращается домой, теряет возлюбленную, его счастье составляет осуществление мечты о полете.

Если сравнить временную динамику произведений, то доля авантюрного романа в романах-фэнтези Марии Семеновой остается примерно постоянной. Это связано с установкой массовой литературы на развлечение.

2. Романы-фэнтези Марии Семеновой можно рассматривать как роман-путешествие. Для фэнтези вообще характерным мотивом является мотив пути. М.В. Семенова в рассматриваемых романах знакомит читателя с окружающим миром, традициями, обычаями и верованиями народов, этот мир населяющих. Сохраняется оппозиция

«свое» – «чужое». Так, Зима Желановна постоянно сравнивает устройство жизни в родной деревне и в варяжской крепости Нета-дун, при этом героиня познает чужую жизнь, встраивается в нее. Волкодав на протяжении цикла сравнивает жизнь в веннской деревне с жизнью в деревнях вельхов, городах сольвеннов и Саккарема, а также жизнь в лесу с жизнью в горах. Герой приспосабливается к меняющимся условиям, старается соблюдать чужие обычаи, однако, не изменяя своим. Само заглавие романа «Там, где лес не растет», говорит о противопоставлении своих земель, где все помогает, землям чужим, где деревья не растут, где герой постоянно находится в потенциальной опасности. Коренга познает этот неизвестный для себя мир и даже остается жить в горах с виллами.

Если проследить временную динамику, то доля романа-путешествия в романах-фэнтези М.В. Семеновой остается примерно одинаковой. Возможно, это связано с ключевой ролью мотива пути для жанра фэнтези, а также со стремлением автора познакомить читателей с миром славян и их соседей, пусть даже перенесенным в нереальный, вымышленный мир.

3. Роман-воспитание. В романах-фэнтези М.В. Семеновой большое внимание уделяется описанию эволюции героев, внутреннему развитию, которое не прекращается в продолжении всего повествования. Так, Валькирия из обидчивой девушки постепенно становится мудрой воительницей, начинает разбираться в людях, избавляется от своих страхов, и к моменту узнавания Того, кого она всегда ждет, героиня готова стать достойной и мудрой спутницей воеводы Мстивоя Ломаного. Волкодав проходит путь от неумелого и неуверенного в себе подростка, огрызающегося на окружающих, до мудрого, великого воина-освободителя. Он учится не обижаться на шутки и глупость окружающих, прощать врагов и пытается освоить встречающиеся на пути новые навыки, понять и принять новые учения, не роняя своей чести и достоинства. Коренга начинает свой путь неуверенным юношей из лесов, а заканчивает мудрым и смелым мужчиной, не боящимся трудностей, умеющим брать ответственность на себя.

В романах-фэнтези Марии Семеновой сильна воспитательная установка. Вероятно, это связано с общественным запросом на позитивный образ прародителей-славян, а также с ориентацией автора на воспитание молодого поколения.

4. Любовный роман. Герои М.В. Семеновой всегда вовлечены в любовные отношения, причем порою весьма запутанные. Зима Желановна ищет Того, кого она всегда ждет, но при этом к ней сватаются Нежата и Славомир, которым она нравится. Героиня сомневается, не могут ли оказаться Тем, кого она всегда ждет Некрас и Хаук. А тот самый Мстивой Ломаный внешне скорбит по давно погибшим жене и детям, отвергает влюбленную в него Голубу и не проявляет к героине видимых чувств. В цикле Волкодав основная любовная линия – это отношения Волкодава и Оленюшки, которая ребенком подарила вену свою бусину. При этом существует линия Волкодав – кне-синка Елень, которая является невестой кунса Винитара, сына убитого венном Людоеда. И это не говоря о любовных отношениях между второстепенными героями, окружающими Волкодава. В романе «Там, где лес не растет» основными являются отношения между Коренгой и Эорией, которая погибает от болезни на следующий день после объяснения, когда перед героями открывается перспектива совместного счастья.

Если анализировать временную динамику, то доля любовного романа в произведениях М.В. Семеновой уменьшается и усиливается воспитательная функция. В последней книге «Братья. Тайный воин» [2] любовным отношениям внимания практически не уделяется, гораздо острее встает проблема чести и достоинства, взаимоотношений внутри семьи. Возможно, это связано с первоначальной попыткой автора привлечь к своим книгам внимание широкой аудитории, и уже после приобретения популярности переход к реализации воспитательной стратегии.

5. Волшебная сказка. Типология героев в романах М.В. Семеновой хорошо поддается классификации, основанной на работе В.Я. Проппа «Морфология волшебной сказки» [1]. Если рассмотреть структуру-композицию

волшебной сказки, предложенную В.Я. Проппом (начало – нанесение вреда – отправка героя из дома – встреча с дарителем (помощником) – получение волшебного средства (предмета) – обнаружение предмета поисков – поединок – возвращение – погоня – победа ложного героя – испытание (трудные задачи) – воцарение и женитьба), то романы-фэнтези М.В. Семеновой во многом ей соответствуют. Во всех рассматриваемых произведениях герои отправляются в путь после нанесения вреда: Зиму Желановну заставляют выйти замуж за нелюбимого, род Волкодава истреблен кунсом Людоедом, Коренга становится инвалидом. Этап встречи с дарителем и получения волшебного средства можно рассматривать так: в «Валькирии» это приход героини в крепость и поступление в отроки к воеводе; для Волкодава это встреча с Кан-Кендарат и обучение искусству кан-киро, которое в дальнейшем позволяет герою совершить месть Людоеду и разрушить Самоцветные горы; для Коренги это встреча с кунсом Сквирепом Чугушегом и приобретение в спутники его дочери, воительницы Эории.

Дальнейшая структура прослеживается только в «Валькирии», где героиня отправляется спасать воеводу, узнавая в нем Того, кого она всегда ждет, еле живого отбивает его у врагов, прячет в своем лесном укрытии и бежит на лыжах через непроезжий лес за помощью. Только чудом Зима Желановна успевает привести варягов к Мстивою Ломаному, его спасают и героиня узнает, что давно любима. Счастливый финал остается за рамками романа, но предполагается.

В «Волкодаве» структура также прослеживается, но в меньшей степени: герой преодолевает множество препятствий и разрушает Самоцветные горы, при этом сам погибает, однако за верность правилам рода, сохранение чести и достоинства, получает от Серого Пса право на еще одну жизнь, в образе собаки спасает свою невесту и превращается в человека. Однако в романе отсутствует противоборствующий герой, и финал остается открытым: Волкодав сбрасывает шкуру пса и превращается в израненного человека, а дальше сам читатель должен додумывать, умрет ли герой от полученных ран, или Оленюшка

снова спасет своего жениха и их ждет счастливое будущее.

В романе «Там, где лес не растет», структура нарушается, начиная с поединка, и в качестве счастливого финала можно предположить только полет героя, так как его любимая Эория погибает. Кроме того, для всех романов характерно детальное описание тех локусов, в которых главные герои останавливаются, моменты же движения описываются в нескольких штрихах.

Если анализировать временную динамику, то влияние волшебной сказки в романах М.В. Семеновой ослабевает. Возможно, это связано с ослаблением развлекательной функции произведений и усилением их воспитательной роли.

Роман «Валькирия. Тот, кого я всегда жду» – это единственный роман, в котором повествование ведётся не от третьего лица, а от первого в форме *Ich Erzählung*, этим обусловлены особенности изображения главной героини. Главная характерная черта такого повествования состоит в том, что оно представляет собой монолог одного героя и при этом приближается к устной речи рассказчика. Зима Желановна рассказывает свою историю, излагает различные события, которые и составляют сюжет романа, и при этом высказывает свою субъективную точку зрения на них. Значимой особенностью речи героини является поэтический строй, который создаётся на основе фольклорной топики, в первую очередь за счёт песенных и сказочных традиционных формул. Это позволяет М.В. Семёновой создать стилизацию речи человека, живущего в IX веке. Фольклорная стилизация сближает повествование героини со сказом, поэтому повествование в романе «Валькирия» можно охарактеризовать как «*Ich Erzählung* с элементами сказа» [7, с. 18]. В дальнейшем М.В. Семенова переходит к повествованию от третьего лица и переносит события в вымышленный мир. Возможно, это связано с более широкими возможностями для изображения характера героев и окружающего мира, позволяющим автору быстрее и легче достигать поставленных воспитательных целей.

Таким образом, при анализе романов-фэнтези Марии Семеновой мы видим сочетание большого количества жанровых стратегий, нацеленных не только на развлечение, но и на воспитание читателя, привлечение его внимания к важным социальным и нравственным проблемам. Нельзя не заметить отличную от массовой литературы тенденцию перенесения центра тяжести с развлекательной функции на воспитательную.

Литература:

1. Пропп В.Я. Морфология волшебной сказки. М.: Лабиринт, 2006.–128 с.
2. Семенова М. Братья. Тайный воин. СПб.: Азбука, 2015. – 608 с.
3. Семенова М. Валькирия. Тот, кого я всегда жду. СПб.: Азбука, 2015. 384 с.
4. Семенова М. Волкодав. Полное собрание романов. СПб.: Азбука, 2012. 1312 с.
5. Семенова М. Там, где лес не растет. М.: Эксмо; СПб.: Домино, 2007. 480 с.
6. Степанова К.С. Полижанровая структура романа М.В. Семеновой «Там, где лес не растет» // Вестник КемГУ, Т. 2. 2014. № 4 (60). – С. 185-189.
7. Толкачева. Типология романов М.В. Семеновой: автореф. дис. ... канд. филолог. наук: 10.01.01. Ульяновск, 2015.– 23 с.

Е.И. Елизова, г.Шадринск

ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

На протяжении многих десятилетий художественная литература была основным источником языковой информации при обучении иностранному языку. Однако развитие международных отношений, внедрение инновационных технологий, разработки инновационных моделей организации образовательного процесса привели к ослаб-

лению роли художественных произведений в преподавании иностранного языка.

Тем не менее, сторонники реабилитации литературы как источника обучения иностранному языку констатируют в последние годы возрастание интереса педагогов-практиков к использованию произведений художественной литературы в процесс обучения иностранному языку, в том числе русскому языку как иностранному (РКИ).

Начало XXI века в теории и практике преподавания РКИ детерминировано существенными изменениями, обусловленными необходимостью поиска новых эффективных подходов и моделей к обучению языку. В последние годы все отчетливее проявляется усиление интереса со стороны методистов к проблеме «человека в языке», что связано с развитием антропоцентрической парадигмы в научных исследованиях в области филологии. В соответствии с данным направлением обучение РКИ предполагает конкретизацию целей и задач обучения русскому языку. При этом особое значение приобретает обучение иноязычному общению в контексте диалога культур с учетом ментально-культурных особенностей обучаемых. Преподаватели РКИ все чаще приходят к выводу, что успешная коммуникация достигается посредством включения элементов национальной языковой и ценностной картины мира в фонд общих знаний участников диалога, поскольку речевое общение на иностранном языке предполагает восприятие не только буквальных, но и имплицитных смыслов.

Наряду с этим следует учитывать происходящую в современном мире диверсификацию профессиональной деятельности, задающую определенный вектор развития методической науки в области преподавания РКИ как иностранного. Не подлежит сомнению, что большинство российских преподавателей русского языка как иностранного имеют профильное образование по русскому языку и литературе, хотя в последние годы в России наблюдается тенденция профессиональной переподготовки преподавателей классических иностранных языков и их привлечения к обучению РКИ. Такая ситуация имеет свои преимущества, так как обогащает научно-методическую базу

преподавания одного из иностранных языков и русского языка как иностранного для зарубежных студентов и слушателей подготовительных отделений, а также способствует выбору наиболее эффективных методов обучения РКИ.

Умение читать иноязычную литературу выступает результатом процесса обучения РКИ. В настоящее время преподаватель РКИ имеет достаточно широкий выбор учебных материалов – от готовых методических разработок, учебно-методических пособий до доступных художественных произведений. В таком случае возникает вопрос о целесообразности использования тех или иных художественных текстов в обучении РКИ.

Отечественная методика преподавания иностранного языка рассматривает предмет «Домашнее чтение» как один из важных аспектов обучения языку. Исходя из опыта практической деятельности, мы можем выделить следующие преимущества обучения РКИ посредством чтения художественной литературы в программе подготовительных курсов российских вузов:

- возможность заменить стандартизированные учебные тексты современными аутентичными художественными произведениями [4, с.232];

- развитие лексических, грамматических навыков, речевых умений в ходе обсуждения прочитанного, оценке героев, событий произведения [1].

- акцентирование внимания на лингвокультурологическую составляющую в процессе изучения РКИ (информация о социально-культурном устройстве российского общества, познание красоты изучаемого языка);

- развитие навыков самостоятельной работы (навыки переработки смысловой информации, систематизации и анализа прочитанного; формирование устойчивых навыков работы со словарем) [3, с.220];

- установление взаимодействия между обучаемыми, использование прочитанного материала как основы для дальнейших обсуждений.

Педагогическая деятельность в качестве преподавателя иностранных языков, опыт обучения РКИ слушателей подготовительного отделения Шадринского государ-

ственного педагогического университета позволяют выявить основные трудности, с которыми сталкиваются иностранные обучаемые в процессе изучения русского языка:

- ритмико-интонационная структура предложения;
- орфоэпический минимум;
- развитие техники чтения на русском языке;
- построение вопросительных и восклицательных предложений;
- морфологическая характеристика лексических единиц;
- смысловая значимость лексических единиц в составе предложений;
- построение грамматически и логически связанных высказываний.

Поиск решения указанных выше проблем привел к разработке модели организации процесса преподавания русского языка как иностранного на основе чтения произведений художественной литературы.

Взяв за основу концепцию Л. Кленфилда [6], в практике обучения РКИ нами реализуется следующая трехуровневая модель изучения русского языка как иностранного на основе чтения художественных произведений:

1 уровень: языковой, который позволяет выявлять основные лексико-грамматические структуры в тексте художественного произведения, обеспечивать общее усвоение системы русского языка.

2 уровень: лингвокультурный, на котором художественный текст представляет собой источник информации об изучаемой культуре посредством знакомства с новыми лингвокультурными единицами.

3 уровень: индивидуально-экспрессивный, ориентированный на каждого отдельного обучаемого, развитие его умения выражать свое мнение, анализировать свой собственный опыт, установление тесного взаимодействия между художественным текстом и обучаемым.

Реализация данной модели позволяет, на наш взгляд, решить сразу несколько задач, начиная с расширения лексического запаса различных уровней до развития грамматических навыков и умения общаться с носителями

языка благодаря полученной из аутентичных художественных текстов информации.

В данной статье хотелось бы остановиться на возможностях использования представленной выше модели на занятиях по РКИ в рамках курса «Домашнее чтение» (повесть-сказка Э.Н. Успенского «Дядя Федор, пес и кот») со слушателями подготовительного отделения, обучающимися в ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет». Возраст слушателей составляет в среднем 17-20 лет.

Рабочая программа курса разработана с учетом значимости изучения РКИ через погружение в русскоязычную культуру и важности правильного подбора художественно-ценных текстов, в которых содержится информация о культуре, традициях, нравственных ценностях в России. Такие произведения должны быть знакомы всем носителям русского языка и представлять их фоновые знания. С другой стороны, художественные тексты должны подбираться с учетом уровня языковой сложности произведения и возрастных интересов иностранных обучающихся. Не вызывает сомнений, что персонажи повести-сказки Э.Н. Успенского знакомы и любимы всеми жителями РФ, язык этого художественного произведения достаточно прост и понятен русскоязычным детям, а, значит, может быть усвоен иностранными слушателями. Кроме того, чувство юмора, которое присутствует практически на каждой странице книги, не оставляет равнодушными своих читателей и учит познавать культурно значимые ценности носителей русского языка.

Нами установлено, что в ходе изучения РКИ на основе чтения указанного выше художественного произведения происходит:

- 1) знакомство с культурной составляющей жизни русского народа;
- 2) обогащение лексических и грамматических компетенций обучающихся;
- 3) развитие основных видов речевой деятельности обучающихся;
- 4) развитие аналитического мышления и творческих способностей обучающихся;

- 5) знакомство с неизвестными ранее фактами культуры народа изучаемого языка;
- 6) приобщение к культуре народа и духовным ценностям русского народа;
- 7) повышение мотивации обучающихся к дальнейшему изучению русского языка и культуры.

Данные положения подтверждаются многими методистами, преподавателями-практиками в области обучения русскому языку как иностранному. Так, Н.В. Кулибина отмечает, что «художественный текст является трижды культурным объектом. Во-первых, в художественной литературе отражена вся жизнь народа. Во-вторых, язык – материал, из которого изготовлен художественный текст, – это один из важнейших культурных феноменов. В-третьих, художественный текст как произведение искусства сам является артефактом культуры» [2, с.40].

Особое значение при обучении РКИ посредством художественных произведений имеет характеристика чтения как сложного вида речевой деятельности, имеющего свой внутренний и внешний план (чтение про себя и чтение вслух) и осуществляющегося в тесном взаимодействии с другими видами речевой деятельности. Также не следует забывать, что чтение художественных произведений на занятиях по РКИ позволяет реализовать основные функции чтения:

- развитие навыков самостоятельной работы;
- расширение кругозора обучающихся;
- решение воспитательных задач обучения (нравственность, мировоззрение, ценности);
- формирование и развитие основы для письма, говорения и аудирования.

Чтение художественного произведения строится как познавательный процесс, в котором при соблюдении поэтапной организации обучения слушатели подготовительного отделения демонстрируют большой интерес к содержанию данного произведения. При этом процесс чтения базируется на последовательном изучении отдельных глав произведения на разных уровнях организации

материала: слово, словосочетание, отдельное предложение, текст.

В работе над лексической стороной текста особое внимание уделяется упражнениям, развивающим у обучающихся контекстуальную догадку с опорой на структуру слов, а также на упражнения по формированию умения трансформировать любую грамматическую форму слова, встречающуюся в тексте произведения.

Следует отметить, что обучающиеся также могут получить необходимую аудиовизуальную поддержку (прослушивание онлайн-версии, просмотр экранизированной версии повести-сказки «Дядя Федор, пес и кот») при самостоятельном изучении культурно-содержательных компонентов произведения.

Технология работы с художественным текстом включает целостное восприятие лингвистических и историко-культурных процессов. Чтение художественного произведения предполагает внимательное изучение содержания, лексико-грамматического наполнения, тщательную проработку каждой главы произведения. В работе с каждой главой произведения условно можно выделить несколько этапов (подготовительный, предтекстовый, содержательный, послетекстовый, интерпретационный), каждый из которых имеет свои конкретные задачи и ведет к получению промежуточного результата.

Рассмотрим подробнее последовательность работы с художественным текстом на примере повести-сказки Э.Н. Успенского «Дядя Федор, пес и кот».

Работа с художественным произведением начинается с подготовительного этапа, на котором формируется психологическая готовность к восприятию текста, активизируется мотивационная сфера обучаемых в процессе погружения в социальное поле произведения. Так, знакомство с биографией автора и темой произведения создает так называемый «фон восприятия» (В.А. Маслова).

Известно, что факты из биографии писателя и краткая аннотация книги помогают обучающимся быстрее сориентироваться в содержании книги и раскрыть некоторые лингвострановедческие особенности текста. Э.Н. Успенский предстает в этом случае как носитель рус-

скоязычной культуры, владеющий нормами национального языка.

На следующем, предтекстовом этапе, происходит усвоение новых лексических единиц и их содержательно-го наполнения. Эффективная работа на этом этапе позволяет существенно сократить лексико-стилистические ошибки при чтении художественного произведения. Выявление семантических деталей обуславливает отбор языкового, речевого и социокультурного материала для последующей активизации, а также последовательность и характер его предъявления [5, с.67]. Особое внимание уделяется лексическим единицам, устойчивым выражениям, имеющим коммуникативную и культурологическую ценность. Упражнения предтекстового этапа направлены на упорядочение наиболее употребительной лексики текста и грамматического материала. Таким образом, сокращение разрыва между пассивным и активным словарем обучающихся позволяет достичь развития коммуникативных навыков обучаемых в рамках изученной лексики. Лексические единицы с помощью беспереводных способов раскрытия значений слова путем комбинирования и повторяемости лексических единиц. Подключение произвольного внимания к решению коммуникативных задач (составить предложение с заданным словом/словосочетанием, построить диалог-расспрос, придумать короткую историю с устойчивым выражением и др.) на основе содержания прочитанного фрагмента произведения обеспечивает запоминание лексических единиц через призму художественных образов. В этом случае большую роль в понимании и запоминании лексических единиц в художественном тексте играет стереотипный характер языка, установление определенных пространственных отношений и ассоциативных связей слов.

На содержательном этапе происходит столкновение "своего" и "чужого" в художественном тексте, в результате чего осуществляется устная интерпретация прочитанного, обсуждение действий главных героев, причин их поведения. В ходе такой работы обучаемые накапливают коммуникативный опыт, инициируют процесс внутреннего общения с самим собой. Безусловно, такое взаи-

модействие возможно при сформированной компетенции в чтении, для чего необходимы автоматизированные навыки чтения (техника чтения, темп, дикция, интонация, логические ударения, паузы) (С.К. Фоломкина). Ярким подтверждением сформированности навыков чтения является правильная расстановка смысловых ударений, беглость чтения и мгновенное узнавание определенных групп слов. А это, в свою очередь, оказывает влияние на степень воздействия художественного произведения на обучаемых.

Содержательный этап предполагает также активную работу с ключевыми словами из прочитанного отрывка, активизирующими развитие мысли и сюжетной линии произведения, выявление культурно обусловленных особенностей героев повести.

Послетекстовый этап предполагает выполнение упражнений на выразительное чтение, пересказ содержания прочитанного отрывка художественного произведения от лица главных героев и автора текста. При этом происходит дешифровка текстовой информации и раскрытие содержания, выполняются упражнения на смысловую обработку текстовой информации, раскрываются временные, пространственные отношения, причинно-следственные связи.

На интерпретационном этапе большая часть времени уделяется творческому решению поставленных коммуникативных задач, в ходе чего осуществляется обобщение жизненного опыта обучаемых, осмысление прочитанного текста. На этом этапе формируются новые понятия и представления, высказываются новые предположения и мнения.

Результатом последовательной деятельности обучаемых и преподавателя на занятиях по РКИ в ходе чтения художественного произведения является конкретный продукт речевого творчества в устной и письменной формах. Из вторичного трансформированного текста появляется индивидуальное речевое произведение в виде единичных конкретных высказываний обучаемых.

Исходя из вышесказанного, можно констатировать, что комплексное изучение аутентичного текста на

занятиях по РКИ обеспечивает эффективную работу над содержанием художественного произведения (толкование текста, связанное с пониманием, последующей интерпретацией и оценкой содержания). Обучение русскому языку как иностранному посредством чтения художественных произведений дает богатые возможности для речевой практики: развивает навыки неподготовленной речи, демонстрирует функционирование в речи языковых явлений, обеспечивает связь видов речевой деятельности.

Таким образом, предлагаемая методико-педагогическая модель обучения русскому языку как иностранному ориентирована на формирование речевых умений, расширение словарного запаса, закрепление навыков самостоятельной работы не только с художественными, но и с профильно-ориентированными текстами, а также предоставляет широкие возможности для дальнейшего погружения в русскоязычную культуру.

Подводя итог вышесказанному, отметим положительное влияние использования художественного текста на занятиях по РКИ для слушателей подготовительного курса Шадринского государственного педагогического университета. Помимо безусловных преимуществ (развитие языковых навыков, обогащение и развитие устной речи и др.), существует еще одна очень значимая особенность усвоения русского языка на основе чтения художественных произведений: развитие общей грамотности и критического мышления, умение самостоятельно анализировать ситуацию. Такие результаты обучения являются хорошим фундаментом качественной подготовки специалиста в любой сфере деятельности.

Литература:

1. Ермакова А.С. Домашнее чтение в обучении иностранным языкам [Электронный ресурс]. URL: <http://www.scienceforum.ru/2015/pdf/12328.pdf> (дата обращения: 25.01.2019).
2. Кулибина Н.В. Зачем, что и как читать на уроке. – СПб. : Златоуст, 2001, с.40.
3. Одинцова Ю.В. Методическая характеристика понятия иноязычного самостоятельного профессионально ори-

- ентированного чтения// Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. Вып.36, том.13, 2007. С.220-223.
4. Пирогова О.Е. Чтение художественной литературы как средство формирования языковой личности // Вестник ТвГУ. Серия «Филология». 2014. № 1. С.231-235.
 5. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций // Пособие для студентов пед. вузов и учителей. – М. : Просвещение, 2002. – 239 с.
 6. Clanfield, L. Teaching materials: using literature in the EFL/ESL classroom. [Электронный ресурс]. <http://www.onestopenglish.com/methodology/teaching-materials/teaching-materials-using-literature-in-the-efl/-esl-classroom/146508.article> (дата обращения 27.01.2019).

М. А. Задорожная, г. Челябинск
Науч. рук.: **О. Б. Адаева**, г. Челябинск

КОМПЛЕКСНЫЕ УПРАЖНЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ УМЕНИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

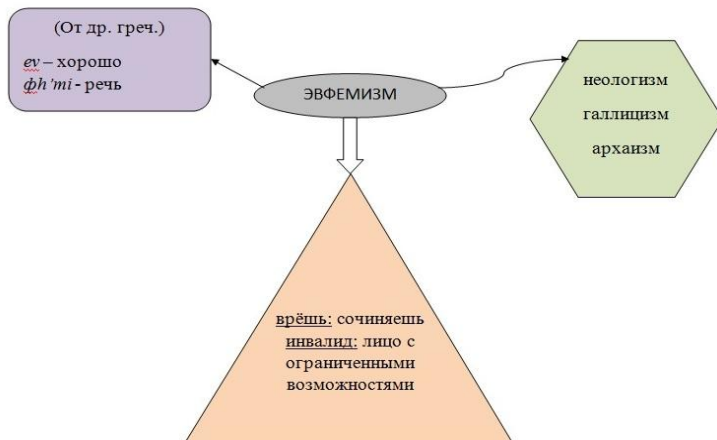
Важнейшая задача современной системы образования – научить учиться, другими словами, научить детей пропускать полученную информацию через себя, научить понимать её роль конкретно для себя, научить синтезировать полученное знание с уже имеющимися и на выходе получать нечто новое. Умение учиться – это своеобразный рычаг, с помощью которого можно достигнуть большего. И задача, которая стоит перед учителями сегодня, – это научить детей видеть эти «рычаги» и уметь ими пользоваться.

Но как неинтересное представить интересным, как говорить с современными детьми на современном языке, как замотивировать ученика?

Эти и многие другие вопросы задаёт себе, наверное, любой учитель, приходя сегодня в класс. На современном этапе формирования и развития личности ребёнка недостаточно представить материал на уроке в традиционной форме. Необходимы комплексные упражнения, формирующие не только предметные, но и метапредметные умения. Например, представим упражнение на уроке как рабочее пространство, рамки которого создаются учителем. Это, во-первых, временные границы, во-вторых, границы, обозначенные целью. Учитель также создаёт в пространстве контрольные точки, которые являются не чем иным, как знаниями, умениями и навыками, необходимыми для полного усвоения новой информации. Итак, задача учителя – создать определённые границы, поставить цель и предложить инструменты для достижения этой цели. Ребёнок, работая в пределах этого пространства, изучает предмет со всех сторон, но при этом у него нет какого-то образца, как это нужно делать. Это свобода в выборе методов позволяет детям мыслить нестандартно, применять свои творческие способности, логическое мышление. Всё это даёт возможность не только достичь главной цели, которую ставит учитель, но и решить ряд сопутствующих задач, которые, может быть, учитель изначально перед детьми и не ставил.

Как пример этого подхода можно рассмотреть разработанное мной упражнение «Карта связей». Его можно использовать на уроках, связанных с лексикой, или на любом уроке в качестве элемента словарной работы. Выглядит оно следующим образом: учитель помещает выбранное слово в центр доски или слайда и выстраивает от него карту связей: это могут быть однокоренные слова, одноструктурные слова, слова одной тематической группы, синонимы, антонимы – все, что имеет отношение к центральному слову и может помочь детям максимально точно определить и сформулировать его значение. Таким образом, учитель задаёт границы пространства, определяет цель упражнения и даёт детям материалы, инструменты, чтобы эту цель достичь (рис.)

Карта связей



Например, слово в центре – эвфемизм. Цель упражнения – определить лексическое значение этого слова. Чтобы выполнить задание, дети должны увидеть связь слова с другими лингвистическими понятиями (для этого придётся повторить, что они означают), расшифровать этимологическую справку, понять смысл слов и выражений, данных в качестве примеров. Учитель может задавать наводящие вопросы, и результатом того, что дети справились с упражнением можно считать грамотно сформулированное лексическое значение центрального слова.

Это упражнение учит устанавливать внутрисистемные связи, воспринимать понятие не как отдельную единицу языка, а как элемент системы, применять уже имеющиеся знания в новых условиях и соединять всё логически во что-то цельное. Самое главное, это упражнение дает возможность детям применять подобный алгоритм для определения лексического значения любого слова в дальнейшем самостоятельно.

Сочетание современных мультимедийных технологий и традиционного анализа текста при разработке комплексных упражнений позволяет показать изучаемый предмет максимально объёмно, раскрывая его не только через одну, уже давно изученную плоскость, но через множество новых плоскостей. Таким образом, предмет

оказывается в центре пространства, как мы уже говорили. Это даёт понимание изучаемой информации и её места в целом в системе мироощущения ребёнка, что немаловажно, потому как это часть мотивационного компонента.

Подобный синкретизм можно использовать на любых уроках. И успешней всего эту идею можно воплотить на уроках творческой направленности, например, на уроке развития речи. Разработанный мной урок подготовки к сочинению на тему «Описание состояния человека» включает в себя синкретический элемент на стадии объяснения нового материала. Давайте рассмотрим подробнее, почему я использовала разные методы исследования предмета, и как я их совместила.

В центре изучения – состояние человека, предмет неоднозначный, очень тонкий и сложный для понимания иногда даже взрослыми людьми. Поэтому в постановке целей данного урока для семиклассников очень важно уделить внимание не столько предметным, сколько метапредметным целям, а конкретнее, личностным. Формирование основ нравственной оценки ситуации, анализ и характеристика эмоциональных состояний и чувств окружающих – вот одна из главных задач моего урока. В этой системе и выстраиваются методы и формы работы. Состояние человека – объёмно, это то, что можно услышать, почувствовать и увидеть. А значит, его следует изучать, работая не только с текстом, но и со зрительными образами. Так появилась идея рассказать детям о состоянии человека и показать его.

Для сопоставительного анализа был выбран фрагмент повести В. Железникова «Чучело» (со слов «Смотрите, Чучело! – почему-то шепотом произнес Рыжий...») [1] и отрывок из одноименного фильма Р. Быкова. Учитель сначала кратко пересказывает сюжет (до анализируемого фрагмента), потом демонстрирует видеофрагмент [2].

После просмотра видео начинается устная работа по анализу состояния героев (Как бы вы описали состояние Димы Сомова, ребят в классе в этой ситуации? Лены? Как менялось состояния героев от начала эпизода к концу?).

Далее важно определить, как именно режиссёр сумел показать разные состояния героев. И тут важно учить детей работать с деталями, с символикой, с цветописью, со звуком. Во-первых, потому что это им пригодится в дальнейшем, а во-вторых, потому что на видео проще это найти. Например, можно обратить внимание ребят на одежду героев: все дети тепло одеты, в застёгнутых куртках, некоторые в шапках, а Ленка в одной кофточке, вся открытая в прямом и переносном значении слова. Очень важны позы: полукруг из учеников и Ленка напротив, а потом полукруг вдруг становится замкнутым кругом. Это ведь явный символ противостояния, «один против толпы». В этом эпизоде можно уже заметить предательство Сомова. Когда Ленка только появляется там, он ещё стоит в стороне от ребят. Но круг замыкается, и он оказывается среди всех остальных, включаясь в их жестокую игру. На данном этапе важно показать детям, что не только через эмоции можно понять состояние человека, но и через такие немаловажные детали.

И вот теперь начинается работа с текстом, причём через прямое сравнение его с видеофрагментом.

Учитель: Я уже говорила, что фильм снят по одноимённой повести, поэтому у нас есть возможность сверить наши ощущения от экранизации книги с тем, что хотел рассказать автор. Состояние каких героев описано иначе, чем мы определили после анализа видеофрагмента? Есть ли герои, состояние которых в фильме показано не так ясно, полно, как в тексте?

Здесь важно обратить внимание детей на эту разницу в состояниях. Мы говорим, конечно, о Ленке, потому что это повествование от её лица, из чего логично следует, что она будет говорить о своём состоянии больше, чем о состоянии других, и её взгляд на всё, не сторонний. Но разница состояний ощущается ещё и у Димы Сомова. Из видеофрагмента не очень ясно, что он переживает в тот момент, когда ловит платье и не отдаёт его Ленке. Но в тексте очень чётко намечены эмоциональные точки, соединив которые, мы получим понимание, что происходило у него внутри, как менялось его состояние: «Димка молчал...» – «Я ему <...> улыбалась до тех пор, пока он

тоже не разжал губ. Жалко так улыбнулся, но все-таки...» – «Димка продолжал молчать...» – «...тот поймал его (платье)» – «Он не двигался с места и платье мне не отдал, но улыбнулся в ответ...» – «И вдруг... он швырнул платье через мою голову!». Важно обратить внимание детей на то, что некоторые чувства можно передать только с помощью их вербального описания: «...и тело ее вздрагивало от каких-то невидимых ударов, причинявших ей глубоко внутри острую, живую боль». И ведь действительно, невозможно показать и увидеть эту «острую, живую боль», которая где-то глубоко внутри девочки, но прочитав об этом, мы лучше можем понять её состояние.

Таким образом, в конце данного этапа урока у детей формируются знания об анализе и характеристике состояния не только книжного героя, но и реального человека. Причём эти знания не существуют отдельно друг от друга, они находятся в неразрывной связи, потому что имеют общие компоненты и гармонично дополняют друг друга. И в качестве назидательного момента велик соблазн упомянуть о том, что чтение книги лучше просмотра фильма, фокусируясь лишь на плюсах первой и минусах второго. Но, как мы уже сказали ранее, эти отношения синкретичны, и направлены они на максимально разностороннее изучение предмета, поэтому мне бы хотелось, чтобы наши дети и книги читали, и фильмы смотрели, и находили ещё много способов изучить этот мир.

Литература:

1. Железников, В. Чучело [Электронный ресурс] / В. Железников. – Москва: Детская литература, 1981. Режим доступа: <http://e-libra.ru/read/177269-chuchelo.html>.

2. Ссылка для просмотра видеофрагмента: https://drive.google.com/open?id=0B1uO4_0IrW33bko4UTJDWJjMW8

СОЧИНЕНИЕ: ТЕХНОЛОГИЯ НАПИСАНИЯ ВВЕДЕНИЯ

Каждый год перед учениками выпускных классов и учителями русского языка и литературы встает непросто́я задача – подготовиться к написанию итогового сочинения. Опыт работы с выпускниками показывает, что при имеющейся учебной нагрузке ни учителя, ни обучающиеся не имеют возможности основательно подойти к формированию и закреплению навыка создания креативного письменного текста. Опрос старшеклассников города Шадринска Курганской области показал, что 30% респондентов испытывают трудности при написании заключения в сочинении, 50% - при смысловых переходах от одного тезиса или аргумента к другому и 70% - при создании введения. Удивил тот факт, что 10% обучающихся не имеют представления о структуре письменной работы. Учитывая все вышесказанное, нами были разработаны методические рекомендации по подготовке к написанию сочинения. В данной статье мы сделаем акцент на первой части сочинения – введении.

Введение – важнейшая часть работы над сочинением. Оно не просто вводит в тему, дает какие-либо общие, предварительные сведения о той проблеме, над которой автор сочинения будет размышлять. Введение – это настрой на всю последующую работу. Около 80 % успеха зависит от вступительной части. В итоговых сочинениях, которые сегодня пишут ученики почти нет возможности применить классическое, десятилетиями отработанное введение с информацией об авторе или произведении. Поэтому что заявленные темы носят философский характер и предполагают рассуждение с опорой на несколько произведений и личный опыт. Встает вопрос о необходимости тренировки в создании введений других типов, которые позволили бы раскрепостить сознание пишущего, увести его от стереотипного мышления, по максимуму предоставив свободу чувствования проблемы.

Мы предлагаем отработать навыки создания различных типов введения. Разберем их на примере темы «Что такое верность?»:

1. Ряд вопросов, созвучных теме: «Что такое верность? Что значит быть верным кому-то или чему-то? Как связаны верность и любовь, верность и дружба? Верность – это сила или слабость? Какое место верность занимает в системе ценностей современного человека? Чем опасны измены? В чем их причина? Подобные вопросы во все времена волновали людей и становились предметом размышлений многих мыслителей, писателей и поэтов. Актуальны эти вопросы и сегодня». Здесь мы видим, что вопросы в целом носят риторический и ассоциативный характер – они порождаются исключительно собственными впечатлениями и представлениями ученика о понятии и тем самым отражают его личностную заинтересованность в проблеме – он возьмет из проблемы только то, что ему понятно и близко. Такие вопросы не всегда предполагают развернутых ответов. Может случиться так, что, начав какими-то конкретными вопросами, учащийся ими же и завершит свое рассуждение. И это не будет противоречить задачам сочинения, ведь, как правило, темы, предлагаемые для раскрытия, носят проблемный характер. А проблема однозначного решения не предполагает, а возможно, этого решения вообще пока человечество не нашло.

2. Ряд назывных предложений, создающих образную картину, возникающую по ассоциации: «Преданность любимому человеку. Сдержанное слово. Готовность отдать жизнь за Родину. Жертвенность. Благородство. Сила духа. Ответственность за свой выбор и ответственность за будущее. Все эти ассоциации возникают в голове, когда произносишь слово «верность». Во все времена людей волновали вопросы, связанные с пониманием сущности верности и с противопоставлением верности и измены. Проблема верности не теряет актуальности и сегодня». Здесь также имеет место личностная заинтересованность автора сочинения, отражение его индивидуальных ценностных ориентиров. Тренируясь в написании подобного типа введения, ученик может выполнять различного рода ассоциативные упражнения, развивая эту способность

мыслить посредством образов, иногда связанных друг с другом лишь косвенно.

3. Цитата, пословица, поговорка: «Немецкий политик Э. Тельман однажды сказал: «Верность – <...> самое драгоценное, что вообще может быть дано человеку». Что такое верность? Что значит быть верным кому-то или чему-то? Как связаны верность и любовь, верность и дружба? Верность – это сила или слабость? Какое место верность занимает в системе ценностей современного человека? Чем опасны измены? В чем их причина? Подобные вопросы во все времена волновали людей и становились предметом размышлений многих мыслителей, писателей и поэтов. Актуальны эти вопросы и сегодня». Здесь мы видим возможность сконструировать введение, опираясь на рассмотренные выше виды. Цитаты, афоризмы, при условии их уместности, всегда украшают сочинение и выводят его на более высокий уровень оценивания. Гармонично подобранная цитата способна стать эффективным началом дальнейших рассуждений. В данном случае единственной сложностью будет предварительная подготовка цитат для потенциальных тем сочинения. Но, с другой стороны, направления тем даются заранее, и в рамках этих направлений, опираясь на ключевые понятия, можно подобрать и заучить наизусть адекватные цитаты.

4. Диалог с воображаемым собеседником о проблеме: «Милый друг, я давно хотел порассуждать с тобой на тему «Верность и измена». Что такое верность? Что значит быть верным кому-то или чему-то? Как связаны верность и любовь, верность и дружба? Верность – это сила или слабость? Какое место верность занимает в системе ценностей современного человека? Чем опасны измены? В чем их причина? Подобные вопросы во все времена волновали людей и становились предметом размышлений многих мыслителей, писателей и поэтов. Актуальны эти вопросы и сегодня. Давай обсудим с тобой поднятую проблему на примере моих любимых произведений». Здесь мы также наблюдаем возможность использования другого типа введения – риторические вопросы – после вступительного приветствия. Этот тип введения обязывает оформить все сочинение в виде эпистолярного жанра. От-

метим, что это один из жанров художественной литературы, позволяющий избавиться от строгих рамок и шаблонных фраз и дающий возможность вдоволь пофантазировать, не уходя при этом от темы сочинения. При выборе данного жанра сочинения важно помнить об его специфических чертах: важнейшая функция письма – коммуникативно-информационная; письмо отражает внутренний мир пишущего; письмо предполагает наличие получателя-адресата и отправителя-адресанта; в письме учитываются предполагаемые реакции адресата.

5. Описание впечатления, которое произвело данное произведение. (Почему именно такое? Чем вызвано?): «Недавно я прочитал рассказ М. Шолохова «Судьба человека». Я до сих пор нахожусь под впечатлением характера, который рисует автор в образе главного героя Андрея Соколова. Стойкость. Мужество. Человечность. Патриотизм. Вот качества, достойные уважения и восхищения. Особенно меня покорила поступок героя, его выбор смерти за свою верность Родине. Что такое верность? Что значит быть верным кому-то или чему-то? Как связаны верность и любовь, верность и дружба? Верность – это сила или слабость? Какое место верность занимает в системе ценностей современного человека? Чем опасны измены? В чем их причина? Подобные вопросы во все времена волновали людей и становились предметом размышлений многих мыслителей, писателей и поэтов. Актуальны эти вопросы и сегодня. Давай обсудим с тобой поднятую проблему на примере моих любимых произведений».

Все виды вступления можно отрабатывать регулярно в виде упражнений, давая задание написать введение к сочинению по изученному произведению без последующего раскрытия темы.

В завершении отметим, что написание сочинения можно рассмотреть в соответствии с принципом Парето: 20% усилий дают 80% результата. Переосмысляя эту формулу, скажем, что, уделяя особое внимание технологии написания введения, мы обеспечим эффективное создание качественного креативного текста.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ
ФОРМ
В ПРЕПОДАВАНИИ ТВОРЧЕСТВА
Н.С.ЛЕСКОВА В ВУЗЕ**

Творчество Н.С. Лескова уже не одно десятилетие привлекает внимание вузовское преподавание, оно прочно вошло в школьные программы. Но не секрет, что тексты классической литературы вызывают у современных студентов определенные трудности не только в самостоятельном прочтении, но и в интерпретации. Это действительно назревшая проблема и для методистов, и для преподавателей истории литературы.

Специфика изучения истории литературы на филологическом факультете требует от студента не только усвоения теории литературы, но и чтения большого объема литературных текстов. Современное положение вещей таково, что академическая наука оказывается нерезультативной в процессе постижения студентом предмета литературы в силу различных объективных и субъективных причин, в том числе, общего снижения культурного уровня, авторитарности педагогики и др. Об очевидном драматизме отношений университетской науки, преподавателя и студента свидетельствует и тот факт, что студент с трудом постигает смысл текстов классической литературы в силу большого объема, чуждой стилистики. Чтение становится трудоемким, принудительным, студент в буквальном смысле стал нечитающим, за редким исключением среди тех, у кого сформирован навык чтения и кто будет читать при любой системе преподавания.

Большая обеспокоенность по этому поводу высказана в целом ряде статей методистов и преподавателей истории литературы, ведутся поиски новых форм взаимодействия науки и студента, предлагаются новые концепции литературных дисциплин. [1]

Варианты новых интерактивных форм игрового характера предложены Венедиктовой Т.Д.: «тематический парк» – экскурсия в тот или иной «срез литературной

культуры»; детектив, предметом розыска которого становится критический литературоведческий контекст; антропологическое исследование; формы комментированного чтения текстов [2, 18].

Такие формы переориентации на современного адресата освобождают преподавателя от авторитарности, вовлекают в процесс исследования студента. Думается, принципиально нового в этом нет. Эти проблемы не раз становились предметом обсуждения на нашей кафедре, в том числе ставился вопрос о месте комментированного чтения литературного текста на лекции и практическом занятии. Личный преподавательский опыт и опыт моих коллег всегда ориентирует каждого из нас на поиск интерактивных форм работы со студентами.

В рамках спецкурса «Актуальные проблемы творчества Н.С. Лескова» нами была разработана система занятий, которая позволяет студенту интерпретировать произведение классической литературы в различных аспектах, сопоставлять различные концепции, тем самым обеспечивать свободу выбора в осмыслении идей и художественных форм. Студентам предлагается обсудить проблему интерпретации повести Н.С. Лескова по следующим направлениям:

1. Оценка социологизированного литературоведения. Работы Эйхенбаума Б.М., Гебель В.Н., Гроссмана Л.Н. [3]
2. Знакомство с фольклорной концепцией в книге Горелова А.А. «Лесков и народная культура». [5]
3. Мифологическая концепция Телегина С.М. [6]
4. Мифологическая концепция чувственности в статье Катрин Жэри. [7]
5. Фольклорно-мифологическая концепция в монографии Поздиной И.В. [8]

Студентам предоставляется сопоставить интерпретации образа героини, представленных в работах советского периода, в основе своих социологизированных, отрицающих возможности экстатического характера и выносящих однозначный приговор. Работы последующего периода значительно расширяют трактовку характера, приводят к пониманию многомерности мира, сложности

человеческой природы, приближают к пониманию авторской антропологии. Активные споры вызывают у студентов сопоставление концепции характера французского исследователя Катрин Жэри и российских ученых. Студенты приходят к выводу, что зарубежная точка зрения на русского человека ограничена мифологической интерпретацией и не учитывает той сложности, неоднозначности оценок, которые содержатся в соединении мифологической и фольклорной трактовки.

Следующий блок занятий посвящен современным медиа-интерпретациям. Смысл этих занятий – сопоставить экранизации и театральные постановки с авторской концепцией. Приведем примеры некоторых наблюдений за экранизацией и театральными постановками по повести Н.С. Лескова «Леди Макбет Мценского уезда».

Стоит отметить, что это произведение Лескова не обделено вниманием ни отечественной драматургии, ни зарубежной. Эб этом факте свидетельствует целый ряд сценических постановок, в т.ч. и опера на музыку Шостаковича (1935-36 гг.), в современном варианте с Галиной Вишневской, и экранизации, как отечественного кинематографа (фильм-драма реж. Романа Балаяна, в главных ролях Наталья Андрейченко и Александр Абдулов, 1990 г.), так и зарубежного (фильм-драма Анжея Вайды «Леди Макбет сибирского уезда», 1962 г.), (фильм-мюзикл чешского режиссера-драматурга Петра Вейгла, жанр которого можно определить как сексуальная мелодрама с весьма откровенными сценами, 1992 г.). В начале 21 века повесть Лескова привлекает современное российское театральное искусство (Вологда, Самара, Омск, постановка театра Табакова, реж. Алесандр Мохов; свою версию представил в Челябинске Костонайский театр).

Интерес вызвала, на наш взгляд, наиболее адекватная современной лесковиане интерпретация Камы Гинкаса в московском ТЮЗе, премьера которой состоялась в 2013 г., в главных ролях выступили Елизавета Боярская (Екатерина Измайлова), Игорь Балалаев (ее любовник Сергей), Валерий Баринов (свекр Борис Тимофеевич), Александр Тараньжин (муж Катерины).

Мы не беремся судить игру актеров, нас интересует жанровый аспект драматургической интерпретации произведения Лескова (напомню, что сам Лесков дает жанровый подзаголовок повести – очерк). В нескольких интервью Кама Гинкас говорит о том, что в истории Лескова он увидел не драму, а совершающуюся трагедию. Лесков, этот очень русский человек, очень православный человек, не боится говорить о том, как русский, религиозный человек может одновременно совершать ужасающие вещи. Повесть Лескова Кама Гинкас интерпретирует следующим образом. Чувственность, природа вылезает: все озабочены. Природа хочет, а цивилизация мешает. Это большая трагическая проблема для всех. Восхищает дикий, природный человек, не замутненный никаким табу. К чему это приводит? К преступлениям, войнам, революциям, когда животный оскал проявляет себя. Это трагическая проблема.

Название спектакля «Леди Макбет нашего уезда», такой первоначальный заголовок имела повесть Лескова. Кама Гинкас не изменил номинацию героини, имеющую отсыл к Шекспировской трагедии, тем самым сохранил память жанра. Нас интересует, как режиссер показал трагедию, произошедшую в провинциальном локусе российской действительности, а не на подмостках шекспировского театра.

Спектакль открывается музыкальной хоровой композицией, знаковой для русской сакральной (религиозной духовной) культуры, «Жертва вечерняя» Павла Чеснокова. Сцена символически изображает место действия: это сначала купеческий дом, который сокровит убийства Катерины Львовны, а затем и место голгофы главной героини. На переднем плане телега, устланная шкурами, место утех Катерины Львовны, за ней – путь разбойничьего тракта, ведущего в черную дыру (символ зла, которое засасывает). По периметру сцены зритель видит иконы, из окладов которых вынуты лики. По центру сцены шинели, имитирующие человеческие фигуры без голов – опять нет лиц, фигуры лишены индивидуальности. Мешки с крупой и мукой, шкуры, дохи, вывернутые наизнанку, в них будут завернуты невинные жертвы преступлений, словно бы из

них явится к Катерине inferнальный кот, он же обернется Борисом Тимофеевичем, убиенным невесткой. Кроватью для Федя Лямина, ребенка, задушенного злодеями, станет наскоро сколоченный гробик. Эти символические детали и формируют пространство неказистого амбарного быта, где будут задуманы и совершены убийства. Обратимся к некоторым сценам.

Центральной, ключевой у Лескова является сцена в саду, в этой сцене признания Сергея, после которых в Катерине начинается внутренняя демоническая работа и свертывается окончательный поворот к трагедии. У Камы Гинкаса никакого сада нет, а есть длинная жердь, которой Сергей припирает Катерину к стене, здесь же лежат тела вповалку, через них и перекатывается героиня, восклицая: «Рай-то какой, Сережечка!» И она же обнимает безголовые шинели в последней попытке сохранить хоть какую-то часть человеческого тепла. И снова звучат песнопения Павла Чеснокова. Мы наблюдаем в этом решении нарочитое гротесковое снижение, опошление чувственности, но и чувств героини к своему любовнику. «Жертва вечерняя» Павла Чеснокова и устремляет действие к трагедии.

Обратимся еще к некоторым деталям, на первый взгляд, весьма странным для тех, кто знаком с произведением Лескова. Вольный характер Катерины у Камы Гинкаса проявляется в неожиданных деталях. Катерина Измайлова приплясывает на сцене в кирзовых сапогах, носит легкое платье и кашемировое пальто фасона 20 века, курит сигареты, неожиданно задирает платье и выбрасывает мохнатую подушку, легко избавляясь от имитации беременности. Возникают аналогии жизни тела, отсутствия духовности из произведений т.н. современной «женской прозы» конца 20-начала 21 века: Улицкой, Токаревой, Щербаковой, Петрушевской. Какого эффекта добивается Кама Гинкас? Героиня Лескова, жертва скорой эмансипации 2-ой половины 19 века, становится «нашей», она не задержалась в том времени, стала нашей современницей и ведет теперь этот диалог смутного времени эпохи 1860-х и той же смуты в душах и сознании нашего времени.

И еще одно, мимо чего нельзя пройти в режиссуре Камы Гинкаса – это работа с текстом классической лите-

ратуры. Текст Лескова удивительно психологичен и драматургичен: он насыщен ускоряющими элементами, присущими драме, об этом мы не раз говорили в своих литературоведческих работах. Кама Гинкас, напротив, затормаживает драматургическое действие, вводя эпический элемент. По ходу действия звучит повествование самого Лескова, оно доверено героям. Так например, только что убитый, отравленный ядом, тем самым, который приготавлила для крыс своими руками Катерина, Борис Тимофеевич с недоуменным видом, совершенно не осознавая своего истинного положения, сидит на табурете и смотрит то на Сергея, то на Катерину, которые излагают ситуацию: сцена одновременно и комична, и злодейски драматична. Одну из самых динамичных, психологически провокативных сцен убийства Зиновия Борисовича актеры не проигрывают, а проговаривают, при этом возникает взгляд со стороны, отстранение. Герои же, благодаря этому отстранению, ужасаются содеянному. В произносимом вслух тексте возникают оценочные коннотации, которых мы не видим в героях Лескова, либо они психологически сокрыты. Кама Гинкас обнажает психологизм до предела, действие аккумулирует трагедию. Героиня Елизаветы Боярской проговаривает убийство Феди Лямина, по щекам текут слезы страдания. А у Лескова «плачет» дом (стекла потекли от дрожащих огней лампад). Как следствие, читатель ощущает, что Катерина от убийства к убийству обростает странным внутренним миром, чем-то страшным и трагическим, выходящим за пределы, которые, кажется, поставил Лесков своей героине, а вернее, психологически сокрыл. Точно так же, как Лесков, вовлекает читателя в катарсис, Кама Гинкас вовлекает в катарсис и зрителя, и героев, и актеров. Этого результата достигает Кама Гинкас, благодаря особой работе с текстом самого Лескова. В нем ужас!!! Нет этого ужаса ни у Анжея Вайды, ни у Петра Вейгла, ни у др. Именно текст Лескова, наделенный в самых напряженных психологических ситуациях особой ритмической организацией, стилистикой устного народного творчества в духе народной легенды о злодеяниях купчихи, баллады о Ваньке Ключнике таит в себе призна-

ки трагедийного жанра, восходящего к шекспировской трагедии.

Эти наблюдения позволяют выйти на понимание жанровой природы произведения Н.С. Лескова, на психологическую функцию деталей, на уникальную эстетику слова писателя через обращение к иному, хотя и близкому словесному творчеству, виду искусства – драматургии.

Данная система занятий была апробирована в Челябинском педагогическом университете на кафедре литературы и методики обучения литературе на протяжении более десяти лет, вызвала активный отклик студенческой аудитории.

Литература:

1. Турышева О. Н. Вузовское чтение в эпоху цифровой революции / О.Н. Турышева // Зарубежная литература в вузе: инновации, методика, проблемы преподавания и изучения: сб.ст. – Екатеринбург, 2010. – С. 96 – 103.
2. Венедиктова Т. Д. О пользе литературной истории для жизни // НЛЮ. – 2003. – № 59. С. 12 – 20.
3. Эйхенбаум Б.М. «Чрезмерный» писатель (К 100-летию рождения Н. Лескова) // О прозе. О поэзии: сб. ст. – Л., 1986. – С. 237–253.
4. Гебель В.Н. Н.С. Лесков. В творческой лаборатории. – М.: Художественная литература, 1945. – 223 с.
5. Горелов А.А. Лесков и народная культура. – Л.: Наука, 1988.
6. Телегин С.М. Жизнь мифа в художественном мире Ф.М. Достоевского и Н.С. Лескова: автореф. дис. ...д-ра филол. наук. Моск. пед. ун-т. – М., 1996. – 46 с.
7. Жэри К. Чувственность и преступление в «Леди Макбет Мценского уезда» Н.С. Лескова // Рус. лит. – 2004. – №1. – С. 102–110.
8. Поздина, И.В. Жанровая специфика прозы Н.С. Лескова 1860-х годов: монография. – Челябинск: Изд-во Челябинского государственного педагогического университета, 2012. – 193 с.

А. В. Свиридова, г. Челябинск

АКТУАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕКСТА В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИН «РУССКИЙ ЯЗЫК» И «ЛИТЕРАТУРА» (ИЛИ «ЧТЕНИЕ») В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ В УСЛОВИЯХ МЕНЯЮЩЕЙСЯ КОНЦЕПЦИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ключевую роль в формировании сознания в целом, а также коммуникативно-языковой компетенции играет преподавание дисциплины «русский язык» в начальной школе.

В настоящее время активно меняется образовательная и воспитательная парадигма: социальная и политическая конъюнктура ставит перед педагогической наукой новые задачи в плане подготовки будущего гражданина страны. В этом отношении особенно значимы такие учебные дисциплины, как «русский язык», «литература» или «чтение», «окружающий мир», «обществознание», «история».

В период освоения названных предметов перед учителем ставится триединая задача – сформировать теоретическую базу дисциплины, навыки и умения, регулятивную компетенцию и морально-нравственные понятия человека и гражданина.

Дисциплина «русский язык» в начальной школе по определению обладает самым высоким потенциалом для формирования вышеуказанных компетенций по следующим причинам: а) по значительности объема преподаваемого предмета, б) по наличию в контрольно-экзаменационном реестре, в) по наличию высокой степени потенциала формирования коммуникативной компетенции, г) по объему должных быть усвоенными знаний, умений и навыков, д) по трактовке вербального языка как средства интериоризации сознания и его формирования в аспекте мировоззрения, культуры и морали.

На данной дисциплине материалом, объектом и средством обучения и воспитания служит русский язык, следовательно, для повышения эффективности образовательного процесса необходимо использовать на уроках

русского языка наиболее качественные, высокохудожественные тексты отечественных прозаиков, поэтов, а также популяризаторов научных знаний.

На наш взгляд, предпочтение необходимо оказывать русскоязычным авторам в силу того, что учащиеся младших классов должны осваивать исконные модели или схемы построения коммуникативных единиц – предложений и текстов, а также выразительные возможности русского языка и речи. Младшие школьники именно по исконным текстам, знакомясь с образцами функционирования русского языка в литературно-художественном творчестве великих творцов слова, усваивают схемы построения коммуникативных единиц, соответствующие нормам родного языка.

В связи с вышесказанным необходимо добавить, что именно через изучение родного языка и его текстов происходит процесс оккультурации, т. е. усвоение родной культуры, традиций и истории большой и малой Родины, осваивается тип национального поведения в его лучших фольклорных и литературных образах-воплощениях.

Именно вербалика предоставляет самые широкие возможности для осуществления межпредметных связей: так один и тот же текст, но, возможно, в разных объемах нужно использовать на уроках разных дисциплин гуманитарного цикла.

Как значимая идея представляется автором положение о том, что аутентичность нации в значительной степени определяется ареалом исконных, культурно и национально значимых текстов, с которыми знакомится каждый представитель нации и носитель языка в общеобразовательном учреждении, начиная с начального звена. Такие тексты «маркируют» и объединяют в культурно-мировоззренческом аспекте всех представителей нации. Несомненно такими текстами являются тексты произведений фольклорных, И.А. Крылова, В.А. Жуковского, А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, Н.В. Гоголя, Н.А. Некрасова, И.С. Тургенева, А.П. Чехова, В.Г. Короленко, И.Ф. Тютчева, А.А. Фета, историков М. Ишимовой, Н.А. Карамзина и др.

Проблема необоснованной смены парадигмы необходимого, национально-маркированного чтения на произведения чужих, иноязычных авторов или излишнего обращения методистов к текстам, содержащим элементы языковой игры, ставилась в девяностые годы: «Уже несколько лет школы России буквально завалены книгами для чтения... Авторы их скрываются под фамилией Бунеевых. Несомненно, за ними стоят крупные силы не столько педагогического, сколько политического масштаба, так велик тираж упомянутых учебных пособий и так коварны способы внедрения их в учебную жизнь начальной школы. Идеино-художественный уровень большинства текстов удручает. ... Для заглушения в детских душах любви к России в последнее время используется такой коварный прием, как замалчивание историко-литературных дат, связанных с чествованием деятелей русской культуры. Особую неприязнь вызывают писатели, художники и мыслители православного толка» [3, с. 315, 317].

Можно соглашаться или не соглашаться с частностями данного положения, но в нем констатирована развивающаяся в РФ в девяностые годы двадцатого века тенденция свертывания художественных национально и культурно маркированных текстов в преподавании русского языка и литературы в общеобразовательном учреждении, в том числе в начальной школе. Эта проблема решается пересмотром объема и содержания ареала произведений, предназначенных для обязательного чтения и изучения в школе.

В современной школе увеличивается количество учеников, исповедующих православную веру, возрастает процент обучающихся и их родителей, стремящихся узнать культурологический аспект православия, что обуславливает необходимость повышения уровня знаний и культуры педагога, и как обязательный момент, обращение к православным текстам как дидактическому материалу на уроках русского языка и чтения или литературы. Так, например, профессор Д.Н. Супрун отмечает: «Неисчерпаемым потенциалом воспитательного воздействия обладает православие, на протяжении веков является ос-

новой учебно-воспитательной деятельности российской школы» [2, с. 310].

Отбор и интерпретация текстов православного содержания должны быть ориентированы не на начетничество или натаскивание на знание обрядовой или ритуальной стороны, а на формирование духовно-нравственной основы ребенка, базы его системы ценностей.

Процесс отбора должен быть подчинен основным педагогическим принципам – доступности, последовательности, логичности; учитель должен отдавать предпочтение текстам с ярко выраженным сюжетом (иначе говоря повествовательным) и научно-популярным, которые обеспечивают высокий уровень восприятия и понимания содержания, а также обладают определенным уровнем эмоциональности, столь необходимой для активизации памяти, в частности языковой.

На уроках по освоению теории языка и умений по применению теоретических знаний необходимо использовать связные тексты, адаптированные для учащихся известной возрастной категории. Делая орфографический или пунктуационный анализ предложенного текста, учащиеся получают дополнительную информацию, связанную с историей, культурой, религией, героями и великими деятелями родной страны. Так, например, актуально предложить на уроках русского языка и литературы тексты про Сергия Радонежского, Дмитрия Донского, Александра Невского, адмирала Ушакова, представленных к лику святых Православной церковью. Если упомянуть условия эффективности усвоения лингвистических или литературоведческих знаний (и любой другой науки), то одним из значимых является психологический закон об обязательном наличии достаточного эмоционального фона при получении и усвоении какой-либо рациональной логической информации.

Подводя итоги вышесказанному, отметим, что ориентация на использование качественных и высокохудожественных текстов решает генеральные задачи современной педагогической парадигмы: прагматическую, обучающую нормам языка, формирующую все типы компетенций, результирующих учебный процесс, воспитатель-

ную и маркирующую, определяющую аутентичность представителей единой нации.

Литература:

1. Алефиренко, Н. Ф. Теория языка. Вводный курс. Учебное пособие для студентов филологических специальностей вузов/ Н.Ф. Алефиренко. - М., 2004. – 368с.
2. Супрун, Д. Н. Православное просвещение в светской школе// Материалы научной конференции г. Волгоград, 24-25 мая 2002 / Д.Н. Супрун. – Волгоград: «Перемена», 2002. –С.309-311.
3. Шамаева, С.Е. Проблема воспитания и сохранения национального характера в условиях американизации всей страны// Материалы научной конференции г. Волгоград, 24-25 мая 2002 / Д.Н. Супрун. – Волгоград: «Перемена», 2002. –С. 315-321.

Т. В. Соловьева, г. Челябинск

ФОРМИРОВАНИЕ ЛЕКСИЧЕСКОГО ЗАПАСА ШКОЛЬНИКОВ КАК УСЛОВИЕ ПОНИМАНИЯ ТЕКСТА

Русский язык – один из богатейших языков мира. Его изучение в школе является обязательным, но не вызывает у школьников большого интереса и желания. Учебный предмет «Русский язык» воспринимается ими как обучение скучным правописным правилам, нужным разве что для того, чтобы сдать обязательные экзамены в период государственной итоговой аттестации. Конечно, мы не собираемся отказываться от изучения правописных норм, ведь владение ими является залогом успешной коммуникации, показателем уровня культуры человека. Однако нельзя ограничиваться только этой целью или делать её основной. На наш взгляд, задача учителя – сформировать у школьников представление о том, что изучение русского языка поможет им достичь других, жизненно важных целей – овладеть языком как средством общения, понять эстетическую функцию языка, осознать, что язык является

средством познания мира, развития мышления, средством освоения культуры. Однако мы можем говорить о том, что в реальной практике эта задача не реализуется. Что же необходимо делать, чтобы обеспечить необходимый уровень владения языком?

На наш взгляд, начинать необходимо с формирования лексического запаса школьника.

Мы не сможем помочь нашим детям полностью овладеть всем словарём русского языка, но обогатить словарный запас мы вполне можем.

Овладение словарным составом литературного языка является необходимым условием освоения учащимися родного языка: его орфоэпией, орфографией, грамматикой, правильным словоупотреблением и, наконец, связной речью вообще. Неоспорим тот факт, что словарная работа является важной составной частью деятельности учеников и учителя в работе по развитию речи, по пониманию текста. Овладение словарным запасом языка – залог успешного обучения в школе.

Практика свидетельствует о том, что «многие школьники не могут дать правильного определения основным понятиям и терминам, которые входят в курс учебных дисциплин, что препятствует освоению теоретических основ изучаемых предметов, затрудняет приобретение практических умений и навыков» [1, с. 30].

Несмотря на то, что вопросы методики проведения словарной работы часто обсуждаются на страницах периодической печати, рассматриваются в специальной литературе, а учителями наработан большой практический опыт, актуальность этой проблемы не перестаёт быть значимой. Поэтому многолетний поиск наиболее эффективных способов по формированию умения объяснять значение новых слов и выражений, «увидеть» их многозначность убеждает в необходимости систематической работы по актуализации лексического опыта учеников.

Словарная работа преследует различные цели и имеет разное содержание.

1. Она может быть направлена на ознакомление учащихся с лексическим значением новых для них слов.

2. Она может преследовать грамматические цели: усвоение грамматических форм, образование которых вызывает у детей затруднения (например, родительный падеж существительных множественного числа: *яблоко, апельсинов, грузин, осетин* и др.).

3. Словарные упражнения могут проводиться с целью обучения детей орфоэпическому произношению слов и, прежде всего, соблюдению нормативного ударения (*позвонит, красивее, кухонный* и др.).

4. Словарная работа необходима для усвоения правописания слов с непроверяемыми орфограммами.

5. Освоение словаря русского языка является залогом понимания текста (методический принцип: от слова – к тексту).

Эффективность словарной работы зависит от её планомерности, системности целесообразности. Направляя внимание детей на сознательное и прочное усвоение жизненно необходимых им слов, включённых в тексты учебной и художественной книги, можно легко связать различные виды словарной работы с содержанием занятий.

Заметим также, что работа со словом должна являться обязательным компонентом в структуре урока по любому предмету, а не только по русскому языку.

При проведении словарной работы учитель ставит следующие задачи:

- максимально расширить активный словарь обучающихся с учётом их возрастных возможностей;

- научить использовать слова в их наиболее точном значении, выбирать наиболее подходящие для данной ситуации и в соответствии с требованием жанров и стилей;

- помочь учащимся устранить из речи слова нелитературные, диалектно-просторечные.

С проблемой словарной работы на уроках в её общем виде связана и серия методических проблем:

- отбор словарного материала для первоочередного его изучения;

- последовательность включения в школьный обиход различных групп слов;

- приёмы раскрытия значений слов;
- система методических приёмов и упражнений, направленных на овладение учащимися словарными богатствами нашего языка, расширение активного словарного запаса.

Система методических приёмов и упражнений по овладению словарным запасом языка описана нами в «Словарике современного школьника» [2].

Развитие активного словаря учащихся предполагает выяснение лексического значения слова. В ряде школьных учебников, в основном, используются 3 способа: краткое толкование слова, подбор синонимов, подбор антонимов.

Но ведь возможно применение следующих способов толкования слова: подбор однокоренных слов, определение значения морфем, этимологический анализ, объяснение значения с помощью рисунка, фотографии.

Из этого следует, что учителю необходимо использовать, кроме учебника, другие пособия, дающие возможность проводить эффективную работу по освоению лексического значения слов.

Предлагаем вашему вниманию пример разработанного нами учебного занятия, которое иллюстрирует реализацию принципа: от понимания слова – к пониманию текста (пример взят из учебного пособия под ред. И.П. Цыбулько, авторы Соловьева Т.В., Журавлева Л.И. и др. «Тематический контроль. Русский язык». – М.: Изд-во «Национальное образование», 2015 г.)

Лабораторная работа

Тема: «Лексическое значение слова»

Цель: определять значение слов разыми способами, научиться находить в тексте синонимы, антонимы, омонимы, определять стилистическую окраску слов, формировать умение употреблять слова в свойственном им значении, закрепить умение пользоваться толковым словарём, словарями синонимов, антонимов, омонимов, делать выводы по наблюдениям.

Оборудование: школьные словари (толковый, синонимов, антонимов), тексты различных стилей и жанров

Перед тем как приступить к работе, вспомните изученное. Для этого выполните задания 1, 2.

Допишите предложения.

Лексическое значение слова – это

Лексическое значение слова объясняется в словаре.

Однозначными называются слова, имеющие

Многочисленными называются слова, имеющие

Каждое слово в толковом словаре описывается в отдельной словарной статье. Словарная статья включает в себя:

заглавное слово

толкование (объяснение) значения

грамматические и стилистические пометы


Впишите недостающее.

Ход работы

Проанализируйте таблицу 1. Дополните её своими примерами (не более 2), используя слова из приведённого ниже текста. В каждом случае выберите наиболее подходящий способ объяснения лексического значения слова. В случае затруднения обращайтесь к словарю.

Таблица 1

<i>Способы объяснения лексического значения слова</i>	<i>Пример</i>	<i>ПРИМЕР из текста</i>
Краткое толкование слова	Маяк – это башня с сигнальными огнями для проходящих мимо судов	
Подбор синонимов	Громадный – огромный, исполинский, колоссальный	
Подбор антонимов	Опровергать – доказывать	
Подбор однокоренных слов	Ущелье – щель, расщелина, щелевой	
Определение значения морфем	Красноватый, синеватый (слегка, немного ...).	

	Малинник, осинник (то, где растёт ...)	
Этимологический анализ	Аквапарк – водный парк (от лат. «аква» - вода)	
Рисунок, фотография		

Современный русский литературный язык родился под пером А.С. Пушкина, Н.В. Гоголя, М.Ю. Лермонтова. Он рос и мужал в творениях Н.А. Некрасова, Л.Н. Толстого, А.П. Чехова. Он украшал сказками и песнями тяжёлую жизнь русского человека, был гневным и праздничным, ласковым и разящим. Он нежно звучал в стихах русских поэтов, учил верить в народ и его силы. «Во дни сомнений и тягостных раздумий – ты один мне поддержка и опора, о великий, могучий, правдивый и свободный русский язык!» – писал И.С. Тургенев.

Волшебные краски русской природы, описание жизни людей, мир человеческих чувств – всё воссоздаётся писателем с помощью слов. Язык становится могучим и гибким орудием, если пользоваться им умело, если знать его секреты.

Найдите и исправьте ошибки в словосочетаниях. Определите причину этих ошибок. В случае затруднения обращайтесь к словарю.

А)			
Месяц	май	–	
<hr/>			
Народный	фольклор	–	
<hr/>			
Соединить	вместе	–	
<hr/>			
Огромный	супермаркет	–	
<hr/>			

Глубокая	бездна	—
Период	времени	—
Верхнее	нёбо	—

Б)

Не читая книг, ты можешь стать невежей.

Зимой одевай тёплые вещи.

Отдай другу большую половину яблока.

Синонимы могут различаться своей стилистической окраской и в зависимости от этого использоваться в различных ситуациях. Рассмотрите таблицу и дополните её словами: галдёж, крик, клич; идти, топтать, шествовать; почивать, спать, дрыхнуть; рука, длань, лапа.

Нейтральные слова употребляются в	Книжные слова употребляются в	Разговорные слова употребляются в
Есть	Вкушать	лопать
плакать	Рыдать	хныкать

4. Докажите, что данные слова имеют омонимы. Для этого составьте с ними словосочетания или предложения.

Обстоятельство

Со-
юз

Определе-
ние

Укажите отличие омонимов от многозначных слов.

В случае затруднения обратитесь к учебнику. Прочитайте стихотворение Николая Рубцова и выполните задания.

Окошко. Стол. Половики.

В окошке – вид реки...

Черны мои черновики,
Чисты чистовики.

За часом час уходит прочь,
Мелькает свет и тень.
Звезда над речкой – значит, ночь.
А солнце – значит, день.

Но я забуду ночь реки,
Забуду день реки.
Мне спать велят чистовики,
Вставать – черновики.

Определите значение слов чистовик, черновик.
Какое из них в словаре имеет помету разг.?

Выпишите из текста антонимы. Какие слова приобретают противоположные значения только в данном тексте? _____

Докажите, что слова звезда и чистый являются многозначными. Для этого составьте с ними словосочетания или предложения.

О чём это стихотворение? Отметьте правильный ответ.

- а) о природе
- б) о поэтическом творчестве

Коротко запишите, что вы узнали из стихотворения об особенностях труда поэта.

Выводы

При организации работы над словарём современная методика русского языка рекомендует исходить из следующих принципиальных положений.

Работа над словарём имеет большое воспитательно-образовательное значение для формирования личности ученика, его мировоззрения, для вооружения ученика навыками, необходимыми для будущей практической деятельности.

Содержанием словарной работы является объяснение новых, непонятных для учащихся слов, анализ и уточнение значений уже известных им слов, ознакомление школьников с исключительным богатством словаря и показ его стилистических возможностей.

Анализ значений слов должен производиться с точки зрения словоупотребления в современном русском языке.

Словарная работа – это не эпизод в работе учителя, а систематическая, хорошо организованная, педагогически целесообразно построенная работа, связанная со всеми разделами курса русского языка.

Литература:

Соловьева Т.В. Работа с понятиями и терминами как условие освоения учебного предмета //Русский язык в национальной школе. 2015. №3. С.30 – 35.

Соловьева Т.В. Словарик современного школьника. Челябинск: Взгляд, 2003. – 78 с.

О. В. Степанова, г. Челябинск

И. Г. Казачук, г. Челябинск

ДИНАМИЗМ ФОРМЫ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С КОМПОНЕНТОМ «ВОДА»

Динамические процессы во фразеологии в первую очередь вызывают преобразования структуры фразеологических единиц и, как результат, появление вариантов. Под динамизмом (динамичностью) понимается такое движение, при котором "языковые единицы, явления, категории не изменяют своих качественных характеристик, остаются тождественными самим себе" [6, 176].

Вопросы варьирования структуры фразеологических единиц входят в круг особо значимых проблем фразеологии, так как с этим процессом связано решение проблемы тождества и различия фразеологизмов. Говоря о проблеме тождества во фразеологии, В.Л. Архангельский отмечал, что она заключается в выяснении того, что такое одна и та же фразеологическая единица в разных случаях ее употребления [1, 126]. К вопросам варьирования во фразеологии обращались в разное время и обращаются по сей день В.М. Мокиенко, В.П. Жуков, Н.М. Шанский, А.М. Чепасова и другие.

Для фразеологизмов с компонентом *вода* характерен широкий диапазон варьирования.

Синтаксическое варьирование, т.е. изменение порядка следования компонентов, является одним из наиболее продуктивных во фразеологических единицах. Он чаще всего связан с: а) препозицией / постпозицией глагольного компонента: *мутить воду – воду мутить; варить воду – воду варить; носить воду решетом – решетом воду носить* и т.п. Но ты ему скажи от меня по секрету: если он еще раз вздумает мне в бригаде **воду мутить**, людей сбивать на разные гадости, то ему несдобровать! (М. Шолохов. Поднятая целина). Почему же продолжают **мутить воду** зазывалы из подрывных центров, стремясь толкнуть верующих к выезду на чужбину? (В. Коник. Чужбина родиной не станет); б) дистантным расположением компонентов (за счет управляемых компонентов, за счет согласуемых факультативных компонентов): *облить (кого-л.) ушатом холодной воды, лить воду на (чью-л.) мельницу, выйти (кому) сухим из воды*. Тогда ему кажется, что все прекрасно; кроме того, он считает, что не следует **лить воду на вражескую мельницу**, говоря все, что видит (А. Белинков. Сдача и гибель советского интеллигента. Юрий Олеша). Трижды герой социалистического труда, лауреат, академик Сахаров стал "**лить воду на мельницу империализма**" (Б. Вахтин. Этот спорный русский опыт). Синтаксическое варьирование в исследуемом материале составляет 35%.

К продуктивным типам относится также компонентное варьирование, т.е. изменение компонентного состава. Замена одного из компонентов не приводит к изменению количественного состава и не разрушает его семантического тождества. Этот тип варьирования является собственно фразеологическим, благодаря раздельно-оформленности компонентов фразеологической единицы. Компонентное варьирование может быть связано с: а) варьированием согласуемого компонента (числительного, прилагательного): *седьмая (десятая) вода на киселе, выводить/вывести на чистую (свежую) воду*. Будь она ему просто хозяйка, он бы в другой раз подойти не посмел. А тут **десятая вода на киселе**, еще хуже. (А. Островский.

Не все коту масленица); Он какой-то наш родственник, **седьмая вода ни киселе** (Ю. Трифонов. Обмен); б) варьированием глагольного компонента: *окатить (облить) холодной водой, как в воду глядеть (смотреть), мутить (баламутить) воду*; Сначала слащавое, официальное, в общем зале ("теперь мы одна рабочая семья"), а потом тайное, внутреннее, в общезитии – **облили холодной водой** (Е. Пищикова. Город после мифа). Я читаю сценарий – меня **словно окатили холодной водой** (Л. Смирнова. Моя любовь); в) варьированием компонента-местоимения: *сколько (столько) воды утекло*; Хотя о ком спрашивать – **сколько воды утекло** (С. Бабаян. Господа офицеры). **Столько воды утекло**, но стоило оказаться за одним столом, стоило согреться душой "в своем кругу", хорошо поесть... (В. Смехов. Театр моей жизни); г) варьированием служебных компонентов (союзов, предлогов): *вилами по (на) воде писано, как (будто, словно, точно) рыба в воде*. Но ведь все это **вилами на воде писано!** (Б. Пастернак. Доктор Живаго). Впрочем, все это **вилами по воде писано** (Т. Устинова. Большое зло и мелкие пакости). Компонентное варьирование довольно широко представлено в рассматриваемых нами единицах и составляет 18,5%.

Морфемное варьирование – варьирование аффиксов и флексий в компонентах-глаголах и компонентах-существительных, например, варьирование суффикса именного компонента: *ловить рыбу (рыбку) в мутной воде*.

Вот две политики США, которые стремятся **ловить рыбку в мутной воде**. (МК, 2000г., 12 апреля). Саллюстий с первых же строк рисует Катилину развратным негодяем, стремившемся **ловить рыбку в мутной воде** (Н. Добролюбов. Библиотека римских писателей в русском переводе).

Морфемное варьирование во фразеологических единицах с компонентом *вода* составляет 6 %.

Морфологическое варьирование предполагает изменение форм словоизменяемых категорий: числа, падежа, рода именных компонентов, лица, времени, наклона глагольных компонентов у морфологически изменяемых единиц и трансформация внешней формы у мор-

фологически неизменяемых. В нашем материале оно представлено варьированием: а) положительной степени сравнения/превосходной степени сравнения: *чистой (чистойшей) воды*; Сейчас ему стало очевидно, что это **чистой воды** графомания (Е. Чижов. Перевод с подстрочника). Нет, я не против, милости просим, всех приму, но это, согласитесь, будет с моей стороны **чистойшей воды** эгоизм – надо же и другим хоть что-нибудь оставить (Е. Лукин. Клопики); б) родительного/творительного падежей: *воды (водой) не замутит*; Высокая, белая-белая, коса во всю спину, до колена будет – вся, говорят, в мать, а может, еще и покрасивше была. И тихая, **воды не замутит** (Ф. Абрамов. Деревянные кони). – Прежде, бывало, **водой не замутит**, а теперь слово сказать нельзя (А. Левитов. Московские "комнаты снебилью"); в) формы инфинитива/формы изъявительного наклонения: *не разлить (разольешь) водой*. И хотя разница в возрасте между ними была такая, что мне только рукой хотелось махнуть, но зажали они с Надей – **не разлить водой** (Б. Вахтин. Надежда Платоновна Горюнова). Общая работа еще больше сдружила, сблизила нас, и идем мы довольные жизнью и друг другом – **не разольешь водой** (В. Солоухин. Капля росы). Данный тип варьирования малопродуктивен среди фразеологических единиц с компонентом «вода» и составляет 4,1%.

Количественное варьирование – сокращение компонентного состава, не влияющее на изменение фразеологического значения. Количественное варьирование имеет две формы проявления: имплицирование (сокращение компонентного состава) и эксплицирование (расширение компонентного состава фразеологизма). Профессор А.М. Чепасова отмечает, что импликация имеет одно направление в своем движении – от большего количества компонентов к меньшему. Возможность сокращения количественного состава фразеологизма при сохранении его семантического тождества и значения единицы возникает в следствие «избыточности плана выражения» [3, 46-56].

По данным нашей картотеки, 3 морфологически изменяемых единицы могут подвергаться количественному варьированию: *(идти / пойти) в огонь и в воду, пройти*

(сквозь) огонь, воду (и медные трубы), толочь воду (в ступе). Профессор А.М. Чепасова говорит, что сокращение компонентного состава характерно прежде всего для морфологически неизменяемых единиц [3, 56]. Анализ нашего материала подтверждает эту мысль. Среди морфологически неизменяемых мы выделили 6 единиц, способных к количественному варьированию (а именно к имплицации): *капля (воды) в море; тише воды (ниже травы); как в воду (канул); как (две) капли (воды); (как) воды в рот набрать*. Марина всегда была **тише воды, ниже травы**, а теперь, когда приехала мать, она и вовсе стала тенью. (А. Филимонов. Две сердца.): Смольников присмирел, сделался **тише воды...** (А. Толстой. Чудаки). Количественное варьирование составляет 21,4%.

Комбинированное варьирование проявляется в реализации разных типов варьирования у одной единицы одновременно. Наиболее представлены комбинации синтаксического и компонентного варьирования типа *на чистую (свежую) воду вывезти* и т.п. Да чего... я дерзостно заглядывал даже в иные кареты и думал (правильнее – мечтал) подчас: "а придет время, **выведут на свежую воду** и этого барина..." (Н. Добролюбов. Внутреннее обозрение). И он еще вам покажет и всех **на свежую воду выведет**, – он, Илья Фирсыч Полуянов! (Д. Мамин-Сибиряк. Хлеб). И тебя моментально **выведут на чистую воду** (А. Маринина. Чужая маска). – Он тебя, паразитку, **на чистую воду выведет!** (В. Панова. Евдокия). Данный тип составляет около 15%.

Сокращенные варианты фразеологических единиц с компонентом «вода» не утрачивают семантического, грамматического и функционального тождества. Они сосуществуют в языке и речи с полными вариантами, употребляются как соответствующие нормам русского языка.

Литература:

1. Архангельский В.Л. Устойчивые фразы в современном русском языке. – Р-н/Д; Изд-во Ростовского ун-та, 1964. – 315 с.

2. Радченко Е.В. Динамизм в сфере формы и значения фразеологизмов с функционирующими морфологи-

ческими категориями: дис. ...д. филол. н / Е.В. Радченко – Челябинск, 2010. - 526 с.

3. Структурно-семантические свойства русских фразеологизмов. Челябинск: ЧГПУ, 2002. – 263 с.

4. Чепасова А.М. Динамичность фразеологизмов русского языка / Избранные труды. – В 2-х т. – Т. II. Фразеология в контексте современных лингвистических исследований. – Челябинск: Изд-во Юж.-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2016. С. 52–55.

5. Чепасова А.М. Импликация и ее следствия во фразеологии // Проблема тождества фразеологических единиц: Межвузовский сборник научных трудов. - Челябинск: ЧГПИ, 1990. – 152 с.

6. Чепасова А.М. Понятие о динамических и диалектических процессах в языке / Избранные труды. – В 2-х т. – Т. II. Фразеология в контексте современных лингвистических исследований. – Челябинск: Изд-во Юж.-Урал.гос. гуман.-пед. ун-та, 2016.- С.176-177.

Стругова Г.С., г.Челябинск

О СУЩНОСТИ СРАВНИТЕЛЬНЫХ ОБОРОТОВ РУССКОГО ЯЗЫКА

Сравнительные обороты – одно из средств грамматического оформления сравнения, устанавливающего связи и отношения между предметами и явлениями действительности.

В понимании сущности сравнительных оборотов в современном языкознании до сих пор нет единства. Большинство лингвистов: А.Г. Руднев (1), авторы школьных учебников и терминологических словарей (2, стр.461) – термином «сравнительный оборот» называют любую синтаксическую конструкцию, включенную сравнительным союзом и не являющуюся придаточным предложением.

В последнее время возникла теория, отделяющая сравнительно-сопоставительные конструкции от оборотов образных (собственно сравнительных) (3).

Проведенные нами наблюдения над сравнительными оборотами с союзом как на материале, извлеченном из произведений М.Шолохова, подтверждают правомерность такого разграничения.

Так, собственно сравнительные обороты выражают различные переносные значения. Они часто используются для яркой внешней характеристики героев, например: Яков Алексеевич – стариннойковки человек: ширококостный, сутуловатый. Борода как новый просяной венник («Червоточина»). Кулак у хозяина весь желтой щетиной порос и тяжел, как гиря («Алешкино сердце»).

С помощью образных сравнений выразительно передаются физические и психические состояния персонажей, например: Голова у него вспухла, как ведро («Семейный человек»). Немец пыхтит, как паровоз («Судьба человека»). Половцев дышит с храпом, как сапная лошадь («Поднятая целина»).

Образные сравнительные обороты дают возможность автору живописно изображать явления окружающей действительности: Гром от падения его, как выстрел («Поднятая целина»). Арбы спустились, как нырнули, в яр («Червоточина»).

Сравнительно-сопоставительные обороты лишены образности. Они выполняют уточняющую функцию, являются логическим приемом оценки раскрываемых в речи понятий. Чаще всего они указывают на тождество, реже на противопоставленность сравниваемых фактов, ср: Острый приступ крови, как тогда, вызвал припадок тошноты, заставил качнуться («Поднятая целина»). Она была больно, норовила, попасть либо в переносицу, либо в висок и была не так, как остальные, тыльной стороной кулака, а костяшками сжатых пальцев («Поднятая целина»).

Фактический материал свидетельствует о том, что у образных и сравнительно сопоставительных оборотов нет полного соответствия и в морфологическом плане.

Так, наблюдаются некоторые различия в морфологическом выражении их стержневого слова.

Образные сравнительные конструкции, как правило, бывают именными (субстантивными) и глагольными. И это не случайно. Именно имена существительные и гла-

голы наиболее подвижны в своем значении и способны создавать яркие образы.

Более употребительны именные обороты. В роли стержневого слова здесь выступают обычно нарицательные имена существительные с предлогами и без них.

В беспредложных сочетаниях чаще употребляются конкретные имена существительные в форме именительного падежа, например: Один Кондрат Майданников вочаает, как вол («Поднятая целина»).

Значительно реже наблюдаются формы косвенных падежей: дательного: Но отец положит ей руки на голову, как дитю, гладит ее волосы и говорит: «Не знаю кто» («Поднятая целина»), творительного:...а рядом с ним в длинном подвенечном платье весь, как белым облаком, окутанный фатой, лихо перебирает ногами Лятевский («Поднятая целина») и др.

Предложно-падежные формы представлены конкретными и абстрактными именами существительными. Преобладают формы родительного падежа: Титок высморкался. Рыжие, вислые, как у монгола, усы тщательно вытер рукавицей («Поднятая целина»), винительного:...а ныне лило, как на пропасть («Поднятая целина»), предложного: Нагульнов принимал решения, как в бою («Поднятая целина»).

Глагольные обороты образуются спрягаемыми формами глаголов, обычно совершенного вида прошедшего времени: Федор кончил, как осекся («Батраки»).

Сравнительно-сопоставительные обороты могут выражаться более разнообразными частями речи. Они могут быть именными, местоименными, наречными, глагольными.

В именных сравнительно-сопоставительных оборотах в роли стержневого слова чаще употребляются нарицательные имена существительные с предлогами и без них.

В беспредложных конструкциях ведущее место по частотности употребления занимает именительный падеж с субъектным значением: Одевалась, как все гремяченские казачки («Поднятая целина»)....а рядом припав на колени,

проворно толкала вымя белошерстная, как мать, ярка («Поднятая целина»).

В предложных оборотах в функции стержневого слова чаще употребляются имена существительные в винительном и предложном падежах с временным и местным значением, например: В жизни так не ездил, как на этот раз («Судьба человека»). Никогда за время существования Гремячего Лога газета не собирала вокруг себя такого множества слушателей как в этот день («Поднятая целина»). Устин: Она у него при одиночной жизни не так, как в колхозе, питалась («Поднятая целина»).

Но в отличие от образных конструкций в сравнительно-сопоставительных оборотах возможно выражение стержневого слова собственными именами существительными, употребленными в прямом значении: Она, как и Андрей Разметнов, не спала всю ночь («Поднятая целина»). ...в станице дед Гаврила на москалей на красных вынашивал, кохал, нянчил – как Петра, белоголового сынишку («Чужая кровь»).

Иногда сравнительно-сопоставительные обороты выражаются количественным сочетанием: Майданников: «Душевно отрекаюсь от всякой жалости к собственным бывшим быкам...чтобы, как и десять лет назад, стоять за советскую власть в одном строю с коммунистами» («Поднятая целина»).

Местоименные обороты чаще формируются личными, отрицательными, возвратными местоимениями, ср.: Аржанов: «На пожар таких, как я, с быками не посылают» («Поднятая целина»). Нагульнов: «Уж он – то знал Титка. Знал его, как никто» («Поднятая целина»). Нестеренко: «Надеюсь на вас, как на самого себя» («Поднятая целина»).

В наречных оборотах, как правило, употребляются наречия с временным значением, например: Как всегда, наиболее убедительные доводы приходили после («Поднятая целина»). Острый запах крови, как тогда, вызвал припадок тошноты («Поднятая целина»).

Глагольные сравнительно-сопоставительные конструкции единичны: Дождь...так же неожиданно кончился, как и начался («Поднятая целина»).

Можно отметить несколько специфических формальных показателей сравнительно-сопоставительных сочетаний, не характерных для сравнительных конструкций образного характера: 1) наличие при них соотносительных слов; типа ТАК, ТАКОЙ и др.: Давыдов: «Я еще доживу до такой поры, когда таких, как ты, всех угробим» («Поднятая целина»), 2) употребление усилительной частицы И, помещаемой после сравнительного союза: Во дворе правления, как и повсюду в хуторе, стояла та полуденная безжизненная тишина, какая бывает только в самые знойные летние дни («Поднятая целина»), 3) употребление усилительной частицы ЖЕ при соотносительном слове: Варя...улыбалась ему румяными губами, и так же, как и вчера, безотчетной радостью сияли ее широко поставленные серые глаза («Поднятая целина»).

Справедливо замечание Н.А.Широковой о том, что «грамматическое положение стержневого слова сравнительно-сопоставительных конструкций является более независимым, нежели сравнительного члена образного оборота» (3, с.35). Эта независимость проявляется в том, что совсем не обязателен грамматический параллелизм стержневого слова сравнительно – сопоставительного сочетания и слова, являющегося предметом сравнения, ср: Голова у есаула Половцева так же надежно служит, как и руки («Поднятая целина») – нет параллелизма в форме числа. Были его слова, как и походка, неуклюжие, обрубистые («Батраки») – нет тождества в формах числа и рода.

В сравнительных же сочетаниях образного характера, как правило, наблюдается параллелизм отмеченных грамматических форм, например:...как подшибленное крыло птицы, трепыхалось черное знамя («Путь дороженька»). А они (слезы) катились из-под черного щитка с ладони по щекам, обгоняя одна другую, светлые и искрящиеся, как капельки росы («Поднятая целина»).

Конструкции типа «И вдруг, как свинчатку, с размаху кинул на стол черный кулак («Поднятая целина»), где нет параллелизма в формах рода, редки, хотя и возможны.

Особенность сравнительно-сопоставительных конструкций состоит в том, что их невозможно заметить тво-

рительным сравнения или наречным сравнением. Для образных сравнительных сочетаний замена возможна во многих случаях. Пример: Ваня взбрыкивает, как козленок («Судьба человека») – Ваня взбрыкивает козленком. Ваня взбрыкивает по-козлиному.

Сравнительные обороты с собственно сравнительным значением имеют ярко выраженную стилистическую функцию и используются преимущественно в художественной речи (5).

Отмеченные морфологические особенности, а также специфика семантики собственно сравнительных (образных) и сравнительно-сопоставительных оборотов свидетельствуют о необходимости их четкого разграничения.

Литература:

1. Золотой фонд. Энциклопедия. Русский язык. – М.: Изд-во «Большая Российская энциклопедия», 2009. – 704 с.

2. Руднев А.Г. Синтаксис современного русского языка / А.Г. Руднев. Изд.2.- М.: Высшая школа, 1968. – 320 с.

3. Розенталь Д.Е. Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов / Д.Э.Розенталь, М.А.Теленкова. Пособие для учителей. Изд.2-е, испр.и доп. – М.: Просвещение, 1976. – 543 с .

4. Стругова Г.С. Способы выражения сравнений в ранних рассказах М.Шолохова // <http://pedrazvitie.ru/servisy/zpurnal/index>.

5. Широкова Н.А. Типы синтаксических конструкций со сравнительным союзом в составе простого предложения / Н.А.Широкова. Казань: Изд-во Казанского университета, 1960. – 154 с.

**ИЗУЧЕНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОГО СОСТАВА
РУССКОГО ЯЗЫКА В РАМКАХ НАУЧНОГО
СЕМИНАРА ПО ФИЛОЛОГИЧЕСКИМ ДИСЦИП-
ЛИНАМ В СТАРШИХ КЛАССАХ ОБЩЕОБРАЗОВА-
ТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ (НА ПРИМЕРЕ ФУНКЦИО-
НИРОВАНИЯ
МОДАЛЬНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ В ПРОИЗВЕ-
ДЕНИИ Е. ГРИШКОВЦА «+1»)**

В современной общеобразовательной школе (в программе для старших классов) отсутствует изучение фразеологии как самостоятельной темы в рамках обучения русскому языку. Что касается литературы, то анализ стилистико-выразительных средств фразеологии делается в контексте ознакомления с отдельными произведениями в ряду остальных выразительных средств того или иного художественного текста.

Совершенно естественно, что учителю не хватает известного объема часов, чтобы познакомить обучающихся с произведениями современной художественной литературы в преломлении к анализу функционирования языковых единиц определенного уровня.

На сегодняшний день лингвистическая наука обладает очень широким спектром работ по исследованию лингвистического креатива, идиостиля того или иного художника слова, языковых картин мира писателей, стилиобразующей и текстообразующей роли узуальных знаков, а также функционирования единиц в художественном тексте. Современные научные тенденции, на наш взгляд, должны в определенной мере быть отражены и в процессе школьного филологического образования, естественно, не на уровне базового курса, а в классах с углубленным изучением русского языка или языковых гимназиях и лицеях, а также на научных семинарах, ведущихся при подготовке научно-исследовательских работ школьников старшего звена.

В настоящей статье предлагается содержательный аспект некоторого сегмента теоретических основ и прак-

тического анализа функционирования ФЕ в художественных текстах современных писателей. Источником языкового материала для примера такого анализа послужило произведение Е.Гришковца «+1».

Целью подобного исследования является определение изобразительной роли фразеологизмов в передаче неповторимых переживаний героя. Объект - функционирование модальных фразеологизмов в художественном тексте в аспекте анализа изобразительности. Предмет - модальные фразеологизмы семантической группы психоэмоционального состояния героев исследуемого текста. Задачи исследования: 1) показать неповторимые характерные признаки речи и индивидуальные особенности речевой характеристики в процессе использования модальных фразеологизмов;

2) раскрыть лингвистические приемы введения модальных фразеологизмов в речевую характеристику персонажей. На наш взгляд, такие задачи вполне решаемы старшеклассниками, если с ними педагог провел соответствующую теоретическую и практическую подготовку. Во-первых, педагог должен рассказать о специфике фразеологического языкового уровня, дать определение единице этого уровня, объяснить причины его возникновения; во-вторых, познакомить с двумя классификациями ФЕ, наиболее доступными восприятию школьников; в-третьих, рассказать об особенностях художественного текста и указать на обусловленность замыслом автора использования тех или иных единиц; в-четвертых, дать понятие о трансформациях, претерпеваемых единицами в идиостиле.

Анализ функционирования фразеологических единиц возможно выстроить следующим образом в плане содержания и обращения к ключевым понятиям и положениям.

Фразеологизмы, как и слова, воспроизводятся в речи, их состав не меняется на протяжении длительного времени, но в творчестве Евгения Гришковца они живут своей, ему только известной жизнью. Рождаются, умирают и возрождаются в новых словесных интерпретациях. Существует множество классификаций фразеологизмов,

созданных на основе различных принципов с разными коммуникативными целями. Например, М.А. Леонидова выделяла субстантивные, глагольные, адъективные, адвербиальные, глагольно-пропозиционные, междометные и модальные фразеологизмы. В.П. Жуков называет 7 разрядов единиц с учётом их соотносённости с той или иной частью речи: глагольные, наречные, субстантивные, адъективные, категории состояния, междометные и «фразеологизмы, употребляющиеся в значении вводных слов и словосочетаний». Для анализа фразеологизмов, функционирующих в художественных публицистических текстах, с точки зрения семантической организованности мы опираемся на классификацию А.М. Чепасовой. На наш взгляд, это наиболее обоснованное, логически чёткое, иерархически организованное членение фразеологических единиц. По мнению А. М. Чепасовой, «семантическая специфика ФЕ заключается в том, что отдельные слова, объединяясь в составе фразеологизма, образуют новое семантическое целое, отличающееся смысловой сложностью от значения составляющих его компонентов большей обобщённостью и, очень часто, оценочностью. Возрастая, смысловая оценочность фразеологизма сопровождается семантическим ослаблением составляющих его компонентов, «растворением их лексического значения» в семантике и значении фразеологического целого» [9, с. 25-26].

По нашему мнению, понятие ФЕ и их классификация А.М. Чепасовой достаточно легко усваиваются обучающимися, потому что ее классификация соотносится с дифференциацией слов по частям речи: «Самым общим семантическим свойством фразеологизмов оказалось их свойство объединяться в семантико-грамматические классы, в основе каждого из которых лежит одно категориальное значение, или один тип семантики. Причем тип категориального значения у одного класса фразеологизмов и одной части речи одинаковый» [9].

В соответствии с этим А.М. Чепасова выделяет 7 классов: предметный, процессуальный, призначный, качественно-обстоятельный, количественный, модальный, грамматический [9].

Предметные фразеологизмы соотносятся со значением имен существительных по типу категориального значения, по наличию в них однотипных морфологических категорий и синтаксических функций, но не тождественны и неэквивалентны единицам вторичной номинации. Существует 2 типа фразеологических единиц: а) с нерасчлененным значением; б) с расчлененным значением. Фразеологизмы с нерасчлененным и с расчлененным значением, отражающие глубину переживаний, особенно ярко репрезентируют в произведении Е. Гришковца «+1». Плюс один, минус один или абсолютный ноль, мнение о человеке и внутренних переживаниях рождается в неповторимых фразах «Меня никто не знает..», «Ой, такой закрытый; шмыг, шмыг; болтлив.», «губы плотоядные; стерва». Фразеологизмы с нерасчлененным значением можно заменить одним словом. Фразеологизмы с расчлененным значением заменяются словосочетанием (всегда главное отломано-скрыто). Фразеологизмам характерно постоянство состава, устойчивость грамматического строения, частично закрепленный порядок слов. Эти особенности отличают устойчивые словосочетания от свободных.

Фразеологизмам в творчестве Е. Гришковца, как и словам, свойственна стилистическая окрашенность: книжная (сложное предложение, грудная клетка), разговорная (бить баклуши, водить за нос), просторечная (драть глотку, задирать нос). Внутренняя форма фразеологизма понимается нами как способ организации значения идиомы, как образ, лежащий в основе номинации устойчивым выражением определенной ситуации объективной (или субъективной) действительности.

Внутренняя форма идиомы предопределяет и мотивацию фразеологического выражения, и его эмотивные и функционально-стилистические особенности. С научной точки зрения, наибольший интерес вызывает связь между внутренней формой фразеологизма и его значением. Известно, что именно внутренняя форма идиомы, а не отдельные значения слов-компонентов определяют особенности современного значения того или иного выражения. Значение любой образной идиомы можно понять, если

полностью представить её внутреннюю форму[1]. Речевая характеристика героев Гришковца насыщена фразеологическими единицами разных классов: предметными, процессуальными, модальными. Рассмотрим некоторые показательные примеры:

*Как легко и самоуверенно мы можем сказать про кого-то: «Да сразу видно, что он **чистый жлоб**. Вспомни, глаза такие бессмысленные, руки всегда влажные, холодные, губы толстые и вечно мокрые... И как его кто-то целует, кто-то же его любит...». Или: «Сразу же видно, что она **чистая стерва**, видно же по ней, что у неё одна цель, а в голове **две извилины**, да и те прямые. Вспомните, лицо у неё всегда такое хищное. И что в ней только мужики находят?! Как они ей позволяют **из себя верёвки вить?!**» [с.161].*

Практически для каждого фразеологизма существует свой вид мотивации значения. Все виды мотивации сегодня с трудом поддаются типизации. Однако можно выделить основные виды мотивации значений фразеологизмов. В представленной ниже характеристике семи видов мотивации мы будем следовать за работой В.Н. Телия [7, с. 58-59], однако изменим порядок следования пунктов и предложим свои примеры для анализа, а также скажем подробнее о некоторых видах мотивации, важных для нашего исследования. Итак, выделяются следующие разновидности мотивации значений фразеологических единиц:

1. Конкретно-образная мотивация, опирающаяся на «вещно», пространственно, т.е. конкретно представимый образ. Этот вид мотивации наблюдается у фразеологизмов с яркой образной основой внутренней формы; «**Может быть**, я хочу, чтобы обо мне знали всё?» - мотивация предположения. «**Ну нет!** Думаю, что я совсем этого не хочу. Даже уверен, что я не хотел бы, чтобы люди знали то, о чём я реально думаю в той или иной ситуации [2]. –мотивация уверенного отрицания.

Ключевыми в исследовании текста оказались частотно-функционирующие модальные ФЕ, которые выражают различные семантические оттенки отношения автора к высказываемому и его субъективные эмоциональные характеристики: выражение сомнения; выражения изум-

ления; уверенности; категорического отрицания; а также выражения предположительности.

*И хоть я понимаю, что непроницаемым быть не получается, но меня **всё равно** никто не знает. Не знают меня прохожие на улице, не знают меня те, кто едет мимо меня, не знают меня те, с кем я вместе лечу в самолёте или еду поездом, даже если мы сидим рядом, даже если всю дорогу болтали. Не знают меня мужчина и женщина, прошедшие мимо меня однажды. Помню, они прошли мимо меня тогда и даже на меня не глянули. Они вообще никого тогда не замечали. Они видели только **друг друга**. Они так смотрели **друг на друга!**(с.170)*

*А я подумал тогда, глядя на них: «**Господи ты боже мой!**» - эмоция изумления. Надо же, как глупо выглядит этот мужик. Как можно было сделать себе такую стрижку в сочетании с такими усами?! И зачем он купил себе пиджак на два размера больше, чем ему надо? **Наверное**, он стесняется своих узких плеч. А эта дама с ним! Но разве можно натягивать такую короткую, обтягивающую юбку на такие ноги! Как она себя вырядила! И в какие цвета! Что она наvertела себе на голове! Она, **наверное**, забыла, сколько ей лет!»[3] – «А эта женщина перед тем, как встретиться со своим мужчиной, **наверняка** провела много времени у зеркала, наверняка тщательно продумала свой образ, и если она так открыла свои ноги, то они ей нравятся и она ими гордится. Она смотрела на своё отражение и видела совсем не то, что видел я, когда глядел на неё. Представляю себе её ужас и гнев, если бы она могла увидеть то, как я её вижу. Ну вот если бы подсоединить какие-то проводки к моей голове, и чтобы то, как я её вижу, оказалось на экране. Я думаю, что она **была бы в ужасе**. А тот мужчина так на неё смотрел, что было ясно, что он видит что-то намного более прекрасное и совершенное, чем то, что видела в зеркале сама женщина. И как, **должно быть**, ей понравилось бы то, как видит её этот мужчина. А она в свою очередь так смотрела на него... Что, наверное, хорошо, что она не посмотрела на меня. Что она увидела бы? Не хочу знать. Не хочу!» - выражение предположения.*

Я не хочу, я, наверное, боюсь узнать и увидеть себя глазами того человека, которому я неприятен. А уж тем более глазами женщины. Это даже страшно...

Страшно?.. Да! Бывает страшно...

Вот неожиданно встречаешь среди бела дня свою бывшую одноклассницу, которую не видел много лет. Много, много лет.

Или ожданно... На встрече выпускников. Кто-нибудь позвонил из бывших друзей по школе, с кем ещё не оборвалась связь, мол, приходи, мы собираемся тогда-то. Ты говоришь: «Не знаю, постараюсь, если смогу, если будет время, то обязательно....»

И находится время, и даже чувствуешь, что тебя туда тянет. Раньше не тянуло, а теперь тянет. Думаешь: «Интересно, наверное, пройтись по школе, пройтись по тихим школьным этажам, где прожито и понято немало – инертекст. Интересно, что и как после стольких лет вспомнится, интересно взглянуть на всё, что когда-то было важной и ежедневной жизнью. Забавно зайти в класс, посидеть за своей партой или хотя бы на том месте, где она стояла, мебель-то, наверное, давно сменили. Кто, любопытно, из учителей ещё работает, какие они теперь, узнают ли...».

Но над всеми этими мыслями витает одна непроговорённая даже самому себе: «А придёт ли она? Придёт ли? Какая она? И когда я увижу её, всколыхнётся ли во мне то, что тогда?..»

И вот в назначенный день приходишь в школу в лучшей своей рубашке, которая, ты полагаешь, тебе очень идёт, в лучшем своём костюме, который так и говорит, мол, у меня всё хорошо и даже ещё лучше.

Ну знаете, как это бывает?.. Приходишь, видишь одноклассников, думаешь: «Да-а-а, как над ними время-то безжалостно распорядилось! Ко мне оно более благосклонно». Обычные типичные разговоры, постаревшие, но бодрые учителя, воспоминания, где, кто и с кем сидел. Потом рассматривание фотографий, наперебой рассказывание каких-то забавных случаев, как и кто глупо и смешно отвечал, на каком уроке... Одноклассницы показывают фотографии своих мужей и, разумеется, детей.

Мужья есть не у всех, а дети практически у всех. Одно-классники тоже что-то показывают, некоторые пришли даже с самими жёнами вместо фотографий. Из класса получилась пара, кажется, вполне благополучных семей.

*Но её не видно... Она не пришла. Волнение, с которым ты входил в школу, волнение перед возможной встречей с ней отпускает. Думаешь: «Зря пришёл». Или наоборот: «Хорошо, что пришёл. А ни из кого **толком ничего не вышло**». И это как-то успокаивает. Особенно сильно успокоит бывшая классная руководительница. Она скажет: «А помните нашего Мишеньку?..» [3].*

Во фразеологизме **начинать с нуля** ('делать заново, с самого начала') ноль выступает в роли символа абсолютного начала, отправной точки. В устойчивом выражении медведь на ухо наступил ('совершенно нет музыкального слуха') компонент медведь символически связывается с представлением о дикости, грубости, неуклюжести, не деликатности (сравните: медвежья услуга), воспринимается как существо, вольно или невольно производящее необратимые разрушения.

В целом, можно сделать вывод о том, что из всех названных видов мотивации ближе всех тяготеет к внутренней форме фразеологизма первая из перечисленных выше, конкретно-образная мотивация, т.е. конкретно представляемый, наглядно-чувственный образ, зримая «картинка», лежащая в основе формирования значения фразеологической единицы.

Именно образная (или фразеологическая) мотивированность свидетельствует о вторичности происхождения идиомы по сравнению со словом и восходит к пересмысленному свободному сочетанию, лежащему в основе фразеологизма. «Образная мотивированность уходит своими корнями в этимологию и тесно с ней связана, поскольку возникновение фразеологической единицы возможно только в речи, в определенном речевом контексте. Внутренняя форма - это наглядночувственный и понятийный образ, лежащий в основе мотивации значения идиомы и определяющий всю её специфику» [4, с. 58].

Таким образом, модальные фразеологизмы возникают в результате сочетания различных слов и дают воз-

возможность понять глубинные переживания литературного героя, подчеркивая харизматичность героя и его неповторимые переживания. Герой Е. Гришковца пытается понять сам себя, используя большое количество модальных фразеологизмов и это не внешний фарс эпохи, а глубинный смысл человеческого сознания одетый внешними словестными оболочками и невидимые никому словестные интерпретации тех переживаний, которые иногда даже не понятны самому.

Литература:

1. Бирих А.К. Русская фразеология: Историко-этимологический словарь: ок. 6000 фразеологизмов / Под ред. В.М. Мокиенко. 3-е изд., испр. и доп. М.: Астрель: АСТ: Хранитель, 2007. - 926 с.

2. Большой фразеологический словарь русского языка. Значение. Употребление. Культурологический комментарий / Отв. ред. д-р филол. наук В.Н. Телия. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2006. - 784 с.

3. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. Т.1. М.: Русский язык, 1989. - 699 с.

4. Калинина А.В. Внутренняя форма идиом русского и французского языков: Опыт сопоставительного анализа. М.: ИНФОМЕДИА ПАБЛИШЕРЗ, 2007. – 160 с.

5. Россия. Большой лингвострановедческий словарь/ Под общ. ред. Ю.Е. Прохорова. М.: АСТ-ПРЕСС КНИГА, 2007. - 736 с.

6. Складневская ГН. Словарь православной церковной культуры. Санкт-Петербург: Наука, 2000. 278 с.

7. Телия В.Н. Внутренняя форма и её роль в функционировании значения слов и фразеологизмов // Семантика языковых единиц: Материалы 3 научно-исследовательской конференции. Часть 2. Фразеологическая семантика. М., 1993. С. 55-59.

8. Телия В.Н. Семантика идиом в функционально-параметрическом отображении // Фразеология в Машинном фонде русского языка / Отв. ред. В.Н. Телия. М.: Наука, 1990. С. 32-47.

9. Чепасова, А.М. Семантико-грамматические классы русских фразеологизмов: учебное пособие/А.М.

Н. В. Трофимова, г. Юрюзань

СЛОВАРНО-ОРФОГРАФИЧЕСКАЯ РАБОТА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА

Важнейшим средством формирования навыков грамотного письма на уроках русского языка является словарно-орфографическая работа, то есть изучение правописания слов, не проверяемых ударением, не подчиняющихся правилам, трудных по написанию или малоизвестных школьникам по значению. Всего за время школьного обучения ученик должен усвоить до 3–4 тысяч подобных слов. Как сделать процесс изучения словарных слов эффективным, интересным и увлекательным?

В методической литературе описаны различные дидактические приемы, способствующие запоминанию словарных слов. Среди них послоговое орфографическое проговаривание; многократная запись слова; составление таблиц из слов с непроверяемыми орфограммами; подбор однокоренных слов и ряд других. В своей работе мы применяем приемы, которые можно объединить в следующие группы: 1) интересное представление нового словарного слова; 2) этимологический анализ слова; 3) приемы мнемотехники; 4) закрепление словарных слов.

Разрабатывая упражнения для **интересного представления** нового словарного слова, мы опирались на идеи Г. А. Бакулиной [2], которая предложила несколько типов заданий, предусматривающих составление искомого слова из его частей или нахождение нового словарного слова на основе установления детьми смысловой связи в используемом на уроке лингвистическом материале. Например: *первая часть искомого слова означает место для отдыха с аллеями, дорожками, лавочками, а вторая является окончанием глагола настоящего времени 3 лица, ед. числа, 1 спряжения (ПАРК-ЕТ); вы сможете назвать новое слово,*

если определите характер смысловой связи между словами в данных парах:

м...г...зин – прод...вец

б...льница – врач...

т...агр – ...ктер

космический к...рабль – ? (КОСМОНАВТ)

Таким образом, представление нового словарного слова осуществляется с помощью комплексно-логических упражнений, выполнение которых направлено на развитие интеллектуальных качеств ребенка. Подобные задания мы расцениваем как необходимые, поскольку «умение делать словообразовательный, морфологический и синтаксический анализ утратится в послешкольной жизни, а способность логически мыслить останется» [1, с. 15].

Этимологический анализ как орфографический прием достаточно хорошо известен в школе, так как «способен переместить непроверяемые слова в разряд слов с проверяемыми или, по крайней мере, поддающимися объяснению написаниями» [3, с. 9]. Понять, почему слово пишется так, а не иначе, ученику помогают следующие приемы.

Сопоставление словарного слова с родственными словами, как это делается и при выяснении написания слов с проверяемыми орфограммами. Разница лишь в том, что в данном случае мы сопоставляем слова, в которых трудно распознать этимологически родственные основы. Во многих случаях эти проверочные слова учащимся известны, однако они не опираются на них, потому, что сами не догадываются об их историческом родстве, так как значения проверяемого и проверяющего слова никак не соотносятся. Из слов с «непроверяемыми» орфограммами, выделенными в учебниках русского языка для запоминания, подобное сопоставление можно провести, например, при анализе следующей лексики: *акварель – аквариум, балкон – балка, брошюра – брошь, гитара – цитра, крошечный – крошка, преодолеть – доля* и др.

Другим приемом, который помогает осознать правописание трудного слова, является сопоставление его непосредственно с той основой, с тем корнем, от которого оно образовано или к которому восходит. К этому приёму

мы прибегаем в тех случаях, когда в современном русском языке отсутствует этимологический родственник, как это наблюдалось в первом случае. Например: *витрина* от латинского «*витрум*» – *стекло*; *громадный* – от громада, оно в свою очередь от древнего *гром*, со значением «куча, груда»; *терраса* – от латинского «*терра*» – земля. Этимологические родственники *территория*, *террариум*.

Этимологический анализ слов с непроверяемыми орфограммами для орфографических целей применяется только в том случае, если имеется простая, понятная детям этимология и если этимологически исходное слово имеет ударную гласную в корне слова. Если этимологический анализ не позволяет объяснить и помочь запомнить правописание словарного слова, то используются **приемы мнемотехники** (от греч. *mnemotika* – искусство запоминания), то есть приемы, облегчающие запоминание и увеличивающие объём памяти путём образования искусственных ассоциаций, которые могут быть звуковыми или графическими.

Суть звуковых ассоциаций – в удачном подборе созвучных с запоминаемым слов (может сопровождаться ярким рисунком, подкрепляющим образ). Например: *ЛИловый, фиолетовый, бирюзовый, сиреневый – оттенки синего цвета; Па выводят на Паркете в танцах взрослые и дети* и под. Суть графических ассоциаций – увидеть сходство формы буквы и предмета. Дети должны сами делать рисунки, можно прямо в тетради на уроке или в индивидуальных словариках. К приему графических ассоциаций можно отнести также ребусы, рисунки, группировки слов, в которых запоминаемая буква зашифровывается в виде графического образа.

Большое значение в формировании прочных орфографических умений и навыков имеет систематическая работа по **закреплению** слов с непроверяемыми и труднопроверяемыми написаниями. Запоминание их требует обязательной целенаправленной тренировки. К числу специальных словарно-орфографических упражнений можно отнести различные виды диктантов: зрительный (с предварительным разбором), картинный (немой), словарно-смысловой, творческий, этимологический, тематический.

Запоминанию словарных слов способствует также письмо по памяти, осложненное и неосложненное списывание, конструирование словосочетаний и предложений. Приведем фрагмент словарно-смыслового диктанта «Три попытки» (словарное слово надо отгадать с трех попыток): **ЖЮРИ** 1. Это несколько человек, которые оценивают кого-то. 2. Они следят за правильным выполнением задания. 3. Их еще можно назвать судьями. **ПАРАШЮТ** 1. Он находится в рюкзаке за спиной. 2. Он раскрывается, когда дергают за кольцо. 3. С ним прыгают с большой высоты. **АРЕНА** 1. На ней проводились бои гладиаторов. 2. Она круглая. 3. Она есть в цирке.

Разработанный нами дидактический материал для проведения словарно-орфографической работы был использован на уроках русского языка в 5 классе. Он позволил сделать ее более разнообразной и интересной. Учащиеся проявили к словарной работе большой интерес, выбирали задания, связанные со словарным словом (представить словарное слово, подготовить его этимологический анализ, придумать «запоминалку») в качестве дифференцированного домашнего задания. , 60% детей на итоговый проект по русскому языку из пяти предложенных тем выбрали тему «Словарь «проверяемых» словарных слов».

Литература:

1. Адаева, О. Б. От целеполагания к условиям реализации: о концепции курса русского языка в школе / О. Б. Адаева, Г. С. Иваненко // Вестник ЧГПУ. – 2015. – № 10. С. 14–20.

2. Бакулина, Г. А. Новое словарное слово: от интересного представления к эффективному усвоению / Г. А. Бакулина // РЯШ. – 2002. – № 4. – С. 16–20.

3. Львова, С. И. Орфография. Этимология на службе орфографии / С. И. Львова. – М.: Русское слово, 2001. – 168 с.

ТРУДНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ПОСЛОВИЦ И ПОГОВОРОК НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

При освоении китайцами русского языка как иностранного трудности вызывает понимание пословиц и поговорок, которые часто не имеют эквивалентов при переводе или отличаются коннотацией. Одной из многочисленных тематических групп пословиц и поговорок, используемых носителями русского языка в разных сферах общения, является группа с компонентом «животное».

Лексика по теме «Животные» начинается вводиться уже на элементарном уровне, отражая русское представление о животном мире: он – она – они – детёныш. Постепенно изучаются словообразовательные, грамматические особенности данной тематической группы. Для усвоения моделей и лексем продуктивно применение на занятиях лото, просмотр русских мультфильмов («Маша и медведь», «Ну, погоди!», цикл «Протоквашино»). Если отношение к волку в русской и китайской культуре одинаково, то вот оценка образа медведя является противоположной: в китайской культуре это отрицательный образ, имеющий негативную оценку. Различно отношение и к дракону.

В темах «Погода», «Еда», «Характер» вводятся пословицы, фразеологизмы, демонстрирующие русское восприятие мира: *замёрз, как собака; голодный, как волк; хитрый, как лиса* и др. Студенты знакомятся с русской традицией, погружаясь в лексику, грамматику, частично в стилистику.

Объективная действительность, а также история, культура и традиции народа предлагают огромное количество предметов и явлений, способных служить эталонами определённых качеств и свойств в сознании носителей языка, однако чаще всего в качестве эталонов сравнения используются образы животного мира. Очень часто зоонимы входят в состав пословиц. Зооним в составе посло-

вицы выступает её семантическим центром, именно в нём заложено основное метафорическое значение.

Изучению зоонимов в пословицах посвящено мало работ. Известный китаевист-фольклорист У. Н. Решетнева в многочисленных работах исследует русские и китайские фразеологизмы, пословицы, поговорки с точки зрения литературоведения, методики преподавания китайского языка. Так, в статье «Флора и фауна в пословицах народов Востока» [1] ученый сопоставляет китайские пословичные выражения, содержащие упоминания представителей флоры и фауны, с пословицами других народов Азии. В результате проведенного исследования было выявлено, что «наиболее часто в пословицах встречаются те представители флоры и фауны, которые тесно связаны с человеческой жизнедеятельностью и жизнеобеспечением» [1, с. 225].

В основе русских пословиц и поговорок с компонентом «животное» лежит христианское представление о мире, остатки языческого верования, в основе же китайских – мифологическое представление об устройстве мира.

Существует устоявшаяся трактовка образов животных в русских и китайских пословицах и поговорках, отражающая представление о мире, порядке, времени, добре и зле. В пословицах и поговорках образы животных представлены более полно, многогранно, их сопоставительный анализ позволяет нарисовать ментальную картину мира носителей разноструктурных языков и людей разных цивилизаций.

Среди домашних животных в обоих языках наиболее часто упоминаются собака, лошадь (конь), рыба и кошка (что, вероятно, объясняется общностью исторического развития всего человечества). Однако в этой области наблюдаются некоторые различия: так среди наиболее популярных животных у китайских – осел и птица, а у русских – волк, ворона и мышь. При этом не все образы животных несут одинаковую эмоциональную нагрузку в пословицах. Корова и собака являются положительными образами в китайских пословицах, а в русском таковыми являются бык и рыба.

Общими положительными образами в обоих языках являются конь и лошадь. Если судить по пословицам, то народ Китая более практичен, русские же, подчас усложняя толкование пословиц, делают их более образными и эффектными, метафорическими.

Эффективным средством контроля усвоенности темы, сформированности умений использовать в речи пословицы и поговорки, владения ими в разных речевых ситуациях служит лингвокультурологический тест. Преподаватель привлекает ресурсы Института русского языка им. А. С. Пушкина, адаптированные тесты фонда «Русский мир». Так, закрепить полученные знания китайские студенты могут, пройдя тест на сайте телеканала «Моя планета». Задание – испытать свою языковую интуицию: по предложенному прямому переводу китайских половиц и поговорок найти верный русский аналог, например,

Подберите русский вариант китайской поговорке «Кто сидит на тигре, тому сложно с него слезть»

- 1) *Не говори «гоп», пока не перепрыгнешь.*
- 2) *Взялся за гуж, не говори, что не дюж.*
- 3) *Многие знания – многие печали [2].*

Правильное и уместное использование пословиц и поговорок придает речи неповторимое своеобразие, особую выразительность и эмоциональность.

Таким образом, пословицы предстают словно бы в виде книги мыслей народа, прочитав которую, узнаешь в какой-то степени и национальный характер.

Литература:

1. Решетнева У. Н. Флора фауна в пословицах народов Востока [Текст] / У. Н. Решетнева // Вторые Лазаревские чтения : материалы Всерос. науч. конф., 21–23 февр. 2003 г. / ред. И. А. Голованов. – Челябинск : Изд-во ЧГАКИ, 2003. – С. 224–226.

2. Тест: пойми китайскую поговорку. – Режим доступа: http://www.moya-planeta.ru/travel/view/test_pojmi_kitajskuju_pogovorku_12063/. – Дата обращения 10.11.2016.

**РЕАЛИЗАЦИЯ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ
ПРОГРАММЫ «СТРАТЕГИИ СМЫСЛОВОГО ЧТЕНИЯ И РАБОТА С ТЕКСТОМ»
НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА**

Обязательным компонентом основной образовательной программы школы является междисциплинарная программа «Стратегии смыслового чтения и работа с текстом», цель которой – создание условий для формирования и развития умений смыслового чтения как метапредметного образовательного результата [2]. К этим умениям относятся: 1) общая ориентация в содержании текста и понимание его целостного смысла, 2) нахождение информации, 3) интерпретация текста, 4) рефлексия содержания текста, 5) рефлексия на форму текста.

При обучении пониманию текста (особенно художественного) можно опираться на достижения идеографической грамматики, предметом анализа которой являются типовые средства выражения некоей типовой экстралингвистической ситуации (подобный подход описан в статье О. Б. Адаевой [1]). Возможен и другой путь – разработка специальных заданий на основе научно-популярных лингвистических текстов. Такие тексты позволяют, с одной стороны, доступно объяснить новый лингвистический материал и решить предметные задачи урока, с другой – помогают, благодаря нестандартной форме, сделать это интересно, побуждают учащихся к интерпретации и оценке, т. е. «работают» на достижение метапредметных результатов. Нами разработан комплекс таких заданий для учащихся 5 класса. Ниже приведены примеры некоторых из них.

1. Задание на поиск информации и понимание прочитанного текста. Планируемый результат: находить необходимую единицу информации в тексте, обнаруживать соответствие между частью текста и его общей идеей, сформулированной вопросом.

Прочитайте отрывок книги Г. Г. Граник и др. «Секреты орфографии». Догадитесь, о какой морфеме сегодня пойдёт речь на уроке.

В Книге Н. Носова «Незнайка в Солнечном городе» встречаются герои с такими фамилиями: Козявкин, Букашкин, Таракашкин, Штанишкин, Сапожкин, Гулькин, Мулькин, Промокашкин, Черепушкин, Кондрашкин, Чушкин, Тютелькин, Мурашкин, а также профессорша Мордочка. Вам всё ясно. Это малыши. Если б они были великанами, у них были бы такие фамилии: Штаницин, Сапожицин, Тараканицин. А профессорша, наверное, была бы Мордица.

2. Задание на преобразование и интерпретацию информации. Планируемый результат: преобразовывать текст, используя новые формы представления информации.

Используя текст из книги лингвиста М. В. Панова «Занимательная орфография», составьте схему действий, которые нужно выполнить, чтобы правильно написать слово с безударными гласными в корне.

Итак, за работу. Дано слово «б...ловаться».

Какую гласную писать в первом слоге? Сомневаемся: то ли А, то ли О... Растерянно посмотрим по сторонам. Вспомнили: все гласные, кроме [у], если они безударные, – в слабой позиции. Хорошо, первая часть работы сделана.

Подбираем слова с той же морфемой, с тем же корнем: разбаловаться... избаловать... балуемый... ба́ловень...

Нашли! Та же морфема, и гласный в первом слоге – под ударением. А под ударением для гласного – позиция сильная.

Что ж там, под ударением? в первом-то слоге? Гласный [а]. Слабой позиции мы не поверили. Сильной позиции надо верить. Итак, фонема <a>.

В нашем слове уверенно пишем: БА...

3. Задание на оценку информации. Планируемый результат: откликаться на содержание и форму текста, вы-

сказывать оценочные суждения и свою точку зрения о полученном сообщении.

Прочитайте фрагмент главы «Синтаксические «карлики» из книги «Секреты орфографии» Г. Г. Граник и др.

Что такое синтаксический «карлик»? Это коротенькое предложение, состоящее из двух-трёх слов. Самым «карликовым» оказывается такое предложение, в котором эти два-три слова тоже коротенькие. Например: *И я там был, и мёд я пил. (А. С. Пушкин.)* На первый взгляд трудно поверить, что «малютки» *И я там был, и мёд я пил* имеют каждая свою основу, являются предложениями и составляют вдвоём сложное предложение. Пишущий нередко обманывается маленькими размерами «карликов» и не ставит знак препинания в сложном предложении, состоящем из двух подобных «коротышек».

Подумайте, как может называться следующая глава книги, если в ней приведён такой пример предложения:

«Готовые хрустящие пончики скатывались по желобу в ящик пончикоприемника с завидной равномерностью часового механизма».

Какой художественный приём используют авторы в названиях этих глав? Как вы считаете, подходят ли это названия?

4. Задание на оценку информации. Планируемый результат: на основе имеющихся знаний находить пути восполнения пробелов в получаемой информации.

Прочитайте отрывок из книги В. А. Ивановой и др. «Занимательно о русском языке». Подумайте и закончите цепочку рассуждений учителя и ребят.

Ученики хорошо усвоили, что краткие прилагательные по падежам не склоняются, т. е. не изменяются.

– А почему же они не склоняются?

Наступило молчание. Никто из ребят не мог ответить на этот вопрос. Тогда Виктор Александрович, улыбувшись, сказал:

– Давайте рассуждать логически. Каким членом предложения бывают краткие прилагательные?

Почти все ученики подняли руки. Ответил Витя:

– В предложении краткие прилагательные бывают сказуемыми.

– А с каким членом предложения связано сказуемое? – снова задал вопрос Виктор Александрович...

Данные задания не являются контрольными, для их выполнения нужна коллективная работа класса и помощь учителя, поскольку формирование умений работать с информацией – процесс непростой и небыстрый, однако чрезвычайно важный.

Литература:

1. Адаева О. Б. Идеографические исследования как лингвистическая основа развития речи школьников [Электронный ресурс] // Научно-популярный журнал Метеор-Сити. 2016. № 1. С. 64–67: <http://www.meteor-city.top/1-16-adaeva>.

2. Стратегии смыслового чтения и работа с текстом. Междисциплинарная программа [Электронный ресурс]: contest.schoolnano.ru/wp-content/uploads/page // Программа-междисциплинарная-по-смысловому-чтению.pdf.

И. А. Чуносова, г. Челябинск

ОМОНИМИЯ ДРЕВНЕРУССКИХ МЕЖДОМЕТИЙ И ОТЛИЧИЕ МЕЖДОМЕТНЫХ СОЧЕТАНИЙ ОТ СЛОВСОЧЕТАНИЙ СО ЗНАМЕНАТЕЛЬНЫМИ ЧАСТЯМИ РЕЧИ

На протяжении многих лет ведется работа по изучению богатого наследия государственного языка: исторического фонда библиотек, музеев, архивов. Отдельные части исторического фонда русского языка исследуются с разных сторон: грамматической, семантической, структурной, функционально-стилистической и орфографической. Знаменательные части речи, благодаря труду не одного поколения лингвистов, обзавелись подробной историей своего происхождения и пережитых в процессе формирования современной грамматики метаморфоз, однако история междометий как части речи остается неосвещенной у истоков зарождения письменности.

Исторические междометия вычленились и рассматривались нами первоначально через обращение к словарям, текстам, рукописям и архивам: их значение невозможно единожды зафиксировать, отмежевать от других частей речи и смыкания с ними.

Так, например, междометия древнерусского языка «се же» и «уже бо», заменившие и созданные по модели междометий «се ли» [4, т. 3, с.885] и «Воле же/убо» [3, т. 1, с.289], как смысловые части в предложении, в отдельных случаях распадаются на сочетание указательного местоимения и усилительной частицы или наречия с модальной частицей. Вариант междометного сочетания «се же» - «сь же» разъединяется на два слова знаменательных частей речи реже, чем полнозвучный, не редуцированный вариант, однако в древнерусской литературе попадаются примеры и подобного явления: «Сь же варягъ, подь на ногу старца, моляше схраненъ быти отъ таковый беды» [5, с.85]. Дословный перевод предложения: «Этот же варяг, пал на ногу старца, взмолившись быть сохраненным от таковой беды». Как видно, при замещении междометного сочетания словами знаменательной части речи, смысл распространяется и уточняется, устанавливая контекстуальную связь между предложениями посредством местоимения «этот». Стоит отметить, что препозиция – самая частотная и продуктивная позиция междометия в предложении, однако единственно позиция не позволяет судить, что мы наблюдаем в примере именно междометие, вывод складывается из анализа его по нескольким признакам: позиция, соотнесенность со знаменательными частями речи, эмоциональность всего высказывания, включенность в обращения или восклицания. В контекстуальном окружении отрывок выглядит так: «Пришедшемъ же имъ къ святому Антонию молитвы ради и благословения, старецъ же отверзь неложная своя уста и хотящую быти погибель ясно исповедаше. Сь же варягъ, подь на ногу старца, моляше схраненъ быти отъ таковыя беды. Блаженный же рече ему: «о чадо, яко мнози падуть отсриемъ меча, и бежащимъ вамъ отъ супостать вашихъ, попрании, язвлени будете, в воде потопитесь; ты же спасенъ бывъ, сде положенъ имаша бытии в хотящихъ ся здати церькви» [5, с.85].

Как становится видно из контекста, препозиция сочетания «**сь же**» не влияет на появление междометного смысла у данного выражения. Местоимение и частица служат объединяющим предложением элементом, одним из текстообразующих компонентов грамматической связи.

Интерпозиция междометного выражения в большинстве случаев позволяет его соотнести со знаменательными частями речи. Лексический повтор также актуализирует местоименный смысл сочетания. Например: «Се мера и основа, **сь же** венец обещень будет надъ святою трапезою» [5, с.86]. Дословный перевод: «Это мера и основа, это же венец обещан будет над святою трапезою». Как мы видим в приведенном примере, интерпозиционное включение междометного словосочетания включает его в предложение без эмоциональной характеристики высказывания, возвращает синтаксическую функцию и собственное лексическое значение каждому компоненту.

Кроме позиции и лексических средств актуализации сочетаний как двух знаменательных слов, важным критерием смысловозначения выступает интонация. Она служит необходимым средством проявления модальной специфики не только междометий и их производных единиц, но и модальных фразеологизмов [2, с.35] и модальных типов «единиц речевой коммуникации» [1, с.58]. Интонационное прочтение с сохранением заложенной эмоциональной составляющей возможно при соотнесении написанного с контекстом, так, например, «Игорь къ Дону вои ведеть. **Уже бо** беды его пасеть птицъ по дубію; вльци грозу въсрожать по яругам; орли клеткомъ на кости звери зовутъ; лисици брешуть на чръленыя щиты» [5, с.65].

В отличие от производных междометий, производные не так отчетливо подпадают под смещение смыслов в пользу знаменательных частей речи, это происходит потому, что омонимичные элементы также присутствуют в служебных частях речи. Междометие «о», чью историю можно проследить от первых памятников письменности «**О** пречистая богородице!» (Повесть временных лет, XI век, список XII века) [5, с.22] и до современного этапа развития русского литературного языка, в некоторых случаях употребления может быть соотнесено с час-

тицей «о», выполняющей подобную функцию эмотивного элемента. Стоит сказать, что междометие «о» наряду с междометием «ох» является древнейшим и пережившим все метаморфозы на протяжении десяти веков письменного употребления без изменений.

Отличие частиц от других незнаменательных частей речи устанавливается по такому же принципу, как отличие других омонимов. Частица и междометие «о» могут составить омонимичную пару, различаясь, однако, своей ролью в предложении. Частица всегда служит элементом оформления речи, особенно усилительная, добавляет выразительности одному слову, рядом с которым употребляется, в то время как междометие подчеркивает эмоциональный характер всего высказывание и относится ко всему предложению. Также поэтому мы рассматриваем «о», стоящее перед обращением, но не отделенное от него запятой, как междометие, так как обращение не является членом предложения и выступает отдельной фразой, которая читается с особой интонацией и может служить отдельным высказыванием. Например: «**О** Русская земле, уже за шеломянемъ еси!» [5, с.65], здесь «о» относится к обращению, наполненному героическим пафосом, присутствующим всему «Слову о полку Игореве», и как пафосное выражение героики в литературе, наполняется особым эмоциональным значением, выступающим в данном случае, как отличительный критерий, способ отмежевать междометие от омонимичной ему частицы.

Подводя итог, следует сказать, что омонимичные формы и различие производных междометий от сочетания знаменательных слов нам еще предстоит исследовать полнее, и этот вопрос будет разрабатываться дальше.

Литература:

1. Виноградов, В.В. О категории модальности и модальных словах в русском языке // Исследования по русской грамматике. Избранные труды. – М: Наука, 1975. – С.58.
2. Мительская, Ж.З. Семантическая организованность фразеологизмов модального класса. Монография. [Текст]/ Науч.ред. А.М.Чепасова. Изд-во ЧГПУ. – 2004.– 154 с.

3. Срезневский, И.И. Словарь древнерусского языка: в 3 т. / сост. И.И. Срезневский, – М.: Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 1958. – 1 т.

4. Срезневский, И.И. Словарь древнерусского языка: в 3 т. / сост. И.И. Срезневский, – М.: Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 1958. – 3 т.

5. Хрестоматия по древней русской литературе: пособие для вузов / сост. Н.К. Гудзий. – 8-е изд. – М.: Просвещение, 1973. – 528 с.

О. А. Шевченко, г. Челябинск
Науч. рук.: **Л. И. Стрелец**, г. Челябинск

«ВСЛЕД ЗА КРЫЛАТЫМИ КОНЯМИ» (УРОК В ФОРМЕ ЗАОЧНОЙ ЭКСКУРСИИ)

Драматические поэмы К.В. Скворцова – уникальное явление в современной русской драматургии. Своеобразие его произведений сказывается во всем: в выборе тем и сюжетов, исторических и легендарных, в выборе главных героев и в манере письма. Пьесы Скворцова глубоко философичны. Читая его драматические поэмы, мы ощущаем себя в многомерном мире, наполненном яркими национальными характерами, столкновением добра и зла, вечными вопросами о смысле жизни.

К.В. Скворцов предпослал своей пьесе «Ущелье крылатых коней» жанровый подзаголовок – драматическая легенда. Перед нами текст, который объединяет в себе драматические, лирические и эпические особенности. В данном случае этот синкретизм служит выражению романтического мировосприятия. В школьной программе по литературе представлены романтические поэмы. Вслед за Л.И. Стрелец романтическую поэму мы рассматриваем в качестве протожанра для целого цикла «романтических» пьес К. Скворцова [2, с. 50– 51]. О том, что этот период и этот жанр был интересен драматургу, свидетельствует, например, его обращение к творчеству Бестужева-Марлинского. Жанр романтической поэмы близок к заме-

чательным явлениям русской романтической драматургии, в особенности, к «драмам для чтения».

Нам представляется, что характеристика романтизма, которая даётся в девятом классе, может быть закреплена при изучении пьесы Константина Сковцова. Урок, проведённый в рамках регионального компонента, призван решить следующие задачи:

– познакомить учащихся с биографией и творчеством К.В. Сковцова; историей создания пьесы «Ущелье крылатых коней» и экспозициями изделий И.Н. Бушуева; формировать коммуникативные и познавательные компетенции учащихся.

– воспитывать чувство гордости за российскую художественную культуру, мастерство уральских оружейников; продолжить формирование навыков эстетического восприятия произведений искусства;

– развивать интерес учащихся к творчеству К.В. Сковцова, ассоциативно-образное мышление, память, способность анализировать, сравнивать.

Чтобы показать специфику урока-экскурсии, мы представляем конспект в форме сценария.

Учитель: Дорогие любители путешествий! Сегодня мы, не выходя за пределы класса, в очередной раз отправимся на виртуальную экскурсию в одно из интереснейших мест. Многим из вас, вероятно, знакомо имя поэта и драматурга Константина Васильевича Сковцова.

Сегодня мы совершим путешествие по страницам биографии Сковцова, отправимся на вторую родину поэта - в город Златоуст, узнаем, чем славен этот город с давних времен, и познакомимся с экспозицией оружейных работ Ивана Бушуева, образ которого был воссоздан в драматической легенде К. Сковцова «Ущелье крылатых коней». Итак, вперёд! Вслед за крылатыми конями!

Зал №1. Жизненный и творческий путь поэта и драматурга К.В. Сковцова.

Первый экскурсовод: Обратимся к первому стенду. Перед вами фотография известного русского поэта и драматурга Константина Васильевича Сковцова. Фото-материалы, представленные в музейной экспозиции здесь

и далее, мы взяли из фотомонтажа в книге А.П. Моисеева и В.А. Черноземцева «Константин Скворцов» [1, с.128]. Родился Скворцов 13 апреля 1939 году в Туле. В 1941 году его семья переехала в Златоуст, и этот уральский город стал его второй родиной:

Долина детства - город Златоуст.

Твои огни я помню наизусть.

Здесь ждут меня с друзьями в старом доме.

В твоих горах начало всех начал...

На следующем стенде представлены фотографии из личного фотоархива поэта. Вы видите юного К.В. Скворцова. Подписи к фотографиям делал сам поэт. В Златоусте Скворцов начинает писать, перед вами первая самодельная рукописная книга поэта.

Поэт многим обязан городу Златоусту, в одном из интервью Скворцов сказал: «Златоуст – понятие не только географическое, но и нравственное, потому что он назван в честь Иоанна Златоуста - одного из величайших умов человечества. Драма «Иоанн Златоуст» - мой долг городу, в котором вырос». Обратите внимание на памятник, воздвигнутый в честь Иоанна Златоуста, на данный момент это единственный памятник, посвященный святителю.

Через все творчество К. Скворцова проходят исторические судьбы златоустовцев поле: Ивана Бушуева, Павла Аносова. Им посвящены поэмы «Ущелье крылатых коней» и «Отечество мы не меняем».

В одном из интервью поэт сказал: «Урал для меня все. Это - язык, рожденный на изломе континентов, с русской грустинкой, башкирской лихостью, украинской напевностью. Это – дороги с мшистыми пнями, сизыми курумниками. Дорога вверх, к небу...».

В Златоусте происходило становление поэтического дарования К. Скворцова:

Крылатый конь по кличке «Златоуст»

Понес судьбы моей нелегкий груз,

Роня людям на пути подковы...

А я сказал: была иль не была!

Рванул перо из сизого крыла.

И я, как все, был смолоду рисковый.

В 1961 году он окончил Челябинский агроинженерный университет по специальности «инженер-механик», а в 1975 году — Высшие литературные курсы при литературном институте им. М. Горького. Константин Скворцов начинает работать в труднейшем жанре драмы в стихах. Сам он называет свои произведения драматическими поэмами. Его пьесы посвящены истории России, острым проблемам XX века. Его перу принадлежит 20 пьес. Среди них «Ущелье крылатых коней», «Отечество мы не меняем», «Гришка Распутин», «Легенда о белом дереве», «Иоанн Златоуст» и др. На стенде представлены обложки драм Скворцова. Поэтические драмы Константина Скворцова переведены на разные языки: английский, немецкий, арабский...

Хорошо известен Константин Скворцов как поэт-лирик. Лирика Константина Скворцова посвящена трем его любимым темам:

Я не устану всюду повторять
И называть своими именами
То, что веками выстрадано нами:
Отечество, Любимая и Мать!

На многие его стихи композиторами написана музыка, сняты клипы, а песни на его стихи исполняют И.Д. Кобзон, Л.Г. Зыкина, Вахит Хызыров, В.Ярушин и др. Многие златоустовцы любят песню «Златоустье» в исполнении заслуженного артиста России, «уральского Шаляпина» Григория Бочарова. Внимание на экран. На слайдах вы также увидите прекрасные панорамы Златоуста, его окрестностей. (Видео). Участник группы «Ариэль» Валерий Ярушин написал в 2008 г. музыку на стихи Скворцова и выпустил клип «Лебедь белая» (видео).

Перемещаемся к следующему стенду. В музее на Поклонной горе (г. Москва) выставлены уникальные изделия златоустовских мастеров – Щит и Меч Победы. Обратите внимание, какая тонкая и искусная работа мастеров-оружейников! На ножнах Меча и Щите выгравированы строки К. В. Скворцова:

Россияне! Не уроним чести
И плечом к плечу сомкнёмся впредь,
Выстоять дано нам только вместе,

Порознь только умереть...

Златоуст – второй дом поэта, ему посвящены стихотворения, миниатюры, поэмы. Свой второй родине Скворцов посвятил и драматическую поэму «Ущелье крылатых коней». Обратимся к истории её создания. Мы перемещаемся во 2 зал, экскурсию продолжает экскурсоводы из второй группы.

Зал №2 «История создания пьесы К.В. Скворцова «Ущелье крылатых коней»

Второй экскурсовод: В нашей уникальной экспозиции есть стенд, посвященный драматической легенде «Ущелье крылатых коней». Замысел поэмы «Ущелье крылатых коней» Скворцов вынашивал не один год, и к написанию произведения поэта подготовила сама жизнь: недаром 17 лет он прожил в Златоусте. В 1970 году выходит в свет его романтическая поэма «Ущелье крылатых коней», в которой соединяются легенда и реальные события. В основу романтического произведения легли не только уральские легенды и предания, но и события, описанные в поэме и включенные в определенное историческое время – первая четверть XIX века – царствование Александра I. Именно из старинной уральской легенды взят образ непревзойденного мастера узора на стальном холодном оружии Ивана Бушуева. Много искусных умельцев было в Златоусте, но самым талантливым из художников оказался Иван Николаевич Бушуев – это его рисунок скачущих навстречу друг другу крылатых коней вдохновил писателя Павла Петровича Бажова написать сказ «Иванко-Крылатко». По мотивам сказки гравер Аверкин создал панно «Иван-Крылатко». К.В. Скворцов сделал Ивана Бушуева главным героем своей драматической пьесы, приковав внимание читателя к поискам художника-творца тайны вечного узора, к его борьбе с иностранными мастерами из Германии.

Обратимся к судьбе златоустовского мастера Ивана Бушуева, одного из тех, кто стоял у истоков уникального искусства — златоустовской гравюры на стали. В нашей экспозиции представлена картина златоустовского художника Зозули Владимира Иосифовича «Художник-графвер Иван Бушуев» (1982).

Родился Иван Николаевич Бушуев предположительно в 1799 году, в семье унтершхтмейстера Златоустовского завода Николая Никитовича Бушуева, известного в те годы на Урале художника-самородка. Иван Бушуев учился в горнозаводской школе, а с 1915 года начал работать в заводской чертёжной мастерской. В 1817 году был принят на обучение к немецким художникам-оружейникам Шафам, а уже в 1823 году, после ухода Шаффов со Златоустовской оружейной фабрики, стал старшим мастером отделения украшенного оружия, значительно превзойдя своих учителей.

Бушуев усовершенствовал технику украшения холодного оружия — золочения «через огонь», добившись более прочного и надёжного соединения золота со сталью. Впервые на Златоустовской Оружейной фабрике Бушуев стал украшать клинки многофигурными батальными сценами, главными героями которых стали солдаты русской армии. Один из любимых образов мастера — крылатый конь Пегас. Именно бушуевские кони в 1966 году подсказали идею златоустовскому художнику В.П. Жарикову — использовать образ крылатого коня в качестве символа Златоуста в городском гербе. Герб города представлен на стенде.

За свои работы Бушуев награждался золотой медалью, бриллиантовым перстнем, крупными денежными премиями. Клинки, украшенные И.Н. Бушуевым, сегодня хранятся в музеях Москвы, Санкт-Петербурга, Челябинска, Златоуста.

Умер Иван Николаевич в Златоусте в 1835 году, не дожив даже и до сорока лет (к слову сказать, такова была печальная участь многих златоустовских гравёров того времени — пары ртути при золочении сводили мастеров в могилу за несколько лет).

Перейдем к следующему стенду. С образа Ивана Бушуева невольно начинается знакомство гостей Златоуста с городом - в декабре 1988 года на привокзальной площади города был установлен памятник И.Н. Бушуеву работы известного златоустовского скульптора и художника В.П. Жарикова. Жариков изобразил в полный рост мастера, облаченного в рабочую одежду. Левую руку Бу-

шуев поднял вверх, в ней он сжимает саблю — заготовку своей будущей работы. Справа от гравера изображено его рабочее место: чан с оружием и горн с пылающим огнем. На горне перечислены имена других известных златоустовских граверов: Уткина, Фетисова, Черепанова, Лукина, Бушуевых, Бояршиновых, Южакова, Тележниковых. Высота скульптуры вместе с пьедесталом — около 5 метров. С обратной стороны постамента закреплена табличка: «Иванко Крылатко. Легендарный народный мастер И. Н. Бушуев, основатель Златоустовской гравюры на стали. Произведения художника украшают многие музеи мира».

Именем легендарного художника-гравёра названа одна из улиц города, с 1987 года златоустовским художникам за создание высокохудожественных произведений ежегодно присуждается премия им. И. Н. Бушуева, лучшие учащиеся художественно-графического отделения педагогического училища и гравёрного отделения ПУ № 4 получают именные стипендии Бушуева.

Наша экскурсия продолжается, и мы перемещаемся в 3 экспозиционный зал. Следующая группа экскурсоводов познакомит нас с лучшими работами Ивана Бушуева.

Зал №3 Наследие уральского мастера-оружейника Ивана Бушуева

Третий экскурсовод: Есть города, названия которых сразу вызывают в памяти блеск клинка. Шелестящее слово Дамаск - и вспоминается подброшенный в воздух шелковый платок, на лету рассеченный взмахом сабли из дамасской стали. Толедо - лязг узких прямых мечей о доспехи, стремительный выпад шпаги заносчивого испанского гранда. Золинген - звенит, блестит и переливается парадное оружие германских офицеров, а вот оно уже слегка потускневшее - боевой трофеей, память о прошлой войне. В России таким городом со звонким сабельным названием стал Златоуст.

В 1815 году в Златоусте была построена оружейная фабрика, которая производила самые различные виды холодного оружия (клинки, сабли, шпаги, кинжалы, ножи). В это время в Златоусте зародилось редкое прикладное искусство - гравюра на стали. Основателями

художественной обработки металла были Иван Бушуев и Иван Бояршинов. Златоуст становится центром художественной гравюры на металле.

Секреты мастерства Ивана Бушуева

Как вам уже известно, в истории отечественного искусства Иван Бушуев известен как уникальный автор украшения холодного оружия. До Бушуева в клинках ценили острое лезвие, а не остроту творческого видения художника. Уральский мастер добился в своих работах сочетания изящества и надежности. Бушуев любил и мастерски изображал коней. Его фантазия создала, а талант увековечил на металле образ стремительно несущегося крылатого коня. Крылатый конь стал символом творческого полета и талисманом мастеров златоустовского украшенного оружия.

Ивану Николаевичу было дано изменить технику исполнения гравюры на стали. Вместо иглы художник взял в руки кисть, и киноварью стал наносить рисунок. После вытравки миниатюра становилась рельефной.

Взгляните на следующий стенд, на нем представлена одна из сохранившихся работ Ивана Бушуева - раритет Челябинского областного краеведческого музея. Эта наградная сабля изготовлена в 1824 году редким способом – способом золочения через огонь. Клинок выполнен в духе классицизма: в сочетании с античными орнаментами - шлема бога войны Марса и ветвей лавра. Мастер часто обращался к мифологии, но темы русской истории прежде всего будили воображение Бушуева.

Вершиной творчества мастера стало «Древнее вооружение» — под таким названием известны рыцарские доспехи, изготовленные на Златоустовской оружейной фабрике в 1830—1834 годах для наследника царского престола, будущего царя Александра II. Обратите внимание на изображение доспехов. Четыре года над эскизами Бушуева трудились более тридцати златоустовских мастеров. Они вручную обрабатывали каждую деталь. Художники применяли специальную обработку, придавали стали различные цвета: от серого и бархатисто-черного до блестящего синего и фиолетового. В соединении с украшени-

ем из золота, серебра и никеля доспехи приобретали неповторимое изящество, впечатляющую монументальную красоту.

Почти сто лет работа Ивана Бушуева находилась в Эрмитаже, а затем была передана краеведческому музею Златоуста. В оружейных работах Бушуева оживали баталии войны 1812 года, где прославлялись героическое российское воинство и народ-победитель. На стендах вы можете увидеть различные работы Ивана Бушуева.

Нынешние златоустовские мастера чтут традиции Ивана Бушуева. До сих пор работы Ивана Бушуева вызывают признание самых строгих ценителей белого оружия. Спасибо за внимание!

Учитель: Поблагодарим наших экскурсоводов за интересную и познавательную информацию, которую они самостоятельно подобрали. Обратимся вновь к поэме «Ущелье крылатых коней», дома вы прочитали драму, какие чувства, мысли возникли после прочтения?

На предыдущих уроках мы познакомились с направлением «романтизм». Назовите существенные черты романтизма. Охарактеризуйте романтического героя? Можно ли Бушуева отнести к типу романтического героя?

К.В. Скворцов на основе легенд и реальных исторических фактов создал художественный образ творца, художника. Иван Бушуев устремлен к возвышенным целям, мечтает открыть Тайну Вечного узора и запечатлеть его на клинке.

В пьесе показано противоборство между романтическим героем Бушуевым и немецкими мастерами Шафами. Как развивается конфликт между Бушуевым и Шафами?

Отец и сын Шафы презрительно относятся к русским умельцам, не признают их талант, видят в них только безыскусных граверов, которые должны слепо воспроизводить узоры золингенских мастеров. Вильгельм и Людвиг Шафы высокомерно считали, что русскому мастеру не под силу создать что-либо равное их золинген-

ским изделиям, называли Россию презренной и дикой страной «царей великих и холопов мелких».

Но с именитыми Шафами, которых знает и почитает вся Европа, оказывается, можно соперничать. И молодой Бушуев в неравной борьбе, несмотря на коварство Вильгельма и Людвига (последнего он искренне считал своим другом, товарищем по ремеслу), сумел превзойти их. Для уральского умельца узоры на металле не просто орнамент, а «мысли, мысли острые, как пламя, // И беспокойство горькое за судьбы // Людей, живущих рядом...».

В чём смысл противостояния немецких мастеров и Бушуева?

В каких произведениях вы встречались с ситуациями поединков русских и иноземных мастеров?
(Н.С. Лесков «Левша»)

Где черпает вдохновение Бушуев?

Бушуев мечтами устремлен к возвышенным целям, он живет в мире, где Природа - источник вдохновения и творчества, силы мастер черпал в горах:

И в горы шел... Я с ветром говорил,
И туча тихо, словно пес кудлатый,
У ног моих ласкалась... Птицы вести
Несли с вершин далеких... И тотчас
Узор для новой сабли возникал...

Природа является главным учителем для Ивана, она открывает ему секреты мастерства цветописи: «Но и поднесь без усталы учусь я – // Синенью у озер, а позолоте // У рощ осенних...», она подсказывает ему узоры для клинков:

Я нахожу узоры для клинков
В ручьях витых литого Таганая,
Когда весна приходит, погоняя
Своих коней по белым тропам рек.
Таят узор папоры веера
И паутины серебряный волос,
И змеевик зеленый там, где полоз
Аквамарина жилы сторожит...

У: Почему именно оружие Бушуева вызывает восхищение царя и окружающих?

Константин Скворцов передает неподдельное восхищение царя клинком, изготовленным Иваном Бушуевым:

Что вижу!
Здесь разыгрался Бородинский бой!
<...>
И над пожаром битвы исполинской
Летит крылатый конь – России слава!..

Бушуев побеждает своих завистников, создав удивительный клинок, на котором затейливым узором изображены события победоносной войны 1812 года. Именно клинок Ивана выбирает старый генерал, положив конец спору. При создании клинков Бушуев вкладывает душу в свое творение, весь свой талант и мастерство, а природа ему в этом помогает и подсказывает узоры.

В Златоусте в 2014 году был реализован проект «Златоуст читает Константина Скворцова», и среди прочих номинаций была номинация «Создание буктрейлера по книгам Скворцова». Просмотрим видео победителя. Буктрейлер по книге «Ущелье крылатых коней».

Сегодня на уроке мы с вами совершили заочную экскурсию по местам, связанным с именами К.Н. Скворцова и И.Н. Бушуева.

Что вам понравилось и запомнилось? Что произвело на вас особое впечатление?

Домашнее задание. Выучить наизусть фрагмент из пьесы К. Скворцова.

Литература:

1. Константин Скворцов / сост. А.П. Моисеев, В.А. Черноземцев; под ред. канд. филологических наук Т.В. Соловьевой. Челябинск: АБРИС, 2012. – 256 с.

2. Стрелец, Л.И. Несовременные современные пьесы К. Скворцова: специфика жанра / Л.И. Стрелец // Южный Урал глазами российских писателей. Сб. мат-лов регион. науч.-практ. конф. – Челябинск: ЧИППКРО, 2012. – С. 48-55.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА

Новые подходы к профессионально-педагогической подготовке будущих учителей связаны с обновлением содержания образования, переосмыслением системы обязательного формирования знаний, умений и навыков. Сегодня стратегической целью педагогического образования является формирование комплекса общекультурных и профессиональных компетенций (компетентностей), в связи с чем актуализируется аспект профессионально-коммуникативной компетенции учителя. Исключительную ценность профессионально-коммуникативная компетенция представляет для учителя-словесника: именно перед ним стоит задача формирования языковой личности школьника, способной к речевой коммуникации и межкультурному диалогу [4], и успех учебно-воспитательного процесса тоже во многом зависит от уровня коммуникативных способностей педагога, поскольку «исторически сложившиеся нормы поведения, морально-этические принципы народа, представления о добре и зле, прекрасном и уродливом, высоком и низком, правде и кривде ... сохраняются в Слове» [1, с. 16].

Опираясь на стратегию формирования общительности В. А. Кан-Калика, описанной в книге «Учителю о педагогическом общении» [2, с. 59], мы разработали тренинг «Коммуникативные умения как способ эффективной реализации образовательного процесса». Ниже приводятся некоторые задания этого тренинга, которые могут быть использованы на занятиях по педагогической риторике при подготовке будущих учителей.

Особенности инструктирования учащихся

Информация: известно, что большая часть учащихся разного возраста неуверенно чувствует себя в ситуациях неопределенности. Такие ситуации создают недостаточная компетентность, личностные особенности,

предлагаемые обстоятельства, а также нечеткие инструкции, после получения которых учащийся (класс) может быть поставлен в тупик. Результативность учебной работы может быть существенно повышена в том числе за счет способности педагога формулировать четкие инструкции по организации деятельности учащихся, умения проверять получение учащимися инструкции, а также способностей учащихся эти инструкции воспринимать. Чтение инструкции, истолкование ее содержания, «примеривание» ее на себя, планирование и распределение работы образуют важную составную часть активности учащегося.

Упражнение «Слушай мою команду!» Цель – научиться формулировать понятные инструкции. Предложить разделиться на подгруппы по 3–4 человека и подготовить за 5 минут участника, который проведет упражнение (*Одно для всех задание лучше на листках раздать прямо в образованные подгруппы*).

Задание: в этом упражнении все участники группы, построившись в одну шеренгу, должны прыжком поворачиваться на 90 градусов до тех пор, пока все не окажутся лицом в одну сторону.

После подготовки кто-то из добровольцев проводит упражнение; затем группа обсуждает, получилось ли одно и то же действие у ведущих из разных групп. От чего зависело качество выполнения задания; что было хорошо в инструкции, а что можно было сделать еще лучше.

Информация: эффективность действия во многом зависит от четкости, ясности, лаконичности инструкции, которая должна содержать достаточную и необходимую информацию. Может произойти так, что часть инструкции опередит основное содержание. С другой стороны, не следует перегружать инструкцию деталями, излишними пояснениями. Неудачным можно считать такой вариант, когда инструкция длится дольше, чем выполнение самого действия.

Иногда целесообразно в процессе проговаривания инструкции привести пример, иллюстрирующий процесс выполнения действия, или показать, продемонстрировать, как оно должно выполняться. Приступать к действию сле-

дует только тогда, когда инструктор убедился в том, что все поняли инструкцию и знают, что надо делать.

Лучший прием подготовки инструкции – вообразить себя на месте ученика, которому надо выполнить все этапы работы. Хороший способ проверить качество составленной инструкции – показать ее коллеге-учителю.

Действительно ли наши инструкции воспринимаются получателями именно так, как мы говорим, поможет проверить следующее упражнение.

Упражнение «Передай другому». Цель – осознание участниками эффективности приемов инструктирования и запоминания информации. Сейчас 6–7 добровольцев смогут проверить свои способности в приеме-передаче информации (*нужно подождать появления добровольцев*). Остальные участники будут наблюдателями.

Инструкция добровольцам (*после этого они могут выйти за дверь*): сейчас вы будете передавать друг другу информацию. Вы будете по очереди входить в комнату, выслушивать текст и передавать его следующему. Первому текст скажу я, он скажет второму, второй третьему и т.д. Ваша задача – передать информацию следующему как можно ближе к тексту, желательно слово в слово, ничего не путая, не искажая и не добавляя. Делать можно все, что угодно, записывать нельзя. Понятно?

Инструкция наблюдателям: сейчас участники будут входить по одному и передавать друг другу по очереди информацию. Ваша задача – фиксировать, кто и как точно будет передавать текст.

Обсуждение выполненного упражнения. Вопрос добровольцам: «Кто помнит инструкцию, которую вы получили за дверь?» Вопрос для всех: «Что значит: «делать можно все, что угодно, записывать нельзя. Понятно?».

Обсуждение значимости слова «понятно» для отправителя и получателя информации.

Вопрос добровольцам: «Когда передавали информацию, вы говорили, чтобы сказать или чтобы вас услышали?» В обсуждении важно подвести группу к осознанию того, насколько важно давать время для формулирования вопросов в процессе дачи инструкции или просто в

процессе передачи информации, а также проверять, каким образом участник взаимодействия собирается ее выполнять.

Поддержка учащихся

Информация. Исследование речи учителей показало, что для похвалы учеников педагоги используют не больше 2–3 слов и их комбинации: «Молодец!», «Хорошо», «Умница», «Хорошо, молодец», «Умница, хорошо». А вот в выражениях неудовольствия учителя более избрательны и эмоциональны: «Сегодня, что ли, кто умер или меня хороните?», «На обиженных воду возят», «Вы что сюда в таком бардаке пришли?», «Ты способен на лучшее, если постарайся», «Думаю, что завтра ты меня порадуешь больше». Разнообразных похвал гораздо меньше, чем разнообразных порицаний [3].

Цель тренингового блока – научиться отличать стратегию отношения к ребенку по типу поддержки от стратегии «красного карандаша» – замечания. Научиться рационально использовать разнообразные виды поддержки, понять сильные стороны отношения по типу поддержки и ограничения такого отношения.

Упражнение для разминки «Комплимент». Участники становятся в два круга лицом друг к другу в парах (по типу карусели). Один из партнеров говорит другому комплимент. Другой же отвечает: «Да, конечно, а еще я (говорит о себе что-то хорошее)». Затем они меняются ролями и повторяют упражнение. После этого все стоящие во внешнем круге делают шаг вправо и продолжают упражнение.

Информация. Существуют разные способы поддержать другого человека. К поддерживающим приемам обычно относятся: знак внимания – высказывание или действие, обращенное к человеку и призванное улучшить его самочувствие и вызвать радость; комплимент – знак внимания, выраженный в вербальной форме без учета ситуации, в которой человек находится в данный момент; похвала – оценочное суждение, в котором человека сравнивают с другими, причем это сравнение в его пользу; поддержка – знак внимания, оказанный человеку в ситуа-

ции, когда он объективно неуспешен, сделанный в форме прямого речевого высказывания и касающийся той области, в которой у него в данный момент затруднения. Поддержка исключает сравнение с кем-либо, кроме себя самого.

Упражнение «Мозговой штурм». Участникам предлагается методом мозгового штурма ответить на ряд вопросов: 1. Чем поддержка отличается от положительной оценки? 2. Чем поддержка отличается от похвалы-сравнения? 3. Почему поддержка повышает самоуважение и является единственным средством вернуть мотивацию? 4. Почему так трудно правильно выполнять приемы поддержки? 5. В чем секрет воспитывающего эффекта поддержки как положительной обратной связи? Что именно следует поддерживать? 6. Почему положительная оценка может обидеть, а поддержка – нет? 7. Почему поддержка – это принципиально иной подход к ребенку, а не один из приемов? 8. Назовите составляющие поддержки. Чем одобрение отличается от уважения и признания?

Желательно, чтобы в дискуссии были прояснены следующие моменты: «хорошее отношение» – это отношение к личности ребенка, оно не обязывает хорошо относиться к тому, что он делает; поддержка не работает без «твердости» – разумного отношения к выборам, поступкам, деятельности ребенка. «Твердость» предполагает умение сопротивляться манипулированию и устанавливать справедливые санкции; если педагог правильно выполняет приемы поддержки и умеет сопротивляться, то он может держать дистанцию, не становясь «приятелем» или «подружкой» ученика.

Современный профессионально ориентированный компетентностный подход к обучению диктует необходимость совершенствования коммуникативных умений учителей. Полагаем, что разработанные нами задания помогут этому.

Литература:

1. Адаева, О. Б. От целеполагания к условиям реализации: о концепции курса русского языка в школе /

О. Б. Адаева, Г. С. Иваненко // Вестник ЧГПУ. – 2015. – № 10. С. 14–20.

2. Кан-Калик, В. А. Учителю о педагогическом общении: кн. для учителя / В. А. Кан-Калик. – М.: Просвещение, 1987. – 190 с.

3. Краснова, Н. А. Слова похвалы и порицания в педагогической речи / Н. А. Краснова // Русский язык. – 2002. – № 39.

4. Олесова, А. П. Проект урока как фактор формирования профессионально-коммуникативной компетенции будущих учителей-словесников / А. П. Олесова // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 4.

Г. А. Шиганова, г. Челябинск

КОНТРОЛЬ ЗНАНИЙ УЧАЩИХСЯ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ РУССКО- МУ ЯЗЫКУ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Современное общество требует ускоренного совершенствования образовательного пространства, определение целей образования, учитывающих государственные, социальные и личностные потребности и интересы. В этих условиях появилась потребность в новых подходах к подготовке гармонично развитого человека, т.е. способного рационально использовать своё время, творчески мыслить, проектировать своё будущее и способного на сотрудничество. Интеллект и творческий потенциал человека превращаются в ведущий фактор экономического роста и национальной конкурентоспособности. Целью образования становится общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся, обеспечивающее такую ключевую компетенцию, как умение учиться.

Метапредметные результаты освоения основной образовательной программы начального общего образования должны отражать: овладение способностью принимать и сохранять цели и задачи учебной деятельности, поиска средств ее осуществления; освоение способов ре-

шения проблем творческого и поискового характера; формирование умения планировать, контролировать и оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей и условиями ее реализации; определять наиболее эффективные способы достижения результата; формирование умения понимать причины успеха/неуспеха учебной деятельности и способности конструктивно действовать даже в ситуациях неуспеха; использование различных способов поиска (в справочных источниках и открытом учебном информационном пространстве сети Интернет), сбора, обработки, анализа, организации, передачи и интерпретации информации в соответствии с коммуникативными и познавательными задачами и технологиями учебного предмета; в том числе умение вводить текст с помощью клавиатуры, фиксировать (записывать) в цифровой форме измеряемые величины и анализировать изображения, звуки, готовить свое выступление и выступать с аудио-, видео- и графическим сопровождением; соблюдать нормы информационной избирательности, этики и этикета.

Контроль и самоконтроль являются составляющими регулятивных универсальных учебных действий, обеспечивающих обучающимся организацию своей учебной деятельности. Для формирования регулятивных УУД необходимо в первую очередь научить ребенка: ставить учебную задачу (целеполагание) на основе сопоставления того, что уже известно и усвоено учащимися, и того, что ещё неизвестно; определять последовательность действий и промежуточных целей с учётом конечного результата (планирование); предвосхищать результат и уровень усвоения знаний, его временных характеристик (прогнозирование); определять уровень знаний, умений, навыков в результате выполнения устных и письменных заданий и формулировать на этой основе оценки за пройденный раздел программы, курса (контроль и самоконтроль).

С помощью контроля реализуются следующие педагогические функции: обучающая – обеспечивается системой контрольных упражнений и заданий, синтезирующих ранее усвоенный материал; диагностическая – позво-

ляет своевременно оценить успешность/неуспешность обучения и в зависимости от его результатов строить дальнейшую работу; корректирующая, с помощью которой выявляется уровень знаний, умений и навыков учащихся и устанавливается степень соответствия используемых приемов и заданий целям обучения; управленческая – обеспечивает управление процессом овладения языковым материалом и речевыми умениями; оценочная – определяет степень усвоения учащимися знаний, навыков, умений в соответствии с требованиями программы, осуществляется в процессе повседневного знакомства учителя с результатами работы учащихся на уроках и дома, а также по итогам промежуточной и итоговой проверок знаний, навыков, умений как в устной, так и в письменной форме.

Необходимыми условиями самоконтроля ученика за своей учебной деятельностью являются: постановка перед учеником задачи оценивания своей деятельности, то есть не учитель оценивает ученика и сообщает ему оценку в готовом виде, а с самого начала обучения перед ребенком ставят как особую задачу оценку результатов своей деятельности; организация объективации для ребенка изменений в учебной деятельности на основе сравнения его предшествующих и последующих достижений; формирование у ученика установки на улучшение результатов своей деятельности. Оценка становится необходимой, для того чтобы разобраться и понять, что именно и каким образом следует совершенствовать. Предметом оценивания ученика должны стать учебные действия и их результаты; способы учебного взаимодействия; собственные возможности осуществления деятельности. Необходимо формировать у учащегося умение сотрудничать с учителем и самостоятельно вырабатывать и применять критерии дифференцированной оценки в учебной деятельности, включая умение проводить анализ причин неудач и выделять недостающие операции и условия, которые обеспечили бы успешное выполнение учебной задачи. Организация учебного сотрудничества учителя с учеником, основанного на взаимном уважении, принятии, доверии, эмпатии и признании индивидуальности каждого ребенка

должна стать приоритетной задачей на уроках русского языка.

Перечисленные условия организации действия оценки, безусловно, должны быть конкретизированы в предметной области «Русский язык». В начале освоения нового учебного материала критерии оценки должны быть представлены в развернутом и максимально дифференцированном виде, а по мере усвоения обобщены.

Стандарты нового поколения [1] ориентируют учащихся не только на освоение предметных образовательных результатов, но, прежде всего, на формирование личности учащихся, овладение ими универсальными способами учебной деятельности, обеспечивающими успешность в познавательной деятельности на всех этапах дальнейшего образования.

На уроках русского языка в начальной школе учитель должен выработать у учащихся внутреннюю потребность (мотивацию) усвоения учебного материала, потребность что-либо понять, сделать. И чаще всего начинается мышление ребенка с проблемы или вопроса, удивления или недоумения. Лучше всего для этого подходит проблемная ситуация, которая создается с учетом реальных противоречий, значимых для детей. Только в этом случае она является мощным источником мотивации их познавательной деятельности, активизирует и направляет их мышление. Значит, прежде всего, на начальном этапе урока русского языка необходимо создавать условия для формирования у учащихся положительной мотивации, чтобы ученик понял, что он знает и чего не знает, и, самое главное, захотел это узнать. Учитель должен научить учащихся самих ставить цель, составлять план для достижения этой цели. Исходя из цели и плана, ученики должны предположить, каких результатов они могут достигнуть. Определять и формулировать цель деятельности, составлять план действий по решению проблемы (задачи) и самостоятельно, искать средства её осуществления. В диалоге с учителем ученик учится вырабатывать критерии оценки и определять степень успешности выполнения своей работы и работы всех, исходя из имеющихся критериев, совершенствовать критерии оценки и пользоваться

ими в ходе оценки и самооценки, понимать причины своего неуспеха и находить способы выхода из этой ситуации.

Литература:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – 3-е изд. – М.: Просвещение, 2014. – 48 с. – (Стандарты второго поколения).

И.Г.Шило, г. Челябинск

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СТРАТЕГИЙ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ ЧЕРЕЗ ЧТЕНИЕ И ПИСЬМО НА УРОКАХ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ

Современное общество выдвигает новые требования к школе, к образовательной среде в целом. Наряду с формированием культурной идентичности учащихся как граждан России, сохранением единства образовательного пространства, преемственности ступеней образовательной системы и других, остро стоит вопрос формирования у учащихся универсальных учебных действий, определяющих способность личности к обучению, познанию, сотрудничеству, освоению и преобразованию окружающего мира. То есть воспитание компетентной личности, способной эффективно действовать в нестандартной ситуации, на основе целостного восприятия мира.

Новые социальные запросы определяют цели образования как общекультурное, личностное и познавательное развитие учащихся, обеспечивающие такую ключевую компетенцию образования как «научить учиться».

На мой взгляд, эту проблему позволяет решить технология развития критического мышления через чтение и письмо, которая помогает создать на уроке атмосферу партнерства, совместного поиска и творческого решения проблем.

В чём же инновационность методов критического мышления?

Эта технология представляет опыт практической реализации личностно-ориентированного подхода в обучении. Особенностью данной педагогической технологии является то, что учащийся сам конструирует процесс обучения, исходя из реальных и конкретных целей, сам отслеживает направления своего развития, сам определяет конечный результат. С другой стороны, использование данной технологии ориентировано на развитие навыков вдумчивой работы с информацией, с текстом, а на сегодняшний день это является одной из актуальных проблем образования: читательская грамотность, которая, по результатам последних исследований, у школьников начального уровня образования достаточно высока, к старшему школьному возрасту падает, у некоторых учащихся практически до нуля. Ежегодно проводимый мною опрос учащихся 7-9 классов в начале учебного года показывает неутешительные итоги: 65% учащихся не читают, 30% читают, но работать над текстом не в состоянии.

Одним из выходов в сложившейся ситуации стали *инструктивные технологические карты урока*. В основе названия легко прочитывается слово «инструкция». Чтобы вывести работу с литературным текстом с точки зрения литературоведческой компетентности (ведь на это рассчитан комплекс «Русская литература» 5-9 классы) на должный уровень, необходимо приучить ребят к поэтапной работе. В основе инструктивной карты – поэтапная работа с изучаемым произведением.

Предлагаю одну из инструктивных карт «Рассказ Л. Андреева «Кусака».

1. Прочитайте рассказ Л. Андреева «Кусака».
2. Составьте план рассказа.
3. Выделите словесные образы, помогающие раскрыть образ собачки Кусаки.
4. Прослушайте объяснение учителем нового понятия. Начертите в тетради и заполните по мере поступления новой информации индивидуальную карту пометок.
5. Рассмотрите трагический образ собаки в рассказе «Кусака». Ответьте на вопросы. Выполните задания.

6. Прочитайте первую главу рассказа и составьте кластер «Собачья жизнь».

7. Сравните два образа Кусаки: Кусака – одинокая собака и Кусака с неизвестной семьей дачников, используя диаграмму Венна.

8. Составьте синквейн (пятистишие), выражая свое отношение к судьбе Кусаки или к поступку Лели.

9. Защитите работу на авторском стуле.

Рассказывая о судьбе русских писателей, я замечала, что школьники лишь слушают рассказ учителя, не делая записей в тетради. Интересное, полезное не отражалось в тетрадных записях учащихся, и я вспомнила о карте индивидуальных пометок, начертила ее на доске. Дети без особого энтузиазма перекопировали ее в тетрадь, на следующих уроках тратилось немало драгоценного учебного времени, зато уже на сегодняшних уроках учащиеся в мгновение ока чертят таблицу и заполняют ее по ходу объяснения учителем нового материала.

Прием «Верите ли вы...» я использую при знакомстве с биографией поэта или писателя. Сначала я демонстрирую фотографии, портреты писателя, а затем предлагаю утверждения. Например, при знакомстве с биографией Н.В.Гоголя (9 класс) предлагаю такие утверждения:

- В.Алов, Г.Янов, П.Глечик – все это псевдонимы раннего Гоголя.

- Н.В.Гоголь дружил с А.С.Пушкиным.

- Свои «Вечера на хуторе близ Диканьки» Гоголь писал, как правило, вечером и ночью.

- Гоголь говорил знакомым художникам, что с него трудно, почти невозможно писать портреты.

- Гоголь утверждал, что лучше всего ему жить в Риме, что, если не в Риме, то можно ему жить в Москве, а в Париже и в Петербурге ему жить плохо.

- Гоголь много путешествовал. Он утверждал, что поднялся на самую высокую гору в Западной Европе. Как эта гора называется?

Хочется сказать о приеме «Письмо по кругу». Класс делится на группы от трех до восьми человек. У

каждого ученика должен быть лист бумаги. Предлагаю детям записать одно-два предложения по определенной теме. Затем листы передаются по часовой стрелке. Каждый должен прочитать написанное и продолжить записи. Так продолжается, пока лист не вернется к первому автору. Каждый ребенок читает написанное, затем слово предоставляется одному ученику, который вслух читает записи. Остальные дополняют, если не прозвучало то, что они считают важным. «Письмо по кругу» можно использовать как на стадии вызова, чтобы выяснить жизненный опыт детей по тому или иному вопросу, так и для проверки знаний учащихся. Этот прием может служить и другим целям. У детей часто возникает проблема с кратким пересказом художественных произведений, а «письмо по кругу» в увлекательной форме позволяет отработать этот навык.

Чтение с остановками также удачно вписывается в уроки литературы. Данную стратегию я использую и во внеклассной работе. Материалом для ее проведения служит повествовательный текст. В начале урока учащиеся по названию текста определяют, о чем пойдет речь в произведении. На основной части урока текст читается по частям. После чтения каждого фрагмента ученики высказывают предположения о дальнейшем развитии сюжета. Анализируя средства художественной выразительности, побуждаю учащихся к размышлению.

Анализируя программный материал, я обратила внимание на то, что некоторые тексты по литературе в 5 классе не дают свободу мышления, то есть вывод предопределен заранее. При работе с такими текстами мне и моим ученикам очень помогают стратегии RWCT. Для того чтобы активизировать мышление, «запутать» ребят, предлагаю перед знакомством с текстом различные задания творческого характера: провести интервью с автором, предсказание по ключевым словам, работа с пословицами и поговорками и т.д.

Я перечислила лишь небольшую часть методических приемов, связанных с формированием критического мышления. Считаю, что критическому мышлению нужно учить. Важно, чтобы ученики могли

использовать навыки критического мышления в конкретной предметной деятельности.

Литература:

1. Л. Н. Андреев. Собрание сочинений. В 6-ти т. Т. 1. — М.: Художественная литература, 1990.

Н.В. Щербахо, г. Еманжелинск
С.П. Владимирова, г. Еманжелинск

ТЕХНОЛОГИЯ ВИЗУАЛИЗАЦИИ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ И ВО ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Концепция развития образования до 2020 года определяет в качестве главных целей обеспечение условий эффективного развития российского образования, формирование конкурентоспособного человеческого потенциала и повышение качества российского образования на всех уровнях. В этих условиях учителю необходимо меняться, становится организатором получения информации, источником духовного и интеллектуального импульса, побуждающего к действию. Учителю необходимо ориентироваться в широком спектре современных информационных технологий, идей, школ, направлений, в большей степени учитывать особенности восприятия информации современными детьми. Сегодня быть педагогически грамотным специалистом нельзя без изучения и применения образовательных технологий.

За последний век скорость изменения информации увеличилась в десятки раз. Таким образом, возникает вопрос: как усовершенствовать технологии подачи учебного материала, при этом не нарушая традиционных принципов дидактики? По данным исследований Юнеско доказано, что более 80% информации человеком воспринимается и усваивается визуально. Давно известно: чтобы обучающиеся смогли воспроизвести 65% информации, надо подкреплять устный рассказ визуальными образами.

Одной из технологий, позволяющих работать с возрастающим потоком информации, а также реализовывать приемы совместной учебной деятельности, является технология визуализации информации. В практике работы учителя русского языка и литературы всегда реализовывалась данная технология, но в современных условиях технических средств подачи материала стало значительно больше. Новые приемы позволяют заинтересовать обучающихся, повысить познавательную активность и уровень освоения информации.

У каждого учителя есть своя "методическая" копилка, которая может быть использована, чтобы найти пути и средства формирования и повышения мотивации обучения. Наряду с традиционными приемами, мы стараемся применять новые методики. Этому способствует и общение с коллегами. В нашей школе не первый год работает "Клуб инновационного педагога", участники которого постоянно делятся опытом своей работы, изучают новинки педагогических практик и внедряют их в свою деятельность. Весь накопленный опыт позволяет оценить эффективность реализации тех или иных методических приемов на уроках и во внеурочной деятельности.

Одним из методических приемов, зарекомендовавшим себя, является прием "диаграмма Исикавы", диаграмма «рыбьей кости» (англ. Fishbone Diagram), или «причинно-следственная» диаграмма. Она направлена на развитие критического мышления в наглядно-содержательной форме. Схемы Фишбоун дают возможность организовать работу участников в парах или группах, визуализировать взаимосвязи между причинами и следствиями, ранжировать факторы по степени значимости. Схема включает в себя четыре блока, представленные в виде рыбного скелета. Голова - проблема, тема, которая подлежит анализу, обсуждению. Верхние косточки - основные понятия темы, причины, которые привели к проблеме. Нижние косточки - факты, подтверждающие наличие сформулированных причин, или суть понятий, указанных в схеме. Хвост - ответ на поставленный вопрос, выводы, обобщения. Все записи должны быть краткими, точными и отображать лишь суть понятий. Фишбоун с интересом воспринимается обучающимися,

служит эффективным средством представления информации. С успехом этот прием использовался при изучении таких тем, как "Н и НН в кратких прилагательных и причастиях", "О, Ё после шипящих", "Омонимия слов на -о (краткие прилагательные, наречия, причастия)" и т.д.

С успехом в нашей практике используются такие современные приемы визуализации, как Mind map, или интеллект-карта, кластеры, скрайбинг, инфографика. Это позволяет представить объемную информацию очень кратко, логично. Обучающиеся могут проявить свои творческие способности, найти "свою нишу". Конечно, не на каждом уроке материал представляется с помощью этих приемов, но они зарекомендовали себя как мощный стимулятор в индивидуальной и групповой деятельности обучающихся. Работу по созданию любого из этих продуктов помогает осуществить налаженная связь между учителем и учеником не только в школе, но и в виртуальном пространстве. Интернет предоставляет для этого массу возможностей. Это и ведение учительского блога, сайта, создание групп в социальной сети "Вконтакте", совместная работа в популярных облачных системах: на платформах Microsoft Office Online, Google и Яндекс.Диск, OrbiOS. Обучающимся предоставляется возможность совместной творческой деятельности при подготовке проекта, мероприятия. Кроме того, учитель может контролировать процесс, учитывать вклад каждого ребенка в создание конечного продукта.

С удовольствием наши обучающиеся занимаются созданием сборников стихов русских и зарубежных поэтов и закладок по прочитанным произведениям. У ребят нередко получаются настоящие шедевры. Материал и форму его подачи выбирает каждый самостоятельно. Кто-то создает собственные иллюстрации, кто-то пишет небольшие комментарии, кто-то находит другие оригинальные решения.

Но это хорошо забытое старое. Клиповое мышление современных детей заставляет нас обращаться к другим видам искусства, реализуя метапредметный подход. Так, в последнее время мы вместе с детьми увлеклись созданием буктрейлеров, которые создаем и на уроках и во

внеурочной деятельности. Кинематограф всегда своей главной задачей ставил визуализацию информации. Буктрейлер по аналогии с трейлером к фильму призван заинтересовать читателя, прорекламирровать книгу. Нередко после просмотра буктрейлера у ребят возникает желание прочитать художественное произведение. Работа по его созданию предполагает подготовительный этап. Дети под руководством учителя отбирают текстовый, аудио- и видеоматериал, создают сценарий и реализуют проект. Обучающиеся могут попробовать себя в разных ролях, учатся работе в команде, повышают свою информационную грамотность. Это очень насыщенная и эмоциональная работа, которая оставляет глубокий след в душе каждого "автора". Лучшие буктрейлеры размещаются на школьном сайте и в Интернете, используются в программах школьного телевидения, активно обсуждаются школьным сообществом.

Каждый учитель выбирает свой путь повышения мотивации обучающихся. Важно не останавливаться на этой дороге и не бояться ветра перемен.

Литература:

1. Дебаты Карла Поппера [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.akademiki.biz/biblioteka-jivoi-informacii/debati/62-debati-poppera>.

2. Коновалова, М.В. Современные педагогические технологии на уроках русского языка и литературы. Конструктор урока [Текст] / М.В. Коновалова // Русский язык и литература. Все для учителя. – 2015. – № 10 (58). – С. 2-13.

3. Современные педагогические технологии в общеобразовательной школе [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://ext.spb.ru/2011-03-29-09-03-14/79genera-didactic-techniques/ues/4899-2014>.

ЭССЕ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ РЕЧИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

При подготовке учителя особое внимание следует уделять *предметно-педагогической компетенции*, содержащей требования к конкретным предметным областям [<http://минобрнауки.рф/>]. Преподавание русского языка требует от учителя безупречного знания языковых норм, умения содержательно, логично, последовательно, точно, выразительно и ясно строить речевое высказывание.

Развитию речи будущего учителя начальных классов способствует написание эссе, которое представляет собой жанр публицистической прозы с ярко выраженной позицией автора, это своего рода небольшое сочинение-рассуждение. Исследователь А. Жолковский описывает историю возникновения и развития жанра эссе: в обиход оно вошло примерно в первой трети XX века [Жолковский: 233-234], в настоящее время этот жанр активно развивается. «Эссе – пограничный жанр, и именно поэтому вновь и вновь, наперекор тривиальностям академизма, оно оживает на разломах эпох, на границах культур, на перекрестье исторических дорог», – пишет А. Любинский [Любинский: 169].

На практическом занятии в ходе подготовки к написанию эссе студенты работают над проблемой по теме эссе, в частности, формулируют проблему, обсуждают, если есть необходимость, обсуждают структуру работы. Немаловажно научить студентов выделять основную мысль, подбирать / формулировать ключевые (опорные) слова и фразы.

Написание со студентами эссе по художественным произведениям, прежде всего, по тем, которые изучают в начальной школе, способствует, во-первых, тому, чтобы студент изучил произведение, поразмышлял, выразил собственное мнение о произведении.

Опыт показывает, что студентам трудно формулировать проблему текста, если она не сформулирована ав-

тором. Написание эссе как раз и помогает научиться видеть и формулировать проблему текста. Можно формулировать проблему в виде прямого утверждения или в виде вопроса, который можно задать, прочитав и проанализировав текст. Далее необходимо определить позицию автора текста по отношению к данной проблеме: решает ли он проблему или только ставит, согласен ли автор эссе с таким решением автора. И, наконец, нужно высказать собственное видение решения проблемы с аргументацией. В эссе студенты должны показать умение анализировать текст.

Предлагаемый студентам план написания эссе может выглядеть так:

1. Формулировка проблемы текста. Характеристика проблемы с позиции ее важности, актуальности.
2. Представление авторской позиции по проблеме.
3. Представление собственного видения решения проблемы с аргументацией.
4. Заключительное суждение о проблеме, тексте, авторе.

Студентам предлагаются как устные эссе, так и письменные. В качестве тем для написания эссе можно взять *общие темы*, например,

- «Сердце – дом души»,
- «Мы в ответе за тех, кого приручили»,
- «Сила красоты»,
- «Умей увидеть красоту во всем»,
- «Дорогою добра»,
- «Надо ли, чтобы все желания исполнялись?»,
- «Зачем нужны правила?»,
- «Зачем мне дана жизнь?»;

или темы по *авторским и фольклорным текстам*, например:

«Сказка – умница и прелесть, с нами рядышком живёт», «Время полезное и бесполезное» («Сказка о потерянном времени», Е.Шварц),

«Красота истинная и ложная» («Мальчик – звезда», О.Уайльд),

«Нет существа ласковой и преданной собаки» («Каштанка», А. Чехов),

«Долг платежом красен» («Сказка о царе Салтане», А.С. Пушкин),

«Что такое героический поступок?» («Как меня спасали», Ю.В. Сотник),

«Почему погибла добрая и умная собака?» («Прощание с другом», Г.Н. Троепольский).

Эссе помогает преподавателю выявить типичные ошибки студентов и организовать работу по их устранению. Среди типичных ошибок – речевые (стилистические, лексические, логические), грамматические.

В качестве иллюстрации предлагаем анализ ошибок в эссе на тему «Какого человека можно назвать успешным?», написанном студентами первого курса факультета подготовки учителей начальных классов.

В целом студенты умеют формулировать проблему, приводить аргументы своей позиции. Структура эссе практически у всех студентов выстроена логично.

Однако в работах много речевых ошибок, в частности **стилистических** («я снимаю шляпу перед людьми, которые...», «...взять своё естество в руки», «...ребятушки, не зазнавайтесь», «успешный человек цепляется за жизнь, ... не боится *повышать планки*»); **лексических**, («даже при малейшем *оступе* они не сдаются» «немного *перешла грань*» «успешность – это многогранное *понимание*»); **логические** («актуальный *вопрос для моей жизни*», «*деньги – важная часть* в нашей жизни», «каждый человек *во вселенной* хочет быть успешным», «слово имеет *понимание*», «у каждого человека *успех проявляется* по-своему»), **грамматические** («в обществе *правят капиталы*», «важно *не столько...*, а *то*», «*отвечая на вопрос...*, у большинства людей *это ассоциируется*»).

Причина большого количества ошибок заключается в том, что работа такого рода в вузе проводится редко, а также в том, что студенты мало читают. Написание эссе в вузе, безусловно, актуально с точки зрения совершенствования речи.

Литература:

1. <http://минобрнауки.рф/>.

2. Егорова Н.В. Эссе – полифункциональный феномен: исторический этап этимологического хронотопа // Вестник Чувашского университета, 2011, №2. С. 350-352

3. Жолковский А. Эссе / Иностранная литература, 2008, № 12, С. 233-234

4. Любинский А. На перекрестье. – СПб.: Алетейя, 2007, С. 165-170.

Л. П. Юздова, г. Челябинск

ДИКТАНТ КАК ТРАДИЦИОННОЕ ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ГРАМОТНОСТИ СТУДЕНТОВ

Приоритетом российского образования было и остается совершенствование преподавания предметов в учебных заведениях, в частности совершенствование преподавания русского языка.

Основополагающей составляющей гармоничной личности является нормированная письменная и устная речь. Необходимо продолжать целенаправленно работать над формированием гармонически развитой личности выпускника школы, вуза. Особое внимание следует уделять выпускникам – будущим учителям и руководителям [Юздова, 2003].

Проблема формирования грамотной личности актуальна на протяжении столетий. Научить писать грамотно, соблюдая языковые нормы, – первейшая задача преподавателя русского языка.

Студентам вуза предлагаются дисциплины «Практикум по русскому языку», «Актуальные проблемы орфографии», «Актуальные проблемы пунктуации», которые, безусловно, способны положительно повлиять на формирование грамотности студентов.

Как же научиться писать грамотно? Ответ был получен, исходя из нашего многолетнего преподавательского опыта этих дисциплин. Надо как можно больше писать, размышляя над правописанием слов и постановкой знаков препинания.

Самым эффективным средством повышения орфографической и пунктуационной грамотности является традиционное средство – *диктант*. Диктант – это орфографическое и пунктуационное упражнение, сущность которого заключается в том, что текст или слова воспринимаются пишущим на слух. Диктанты – наиболее распространенный вид упражнений по орфографии и пунктуации, формирующий орфографическую и пунктуационную зоркость, активизирующий словарь учащихся. С помощью диктантов определяется уровень владения учащимися практическими умениями и навыками.

Вопросы классификации и методики проведения диктантов достаточно хорошо разработаны в современной методике преподавания русского языка [Гац, 2003]. Выделяются диктанты *по цели проведения* (обучающие, контрольные), *по структурной характеристике текста* (словарный, на определенное правило, диктант – связный текст), *по характеру записи диктанта* (с выборкой, с графическим (схематичным) изображением, с записью цифр, с изменением текста диктанта и под.), *по характеру объяснения диктанта пишущим* (предупредительный, комментированный, объяснительный диктанты), *по сложности дополнительным заданием* (творческий диктант; диктант с грамматическим заданием и под.), *диктант с изменением текста* (творческий, свободный, с продолжением и под.), *по восприятию текста диктанта* (слуховой, зрительный, по памяти).

Какому же виду диктантов отдать предпочтение? Ответ очевиден: только используя диктанты разных видов (ведь каждый вид диктанта имеет свои преимущества и способствует формированию определенных навыков), можно достичь максимального результата в изучении правил русского языка и повышении грамотности.

В ходе преподавания русского языка в вузе отдаём предпочтение *диктанту с грамматическим заданием*, тем самым параллельно выполняя несколько задач.

В ходе преподавания мы придерживаемся следующих *принципов* работы по повышению грамотности студентов [Юздова, 1999]:

1. *Принцип системного подхода*, в том числе и *принцип иерархии*, которые заключаются в поэтапном совершенствовании различных аспектов грамотности, в том, что в процессе работы по повышению грамотности необходимо соблюдать поэтапность, строгий учет результатов, постоянно работать со справочными пособиями по орфографии и пунктуации.

2. *Принцип конечной цели* заключается в абсолютном приоритете глобальной цели – идеальной грамотности.

3. *Принцип развития* заключается в учете изменяемости (повышения) грамотности, подсчете количества ошибок, построении кривых изменения грамотности

4. *Принцип разнообразия* заключается в проведении разнообразных диктантов. Цель – разностороннее развитие и ознакомление студентов с видами диктантов. Основной вид – самый эффективный – обучающий диктант с грамматическим заданием. Студент пишет диктант под диктовку преподавателя, затем самостоятельно проверяет, пользуясь справочным пособием по орфографии и пунктуации, и только потом сам же ручкой с красной пастой проверяет написанное, работает над правилами, по которым были допущены ошибки, подсчитывает количество ошибок, занося их в реестр, который и позволяет точно обнаружить проблемные места. Реестр ошибок ведется на протяжении всех лет обучения предмету. Именно реестр позволяет студенту увидеть свой рост в повышении грамотности. Отметки студент получает не за количество ошибок в диктанте, а за умение объяснить свои ошибки с целью их дальнейшего устранения.

5. *Принцип пропаганды необходимости быть грамотным* заключается в том, чтобы донести до студентов информацию о том, что повышение грамотности – работа всей жизни человека. Нельзя останавливаться, развиваясь в этом направлении. Настольной книгой грамотного человека должны быть словари и справочные пособия по орфографическим и пунктуационным правилам.

Работа по повышению грамотности довольно трудоемкая, она требует системности, постоянного анализа достижений или неудач, постановки задач и их решения.

Автор статьи на протяжении многих лет непрерывно проводит работу по повышению грамотности студентов с кропотливым отслеживанием результатов, их анализом.

Литература:

1. Гац И. Ю. Методический блокнот учителя русского языка. – М.: Дрофа, 2003.

2. Методика преподавания русского языка: Учебное пособие для студентов пед. институтов / М.Т. Баранов, Т.А. Ладьженская, М.Р. Львов и др.; под ред. М.Т. Баранова. М.: Просвещение, 1990. 368 с.

3. Юздова Л.П. Диктант как основное средство повышения орфографической и пунктуационной грамотности студентов (в соавт. с Ж.З. Мительской) / Методика вузовского преподавания. Челябинск: ЧГПУ, 1999. С.106 – 107.

4. Юздова Л.П. Контроль как один из элементов обучения студентов / Методика вузовского преподавания. Челябинск: ЧГПУ, 1999. С.48 – 51.

5. Юздова Л.П. Речевая культура руководителя / Менеджмент в образовании. Вестник института развития образования и воспитания подрастающего поколения. Челябинск: ЧГПУ, 2003. С.288 – 292.

Т. И. Якунина, г. Челябинск
Науч. рук.: **А. В. Свиридова**, г. Челябинск

ПОНЯТИЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЙ ЕДИНИЦЫ И ИДИОМЫ В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКОЗНАНИИ (К ВОПРОСУ РАЗРАБОТКИ ДИСЦИПЛИНЫ ПО ВЫБОРУ НА ЛИНГВИСТИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ)

Особую роль в языковой картине мира играют фразеологизмы. Однако, термин «фразеологизм», или «фразеологическая единица» (ФЕ), имеет относительно устойчивое определение в зависимости от аспектов изучения данного объекта. Содержание дефиниции «ФЕ», «идиома» зависит от рассмотрения этих языковых реалий в различных научных парадигмах – сравнительно-

исторической, системно-грамматической и антропоцентрической, с которыми необходимо хотя бы кратко познакомиться студентов-лингвистов, изучающих английский язык, языкознание и переводоведение.

Прежде всего, обучающиеся должны ознакомиться с историей появления терминов «фразеологическая единица» и «идиома», а также с эволюцией их содержательного наполнения, что позволит сформировать теоретическую компетенцию будущих лингвистов и переводчиков. Таким образом, целесообразно начать ознакомление студентов со следующими теоретическими положениями, отраженными в трудах ученых, занимавшихся и занимающихся данным направлением.

В «Синтаксисе русского языка» академик А.А. Шахматов упоминал о таком типе словосочетаний, как «неразложимые» словосочетания, в которых нельзя выделить главный и зависимый элемент. Так, например, в словосочетании *два мальчика* нельзя выделить «ни господствующего, ни зависимого члена» [8, с. 278-279]. Ученый рассматривал словосочетание с грамматической точки зрения, обращая внимание на то, каким образом слова функционируют внутри данного словосочетания и определяя степень зависимости одного компонента от другого.

Вслед за А.А. Шахматовым В. В. Виноградов писал, что и слово, и фраза, и предложение могут являться «предельными единицами речевой деятельности». Как мы знаем, опираясь на критерий семантической устойчивости, В. Виноградов разработал следующую классификацию ФЕ: *фразеологические сращения (идиомы), абсолютно неразложимые Фе, фразеологические единства*, с меньшей степенью семантической спаянности компонентов, *фразеологические сочетания*, где значения компонентов утрачены не полностью [4, с. 140-161]. Идей В. Виноградова относительно семантической классификации ФЕ придерживались такие ученые, как Б.Н. Головин, Б.А. Ларин, Н.Ф. Алефиренко и др. Однако основной недостаток данной классификации – отсутствие критериев семантической устойчивости ФЕ.

Опираясь на признак семантической цельности, А.И. Смирницкий, изучая фразеологию английского языка

ка, различает фразеологические единицы, лишенные образности и переноса значения, и идиомы, обладающие переносом значения, осознаваемым говорящим, имеющие яркую стилистическую окраску. С точки зрения структуры он выделил следующие виды ФЕ: одновершинные, имеющие один семантически однозначный элемент, двухвершинные и многовершинные [6, с. 203-227]. А.В. Кунин также опирался на структуру ФЕ при разработке классификации и выделил следующие виды фразеологизмов: номинативные, с функцией названия, номинативные и номинативно-коммуникативные, включая сюда глагольные ФЕ, междометные и модальные ФЕ междометного характера и коммуникативные ФЕ, куда входят пословицы и поговорки [5, с. 296-466]. Хотя труды В.В. Виноградова и стали открытием в области фразеологии, впоследствии ученые заговорят о том, что практически невозможно разработать единой классификации фразеологизмов, которая охватила бы все признаки данных единиц. Также необходимо заметить, что в работах зарубежных ученых изучению вопросов фразеологии долгое время уделялось очень мало внимания.

Кроме того, стали упоминать о том, что значение ФЕ стоит рассматривать в контексте, что отражено в работе Н.Н. Амосовой. Она указывает на то, что фразеологизм – это единица постоянного контекста, т.е. такого, где указательный минимум неизменен и не варьируем. Под контекстом понимается «сочетание семантически реализуемого слова с указательным минимумом» [2, с. 28-34]. Стоит отметить, что присутствие контекста особенно необходимо в случае, например, омонимии фразеологизма: «брать слово» в значении «получать обещание» и «добровольно выступить».

И.В. Арнольд говорит о том, что фразеологические единицы отличаются образностью, эмоциональной и стилистической окраской, обладают оценочной функцией. Рассматривая структуру ФЕ, она предлагает классификацию ФЕ с точки зрения того, какой части речи эквивалентен фразеологизм: субстантивированные, глагольные, адъективные, адverbиальные, ФЕ междометного характера [3, с. 202-205]. Основываясь на структурный признак,

Н.Ф. Алефиренко также предлагает классификацию ФЕ относительно эквивалентности определенной части речи, но говорит о необходимости также разграничить ФЕ, образованные по модели словосочетания: ноль без палочки, пятое колесо; и по типу предложения: почва уходит из-под ног [1, с. 256-259]. Как можно было заметить, даже с точки зрения структурного признака фразеологизмы могут рассматриваться с различных сторон и требуют углубленного и тщательного изучения.

А.М. Чепасова выделяет семь семантико-грамматических классов фразеологизмов: 1. *Предметные фразеологизмы*, которые обозначают предмет в широком значении слова: первый встречный, морской волк; 2. *Процессуальные фразеологизмы*, единицы, обозначающие действия, состояния, изменения: появиться на свет, пуститься во все тяжкие; 3. *Призначные фразеологизмы*, обозначающие признак: единственный в своем роде, нечистый на руку; 4. *Качественно-обстоятельственные фразеологизмы*, обозначающие признак или обстоятельство действия: рано или поздно, так или иначе; 5. *Количественные фразеологизмы*, отличающиеся от числительных тем, что неспособны обозначать чистое количество: непочтатый край, несть числа; 6. *Служебные фразеологизмы*, выражающие отношения: по мере, по части, по случаю; 7. *Модальные фразеологизмы*, выражающие эмоциональные и рациональные отношения говорящего к высказываемой мысли: мало того, как-никак, может быть [7, с. 9-19]. Кроме того, автор говорит о дальнейшем делении каждого класса на субкатегории, а каждой субкатегории на семантические группы.

На сегодняшний день многие ученые сходятся во мнении, что фразеологизм – это цельнооформленная, эквивалентная слову единица, базирующаяся на метафоричности, переосмыслении значения входящих в ее состав компонентов. Фразеология как наука начала формироваться недавно, и до сих пор нуждается в разработке четкого понятийного аппарата.

В данной статье мы кратко рассмотрели историческое развитие понятий «фразеологическая единица», «идиома», и тем самым получили представление о станов-

лении фразеологии как науки в целом. При презентации материала мы придерживались принципа последовательности, логичности и доступности, что, поможет студентам-лингвистам в дальнейшем развить исследовательскую компетенцию.

Литература:

1. Алефиренко Н. Ф. Теория языка. Вводный курс. Учебное пособие для студентов филологических специальностей вузов. - М., 2004. – 368 с.
2. Амосова Н.Н. Основы английской фразеологии. – Изд-во Ленинградского университета, 1963. – 208 с.
3. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка: учеб. Пособие. – 2-е изд. перераб. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2012. – 376 с.
4. Виноградов В.В. Лексикология и лексикография: избранные труды / под ред. В.Г. Костомарова. – М.: Издательство «Наука», 1977. – 312 с.
5. Кунин А.В. Курс фразеологии современного английского языка. – Дубна: Феникс +, 2005. – 488 с.
6. Смирницкий А.И. Лексикология английского языка / А.И. Смирницкий. – М.: 1998. – 260 с.
7. Чепасова А.М. Семантические и грамматические свойства фразеологизмов: уч. пособие к спецкурсу. – Челябинск, 1983. – 94 с.
8. Шахматов А.А. Синтаксис русского языка / Вступ. Статья д-ра филол. наук, проф. Е.В. Клобукова; редакция и комментарии проф. Е.С. Истриной. 3-е изд. – М.: Эдиториал УРСС, 2001. – 624 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Адаева Ольга Борисовна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры русского языка и методики обучения русскому языку Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Челябинск

Аксеновских Мария Сергеевна – студентка филологического факультета Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Челябинск

Андрушко Юлия Петровна – аспирант кафедры литературы и методики обучения литературе Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Челябинск

Аникина Любовь Васильевна – учитель русского языка и литературы МАОУ «ОЦ № 2 г. Челябинска»

Баев Артем – студент факультета учителей начальных классов Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Челябинск

Бекасова Софья Александровна – магистрант филологического факультета Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Челябинск

Белошабская Анастасия Андреевна – учитель русского языка и литературы МАОУ "Гимназия № 26 г. Челябинска"

Бодрова Людмила Тимофеевна – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры литературы и методики обучения литературе Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Челябинск

Боровкова Елена Геннадьевна – старший преподаватель кафедры языкового и литературного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинск

Владимирова Светлана Петровна – учитель русского языка и литературы МБОУ "СОШ № 16", г. Еманжелинск

Вирясова Ирина Викторовна – магистрант филологического факультета Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Челябинск

Вовкула Анна Васильевна – педагог доп. образования, г. Челябинск.

Глухих Наталья Владимировна – доктор филологических наук, заведующий кафедрой русского языка и методики обучения русскому языку Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Челябинск

Горнякова Татьяна Алексеевна – учитель русского языка и литературы, г. Москва

Губайдуллина Наталья Юрьевна – учитель русского языка и литературы МОУ «Кулуевская СОШ», с. Кулуево

Дементьева Елизавета Сергеевна – магистрант филологического факультета Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Челябинск.

Задорожная Майя Александровна – студентка филологического факультета Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Челябинск.

Елизова Елена Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент, начальник отдела по международной деятельности Шадринского государственного педагогического университета, г. Шадринск

Казачук Ирина Георгиевна – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и методики обучения русскому языку Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Челябинск

Ланцевская Надежда Юрьевна – кандидат культурологии, доцент, доцент кафедры филологии и социогуманитарных дисциплин ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск

Маркова Татьяна Николаевна – доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой литературы и методики обучения литературе Южно-Уральского госу-

дарственного гуманитарно-педагогического университета,
г. Челябинск

Миროнова Александра Анатольевна – доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и методики обучения русскому языку Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Челябинск

Поздина Ирина Васильевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры литературы и методики обучения литературе Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Челябинск

Свиридова Анна Валерьевна – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры русского языка и литературы и методики обучения русскому языку и литературе Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Челябинск

Сейбель Наталия Эдуардовна – доктор филологических наук, профессор кафедры литературы и методики обучения литературе Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Челябинск

Соловьева Татьяна Васильевна – кандидат филологических наук, зав. кафедрой языкового и литературного образования Челябинского института переподготовки и повышения квалификации работников образования, г. Челябинска

Степанова Ольга Вячеславовна – магистрант филологического факультета Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Челябинск

Стругова Галина Сергеевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и методики обучения русскому языку Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Челябинск

Терентьева Нина Павловна – доктор педагогических наук, профессор кафедры литературы и методики обучения литературе Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Челябинск.

Трапезникова Людмила Анатольевна – магистрант филологического факультета Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Челябинск.

Трофимова Наталья Владимировна – учитель МОУ ООШ № 3, г. Юрюзань.

Цзюй Чуаньтин – аспирант кафедры методики обучения русскому языку Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Челябинск.

Чипышева Наталья Владимировна – учитель, МОУ «Полетаевская СОШ» Челябинской обл.

Чуносова Ирина Александровна – старший преподаватель ЮУрГУ, г. Челябинск

Шевченко Оксана Анатольевна – учитель MAOYЦ «Лицей № 82», г. Челябинск

Шекунова Ирина Андреевна – педагог-психолог МДОУ Д/С №1 «Медвежонок», г. Юрюзань

Шиганова Галина Александровна – доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой русского языка, литературы и методики обучения русскому языку и литературе Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Челябинск.

Шило Инна Геннадьевна – учитель русского языка и литературы MAOY «OЦ №2 г. Челябинска».

Щербахо Надежда Валерьевна – учитель русского языка и литературы MBOY «COШ № 16», г. Еманжелинск

Юздова Людмила Павловна – доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русского языка, литературы и MOPЯиЛ Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета

Якунина Татьяна Игоревна – аспирант кафедры русского языка и литературы и методики обучения русскому языку и литературе Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, г. Челябинск.

СОДЕРЖАНИЕ

О.Б. Адаева «Черновики писателей-классиков на уроках развития речи»	6
М.С. Аксеновских «Анализ смыслообразования в романе Захара Прилепина «Обитель» (аспект ономапоэтики)»	11
Ю.П. Андрушко «Художественный мир рассказа Т. Уильямса «Проклятье» (конспект урока для студентов средне-специальных учебных заведений)»	16
Л.В. Аникина «Приемы эффективной педагогической техники на уроках русского языка и литературы»	21
С.А. Бекасова «Олимпиадные задания на уроках русского языка как средство формирования универсальных учебных действий»	26
А.А. Белошабская, Н.П. Терентьева «Концепция рабочей программы факультатива «Традиционные календарные обряды» (5 класс)»	31
Л.Т. Бодрова «Школьные сочинения как объект художественного исследования: актуальный опыт прошлого порубежья»	43
Е.Г. Боровкова «Развитие навыков смыслового чтения с помощью приёма «чтение с остановками»	49
И. В. Вирясова «Работа со словом как способ формирования культурологической компетенции учащихся на уроках русского языка»	58
А.В. Вовкула «Особенности преподавания риторики в условиях внешкольного образования»	61
Т.А. Горнякова, Т.Н. Маркова «Виртуальный сплав по уральским рекам (Урок-путешествие по романам Алексея Иванова)»	65
Н.Ю. Губайдуллина «Особенности изучения фразеологической трансформации на материале современных русскоязычных художественных текстов в курсе научных семинаров в старших классах общеобразовательных учреждений»	80
Е.С. Дементьева «Жанровый симбиоз в романах-фэнтези М.В. Семеновой»	85
Е.И. Елизова «Обучение русскому языку как ино-	

странному через призму художественной литературы»	91
М.А. Задорожная «Комплексные упражнения как средство формирования метапредметных умений на уроках русского языка»	101
Н.Ю. Ланцевская «Сочинение: технология написания введения»	107
И.В. Поздина «Использование интерактивных форм в преподавании творчества И.С. Лескова в вузе»	111
А.В. Свиридова «Актуальные аспекты использования текста в преподавании дисциплин «Русский язык» и «Литература» (или «Чтение») в начальной школе в условиях меняющейся концепции российского образования»	118
Т.В. Соловьева «Формирование лексического запаса школьников как условие понимание текста»	122
О.В. Степанова, И.Г. Казачук «Динамизм формы фразеологизмов с компонентом «Вода»	130
Г.С. Стругова «О сущности сравнительных оборотов русского языка»	135
Л.А. Трапезникова «Изучение фразеологического состава русского языка в рамках научного семинара по филологическим дисциплинам в старших классах общеобразовательной школы (на примере функционирования модальных фразеологизмов в произведении Евгения Гришковца «+1»)»	141
Н.В. Трофимова «Словарно-орфографическая работа на уроках русского языка»	150
Цзюй Чуаньтин «Трудности изучения пословиц и поговорок на уроках русского языка как иностранного»	154
Н.В. Чипышева «Реализация междисциплинарной программы «Стратегии смыслового чтения и работа с текстом» на уроках русского языка»	157
И.А. Чуносова «Омонимия древнерусских междометий и отличие междометных сочетаний от словосочетаний со знаменательными частями речи»	160
О.А. Шевченко «Вслед за крылатыми конями» (урок в форме заочной экскурсии)	164
И.А. Шекунова «Формирование коммуникативных	175

умений будущего учителя-словесника»	
Г.А. Шиганова «Контроль знаний учащихся как средство повышения качества обучения русскому языку в начальной школе»	180
И.Г. Шило «Использование стратегий развития критического мышления через чтение и письмо на уроках русской литературы для формирования творческих способностей школьников»	184
Н.В. Щербахо, С.П. Владимирова «Технология визуализации как способ повышения мотивации обучающихся на уроках русского языка и литературы и во внеурочной деятельности»	188
Л.П. Юздова, А. Баев, «Эссе как средство развития речи будущего учителя начальных классов»	192
Л.П. Юздова «Диктант как традиционное эффективное средство повышения грамотности студентов»	195
Т.И. Якунина «Понятие фразеологической единицы и идиомы в русском и английском языкознании (к вопросу разработки дисциплины по выбору на лингвистическом факультете)»	198

Научно-учебное издание

**Совершенствование преподавания
русского языка и литературы –
приоритет российского образования**

Сборник научно-методических статей

ISBN 978-5-93162-149-4

Сборник печатается по решению кафедры
русского языка и методики обучения русскому языку

ЮУрГГПУ

Протокол № 7 от 14.03.2019 г.

Редакторы:

Глухих Наталья Владимировна

Маркова Татьяна Николаевна

Издательство ЗАО «Библиотека А. Миллера»
454091, г. Челябинск, ул. Свободы, 159

Подписано в печать	15.03.2019	Объём 9,8 уч.-изд.л.
Формат	60x90/16	Бумага типографская
Тираж	100 экз	Заказ № 162

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии

ЮУрГГПУ

454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69