



РУСИСТИКА

Том 17 № 4 2019

РУССКИЙ ЯЗЫК В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ: ЧЕМУ И КАК УЧИТЬ

DOI 10.22363/2618-8163-2019-17-4

<http://journals.rudn.ru/russian-language-studies>

Научный журнал

Издается с 2003 г.

Издание зарегистрировано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-72956 от 25.05.2018 г.

Учредитель: Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Российский университет дружбы народов»

Главный редактор

В.М. Шакеин, академик РАЕН, доктор филологических наук, профессор, заслуженный работник высшей школы РФ, почетный работник высшего профессионального образования РФ, член правления Российского общества преподавателей русского языка и литературы (РОПРЯЛ), член Совета по русскому языку при президенте РФ, заведующий кафедрой русского языка и методики его преподавания филологического факультета, Российский университет дружбы народов, Москва, Российская Федерация

Ответственный секретарь

Е.Н. Стрельчук, доктор педагогических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета, Российский университет дружбы народов, Москва, Российская Федерация

Члены редакционной коллегии

Н.Ф. Аефиренко — действительный член Российской академии социальных наук, заслуженный деятель науки РФ, доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка, Белгородский государственный университет, Белгород, Российская Федерация

Т.М. Бальхина — академик МАНПО, вице-президент РОПРЯЛ, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры русского языка и методики его преподавания филологического факультета, Российский университет дружбы народов, Москва, Российская Федерация

Харри Вальтер — член президиума Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы (МАПРЯЛ), доктор филологических наук, профессор, профессор Института славистики Университета имени Эрнста Морица Арндта, заместитель председателя Фразеологической комиссии при Международном комитете славистов, Грайсвальд, Германия

М.А. Гаврилина — доктор педагогики, профессор, профессор Латвийского университета, Рига, Латвия

Рафаэль Тирадо Гусман — член президиума МАПРЯЛ, доктор филологических наук, профессор кафедры греческой и славянской филологии, Гранадский университет, Гранада, Испания

А.Д. Дейкина — заслуженный деятель науки и образования, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры методики преподавания русского языка Института филологии, Московский педагогический государственный университет, Москва, Российская Федерация

Дэн Дэвидсон — почетный президент Американских советов по международному образованию АСПРЯЛ и АКСЕЛС, старший академический советник и директор научно-исследовательского центра Американских советов по международному образованию, директор Института русского языка, иностранный член Российской академии образования, PhD по филологии, профессор по русскому языку и изучению иностранного языка, Брин-Мор колледж, Вашингтон, США

О.В. Загорская — председатель Совета по русскому языку при администрации Воронежской области, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русского языка, современной русской и зарубежной литературы, Воронежский государственный педагогический университет, Воронеж, Российская Федерация

В.А. Маслова — член президиума ВАК Республики Беларусь, доктор филологических наук, профессор кафедры общего и русского языкознания, Витебский государственный университет, Витебск, Беларусь

В.М. Мокшенок — действительный член Европейского общества фразеологов «ЕВРОФРАЗ», доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры славянской филологии, Санкт-Петербургский университет, Санкт-Петербург, Российская Федерация

Моника Перотто — PhD по педагогике, профессор, научный сотрудник кафедры русского языка факультета иностранных языков и литературы, Болонский университет, Болонья, Италия

Е.Ю. Протасова — доктор педагогических наук, профессор, профессор-адъюнкт отделения языков гуманитарного факультета, Хельсинкский университет, Хельсинки, Финляндия

Л.В. Рацибурская — действительный член комиссии по славянскому словообразованию при Международном комитете славистов, доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой современного русского языка и общего языкознания, Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского, Нижний Новгород, Российская Федерация

Лара Рязанова-Кларк — член Королевского лингвистического общества, PhD по филологии, заведующая русским отделением Эдинбургского университета, академический директор Российского центра книгознания Дашковой при Эдинбургском университете, директор научного центра «Русский язык в контексте», Эдинбург, Великобритания

РУСИСТИКА

ISSN 2618-8163 (print); ISSN 2618-8171 (online)

Периодичность: 4 выпуска в год.

Языки: русский, английский.

Входит в перечень рецензируемых научных изданий ВАК РФ.

Индексирование: РИНЦ (НЭБ), DOAJ, Ulrich's Periodicals Directory, Google Scholar, WorldCat, Dimensions.

Полные тексты: Cyberleninka, East View, Mendeley.

URL: <http://journals.rudn.ru/russian-language-studies>

О журнале

Научный журнал «Русистика» специализируется на рассмотрении актуальных вопросов русского языка и методики его преподавания как родного, неродного и иностранного в условиях русской, близкородственной и неродственной языковых сред. Журнал является площадкой для научного сообщества в области отечественной и зарубежной русистики, освещает спектр проблем как собственно лингвистических, так и связанных с культурно-историческими и социальными аспектами изучения и преподавания русского языка.

Миссия журнала заключается в предоставлении возможностей русистам из различных стран и регионов объективно информировать международное научное сообщество о состоянии исследований русского языка, проблемах его функционирования в многополярном мире, привлечь дополнительный интерес ученых к этим проблемам.

Цель журнала: создание научно-исследовательского, образовательного и информационного пространства для взаимного обмена достижениями российских и зарубежных ученых, специализирующихся в области русского языка и методики его преподавания.

Задачи:

– Обмен научными достижениями российских и зарубежных коллег в области русистики, публикации результатов научных центров по проблемам развития и сохранения русского языка в многополярном мире.

– Рассмотрение теоретических исследований по проблемам функционирования русского языка в России и зарубежных странах.

– Актуализация проблем методики преподавания русского языка как родного, неродного, иностранного.

– Анализ современных тенденций в развитии школьной и вузовской русистики.

– Отражение вопросов изучения и преподавания русского языка как иностранного и проблем сохранения русского языка в диаспоре.

– Проблемы развития русского языка как языка науки.

– Освещение государственной политики в области русского языка и методики его преподавания.

– Презентация медиадидактических и электронных средств обучения русскому языку и методике его преподавания.

Очередные выпуски журнала, как правило, являются тематическими и посвящены наиболее актуальным проблемам русистики.

Выход тематических номеров анонсируется на сайте журнала.

Материалы могут быть представлены в виде научных статей (теоретических, научно-практических, научно-методических), научных обзоров, рецензий, аннотаций, а также научных сообщений, посвященных деятелям российской и зарубежной науки. Для начинающих ученых предназначена рубрика «Первые шаги в науке (статьи молодых исследователей)».

К публикации принимаются только оригинальные статьи, ранее не опубликованные. Информация об этических принципах журнала <http://journals.rudn.ru/russian-language-studies/about/editorialPolicies#custom-1>

Журнал входит в Перечень рецензируемых периодических изданий, публикации которых принимаются к рассмотрению ВАК РФ при защите диссертационных исследований по группам специальностей научных работников в соответствии с номенклатурой ВАК РФ: 10.02.01 — Русский язык; 10.02.19 — Теория языка; 13.00.02 — Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования).

Международный статус журнала подтверждается участием в подготовке его к изданию (научное редактирование, рецензирование) известных ученых из научных центров и университетов России, США, Беларуси, Испании, Италии, Латвии, Финляндии, Германии, Великобритании, а также публикациями авторов из различных стран мира.

Подписка на печатную версию журнала оформляется в почтовых отделениях РФ. Индекс журнала в каталоге подписных изданий Агентства «Роспечать» — 36433.

Онлайн версия журнала размещена в сети Интернет в открытом доступе. Прием статей на рассмотрение осуществляется через онлайн систему документооборота журнала <http://journals.rudn.ru/russian-language-studies/about/submissions#onlineSubmissions>

Редактор *О.Е. Горячева*

Компьютерная верстка: *О.Г. Горюнова*

Адрес редакции:

Российская Федерация, 115419, Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3

Тел.: +7 (495) 955-07-16; e-mail: publishing@rudn.ru

Адрес редакционной коллегии журнала:

Российская Федерация, 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 10, корп. 2

Тел.: +7 (495) 434-07-45; e-mail: rflj@rudn.university

Подписано в печать 13.12.2019. Выход в свет 16.12.2019. Формат 70×100/16.

Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура «NewtonС».

Усл. печ. л. 9,68. Тираж 500 экз. Заказ № 000. Цена свободная.

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования

«Российский университет дружбы народов» (РУДН)

Российская Федерация, 117198, Москва, ул. Миклухо-Маклая, д. 6

Отпечатано в типографии ИПК РУДН

Российская Федерация, 115419, Москва, ул. Орджоникидзе, д. 3

Тел.: +7 (495) 952-04-41; e-mail: publishing@rudn.ru



RUSSIAN LANGUAGE STUDIES

VOLUME 17 NUMBER 4 2019

RUSSIAN LANGUAGE IN A MODERN SCHOOL: WHAT AND HOW TO TEACH

DOI 10.22363/2618-8163-2019-17-4

<http://journals.rudn.ru/russian-language-studies>

Founded in 2003

Founder: PEOPLES' FRIENDSHIP UNIVERSITY OF RUSSIA

EDITOR-IN-CHIEF

V.M. Shaklein Member of the Academy of Natural Sciences, Doctor of Philology, Professor, Honoured Employee of Higher Education of the Russian Federation, Honoured Higher and Professional Education Employee of the Russian Federation, Member of Executive Board of Russian Association of Teachers of the Russian Language and Literature (ROPRYAL), Member of Presidential Russian Language Council, Head of the Chair of the Russian Language and Methods of Teaching, Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University), Moscow, Russian Federation

EXECUTIVE SECRETARY

E.N. Strelchuk Doctor of Pedagogy, Associate Professor of the Chair of the Russian Language and Methods of Teaching, Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University), Moscow, Russian Federation

EDITORIAL BOARD

N.F. Alefirenko — full member of the Academy of Social Sciences, Honored Scientist of the Russian Federation, Doctor of Philology, Professor, Professor of the Chair of Russian Language, Belgorod State University, Belgorod, Russian Federation

T.M. Balykhina — member of the International Teacher's Training Academy of Science (MANPO), Vice-President of Russian Association of Teachers of the Russian Language and Literature (ROPRYAL), Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of the Chair of the Russian Language and Methods of Teaching, Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University), Moscow, Russian Federation

Dan Davidson — President Emeritus and Director of American Councils Research Center (ARC), American Councils for International Education, Director of Russian Language Centre, Foreign Member of Russian Academy of Education, PhD in Philology, Professor of the Russian Language and Foreign Language Studies, Bryn Mawr College, Washington, USA

A.D. Deikina — Honoured Worker of Science and Education, Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of the Chair of Methods of Teaching Russian, Institute of Philology, Moscow Pedagogic State University, Moscow, Russian Federation

M.A. Gavrilina — Doctor of Pedagogy, Professor, Professor of Lithuanian University, Riga, Lithuania

Rafael Tirado Gusman — member of Executive Board of International Association of Teachers of the Russian Language and Literature (MAPRYAL), Doctor of Philology, Professor of the Chair of Greek and Slavonic Philology, Granada University, Granada, Spain

V.A. Maslova — member of the Presidential Board of Higher Attestation Commission of Belarus, Doctor of Philology, Professor of the Chair of General and Russian Linguistics, Vitebsk State University, Vitebsk, Belarus

V.M. Mokienko — full member of European Society of Phraseologists "EUROPHRAS", Doctor of Philology, Professor, Professor of the Chair of Slavonic Philology, Saint Petersburg University, Saint Petersburg, Russian Federation

Monica Perotto — PhD in Pedagogy, Professor, research assistant and Associate Professor of the Chair of the Russian Language Foreign Languages Faculty, Bologna University, Bologna, Italy

E.Yu. Protasova — Doctor of Pedagogy, Professor, Associate Professor of Language Department, Humanitarian Faculty, Helsinki University, Helsinki, Finland

L.V. Ratsiburskaya — full member of Slavonic Education Commission under International Committee of Slavistics, Doctor of Philology, Professor, Chairperson of the Chair of Modern Russian Language and General Linguistics, National Research Nizhegorodskiy State University, Nizhny Novgorod, Russian Federation

Lara Ryazanova-Clarke — member of Royal Linguistic Society, PhD in Philology, Chairperson of Russian Department of Edinburgh University, Academic Director of Russian Centre of Princess Dashkova in Edinburgh University, Director of Scientific Centre "Russian Language in Context", Edinburgh, Great Britain

Harry Walter — member of the Presidium of International Association of Teachers of Russian Language and Literature, Doctor of Philology, Professor, Professor of the Ernst Moritz Arndt University, Institute of Slavistics, Deputy of Chairperson of Phraseological Commission under International Committee of Slavists, Greifswald, Germany

O.V. Zagorovskaya — Chairperson of Russian Language Council of Voronezhskaya oblast Administration, Doctor of Philology, Professor, Professor of the Chair of the Russian Language, Modern Russian and Foreign Literature, Voronezh State Pedagogic University, Voronezh, Russian Federation

RUSSIAN LANGUAGE STUDIES

Published by the Peoples' Friendship University of Russia, Moscow

ISSN 2618-8163 (print); ISSN 2618-8171 (online)

Publication frequency: quarterly.

Languages: Russian, English.

Indexed by Russian Science Citation Index (eLibrary.ru), DOAJ, Ulrich's Periodicals Directory, Google Scholar, WorldCat, Dimensions, Cyberleninka, East View, Mendeley.

URL: <http://journals.rudn.ru/russian-language-studies>

About the Journal

The journal "Russian Language Studies" is specialized in actual problems of the Russian language and methods of teaching Russian as a foreign, non-native, and native language under the conditions of Russian, closely related and unrelated linguistic environment. The journal presents a platform for Russian and foreign scientists, reflects not only linguistic, but also cultural, historical, social aspects of learning and teaching Russian.

The mission of the journal is to give the opportunity to specialists in Russian philology from different countries and regions to objectively inform international scientific community about modern research in the Russian language, its functioning in the multipolar world and to draw the scientific attention to these problems.

The aim of the journal is to create scientific, research, educational and information space for presenting the achievements of Russian and foreign scientists in Russian language studies and methods of teaching Russian as a foreign language.

The targets of the journal are:

- Delivering the achievements of Russian and foreign scientists in Russian language studies, publishing the results of scientific centres in developing and keeping the Russian language in the multipolar world;
- Characterizing theoretical papers on Russian language functioning in Russia and abroad;
- Pointing out the problems in methods of teaching Russian as a foreign, non-native, and native language;
- Analyzing modern trends in Russian language teaching at school and university;
- Reflecting problems of learning and teaching Russian as a foreign language and keeping the Russian language in diasporas;
- Problems of developing Russian as a language of science;
- Presenting Russian national policy in the Russian language and methods of its teaching;
- Demonstrating media-didactic and electronic means of teaching Russian.

Next issues of the journal are planned as thematic ones and are devoted to the most actual problems of Russian language studies. Thematic issues are announced at the journal site.

The Journal publishes scientific articles (theoretical, academic and research, methodical), review articles, book reviews, annotations, scientific reports about Russian and foreign scientists. The articles written by starting investigators are published on the "First steps in science (articles by young researchers)".

The journal publishes only original articles which have not been published before. Information on the ethical principles of the Journal <http://journals.rudn.ru/russian-language-studies/about/editorialPolicies#custom-1>

The international status of our Journal is confirmed by the fact that famous scientists from research centers and universities in Russia, the USA, Belarus, Spain, Italy, Latvia, Finland, Germany, the UK participate in the preparation of the journal for publication (scientific editing, reviewing), as well as authors from various countries of the world publish their articles on the pages of the Journal.

The journal is published every three months with 4 issues a year. Readers can subscribe to the journal in post-offices of the Russian Federation. The index of the journal in subscription edition catalogue "Rospechat" is 36433.

The online version of the Journal is available on the Internet in Open Access. Acceptance of articles for review is carried out through the online document management system of the journal <http://journals.rudn.ru/russian-language-studies/about/submissions#onlineSubmissions>

Copy Editor *O.E. Goryacheva*

Layout Designer *O.G. Gorunova*

Address of the editorial board:

3 Ordzhonikidze St., Moscow, 115419, Russian Federation

Ph.: +7 (495) 955-07-16; e-mail: publishing@rudn.ru

Address of the editorial board journal "Russian Language Studies":

10 Miklukho-Maklaya St., bldg. 2, Moscow, 117198, Russian Federation

Ph.: +7 (495) 434-07-45; e-mail: rflj@rudn.university

Printing run 500 copies. Open price.

Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education

"Peoples' Friendship University of Russia" (RUDN University)

6 Miklukho-Maklaya St., Moscow, 117198, Russian Federation

Printed at RUDN Publishing House:

3 Ordzhonikidze St., Moscow, 115419, Russian Federation

Ph.: +7 (495) 952-04-41; e-mail: publishing@rudn.ru

СОДЕРЖАНИЕ

РУССКИЙ ЯЗЫК В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ: ЧЕМУ И КАК УЧИТЬ

От редакции 407

ИМЯ В НАУКЕ

Хайзер Франтишек (Ружомберок, Словакия) Синтетическая художественная культура — фундаментальный принцип культурологически направленного обучения русскому языку в Словакии: к юбилею Эвы Колларовой..... 408

НАУЧНЫЕ ОБЗОРЫ

Алексеева О.В. (Воронеж, Российская Федерация) Опыт научной школы А.Д. Дейкиной: концептуальность аксиологического подхода в процессе преподавания русского языка 414

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК РОДНОГО И ИНОСТРАННОГО

Гаврилина М.А. (Рига, Латвия) Речевое поведение русскоязычных школьников Латвии в текстах-рассуждениях..... 428

Леппик С.А., Устинов А.Ю., Чабанец Т.А. (Российская Федерация) Событийный подход к усвоению русского языка учащимися заграничных школ Министерства иностранных дел России..... 445

ПЕРВЫЕ ШАГИ В НАУКЕ

Васильева М.И. (Иваново, Российская Федерация) Проектно-исследовательская деятельность на уроках русского языка в 5 классе при изучении лексики на материале темы «Омонимы»..... 460

Гмира Томаш (Ружомберок, Словакия) Преподавание русского языка в словацком городе Ружомберок: культурологический подход 475

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЙ РУССКОГО ЯЗЫКА

Бровец А.И. (Донецк, Украина) Дешифровальный стимул сложносокращенного слова: к проблеме определения и описания 487

Дмитриева Н.М., Просвиркина И.И. (Орбург, Российская Федерация) Семантические сдвиги в вербализации этического концепта «благо» 502

РЕЦЕНЗИИ

Васильева Г.М., Некора Н.Е. (Санкт-Петербург, Российская Федерация) Международная встреча русистов на берегах Невы: рецензия на коллективную монографию «Русистика и современность» 515

CONTENTS

RUSSIAN LANGUAGE IN A MODERN SCHOOL: WHAT AND HOW TO TEACH

EDITORIAL NOTE	407
THE NAME IN SCIENCE	
Frantisek Heiser (Ruzomberok, Slovakia) Synthetic artistic culture as a fundamental principle of culturally — oriented teaching of the Russian language in Slovakia: to Eva Kollarova’s anniversary	408
SCIENTIFIC REVIEWS	
Olga V. Alekseeva (Voronezh, Russian Federation) A.D. Deikina’s scientific school: conceptual role of axiological approach in Russian language teaching.....	414
METHODS OF TEACHING RUSSIAN AS A NATIVE AND FOREIGN LANGUAGE	
Margarita A. Gavrilina (Riga, Latvia) Speech behaviour of Latvian Russian-speaking schoolchildren in argumentative texts.....	428
Sergey A. Leppik, Anatoly Yu. Ustinov, Tatiana A. Chabanets (Russian Federation) Event-driven approach to teaching Russian to schoolchildren of the Russian Ministry of Foreign Affairs.....	445
FIRST STEPS IN SCIENCE	
Margarita I. Vasilieva (Ivanovo, Russian Federation) Project-research activity in Russian language lessons for 5th-graders in studying lexis on the example of the topic “Homonyms”.....	460
Tomash Hmira (Ruzomberok, Slovakia) Russian language teaching in Ruzomberok, Slovakia: culturological approach.....	475
ACTUAL PROBLEMS OF RUSSIAN LANGUAGE RESEARCH	
Andrey I. Brovets (Donetsk, Ukraine) The deciphering stimulus of a compound word: the problem of definition and description.....	487
Natalya M. Dmitriyeva, Irina I. Prosvirkina (Orenburg, Russian Federation) Semantic shifts in verbalization of the ethical concept «boon» in electronic mass-media	502
BOOK REVIEWS	
Galina M. Vasilyeva, Natal’ya E. Nekora (St. Petersburg, Russian Federation) International meeting of Russian scholars on the banks of the Neva. Review of the collective monograph «Russian Studies and the Present» (Ed. By I.P. Lysakova, E.A. Zheleznyakova).....	515

ОТ РЕДАКЦИИ EDITORIAL NOTE

DOI 10.22363/2618-8163-2019-17-4-407-407

Уважаемые читатели!

Этот номер посвящен проблемам русистики в современной школе. Представленные статьи знакомят с опытом работы коллег не только в России, но и в ближнем и дальнем зарубежье. Основные педагогические вопросы «Чему учить?» и «Как учить?» рассматриваются в статьях начинающих ученых в рубрике «Первые шаги в науке».

В 2019 г. отметили юбилеи известные русисты профессор Эва Колларова (Словакия) и профессор Алевтина Дмитриевна Дейкина (Россия). В рубриках журнала «Имя в науке», «Научные обзоры» представлен анализ работ этих ученых, раскрыты основные направления их научной деятельности: культурологический подход в процессе преподавания русского языка в школах Словакии, аксиологический подход к обучению русскому языку российских школьников.

Поздравляем Эву Колларову и Алевтину Дмитриевну Дейкину с юбилеем! Желаем творческих успехов в дальнейшей работе!

Dear colleagues!

This issue is devoted to Russian language studies at school. The articles present the experience of teachers in Russia, near and far abroad. The main questions of pedagogy “What to teach?” and “How to teach?” are considered in the articles of young scientists in the journal rubric “First steps in science”.

In 2019, famous Russian philologists professors Eva Collarova (Slovakia) and Alevtina Dmitrievna Deikina (Russia) celebrated their anniversaries. The journal rubrics “The name in Science” and “Scientific reviews” analyse their works, characterise the main spheres of their scientific career: culturological approach to the process of teaching Russian at schools in Slovakia, axiological approach in teaching Russian to Russian schoolchildren.

We congratulate Eva Collarova and Alevtina Dmitrievna on their anniversaries and wish them further success in their work.



ИМЯ В НАУКЕ THE NAME IN SCIENCE

DOI 10.22363/2618-8163-2019-17-4-408-413

Научное сообщение

Синтетическая художественная культура — фундаментальный принцип культурологически направленного обучения русскому языку в Словакии: к юбилею Эвы Колларовой

Франтишек Хайзер

Католический университет в Ружомберке
Словацкая Республика, 03401, Ружомберок, Грабовска цеста, 1А

Статья посвящена культурологическому исследованию иноязычной эдудкации, вопросам встреч с шедеврами русского искусства через призму системно-хронологической презентации гениальных представителей русской культуры в диалоге со словацкой культурой. Коммуникативно-культурологическая концепция составляет основу долголетней научно-исследовательской и педагогической работы замечательного словацкого русиста Эвы Колларовой. Анализ представленных в статье учебников и монографий Эвы Колларовой свидетельствует о значительном вкладе ученого в распространение русского языка не только в Словакии, но и во многих других странах Европы.

Ключевые слова: русский язык, Словакия, русист, Колларова Эва, иноязычное образование, художественная культура, диалог культур, коммуникативно-культурологическая концепция, эстетика, гуманность, монография, учебник

История статьи: Поступила в редакцию: 18.12.2018. Принята к печати: 22.04.19.

Для цитирования: Хайзер Ф. Синтетическая художественная культура — фундаментальный принцип культурологически направленного обучения русскому языку в Словакии: к юбилею Эвы Колларовой // Русистика. 2019. Т. 17. № 4. С. 408—413. DOI: 10.22363/2618-8163-2019-17-4-408-413

© Heiser F., 2018



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Тема культурологического исследования иноязычной эдудкации является стержневой темой в научно-исследовательской, методико-педагогической и воспитательно-образовательной деятельности известного ученого словацкой русистики Эвы Колларовой. С её именем связан огромный опыт вузовского и школьного преподавания русского языка как иностранного не только в Словакии, но и в других странах мира.

Эва Колларова — выдающийся профессор государственного Педагогического института, Католического университета г. Ружомберок, доктор философии, президент Ассоциации русистов Словакии, вице-президент Всемирной организации русистов МАПРЯЛ (1997—2000 гг.), главный редактор международного журнала «Русский язык в центре Европы», главный редактор сборника Католического университета г. Ружомберок «STUDIA RUSSICO-SLOVACA», директор Института русско-словацких культурных исследований (до 2016 г.), активный сотрудник словацких министерств культуры и школьного образования, автор оригинальных учебных программ и учебников.

Эва Колларова дважды награждена золотой Медалью Пушкина (2006 г., 2017 г.). Её плодотворную научно-методическую работу, успехи в распространении русской культуры в Словакии и других странах мира в 2014 г. оценило Министерство иностранных дел Российской Федерации.

Центральной темой научно-исследовательской работы Эвы Колларовой является проблематика культурологически направленной иноязычной эдудкации. Она отражена в фундаментальной монографии под названием «Novory o kulturologickom smerovaní cudzojazyčnej edukácie» («Разговоры о культурологическом направлении иноязычного образования») (Kollárová, 2014). В книге представлена четко продуманная концепция встреч с русским искусством в связи с системно-хронологической презентацией гениальных представителей русской культуры в диалоге с родной словацкой культурой. По глубокому убеждению Коралловой, коммуникативно-культурологическая концепция преподавания русского языка как иностранного должна обязательно всесторонне влиять на духовное развитие личности учащихся. Вследствие этого Эва Колларова задумывается над вопросами сознательного отношения к настоящим духовным ценностям и их роли в жизни человека.

Так, одна из глав монографии посвящена вопросам музыки, балета, фотографии, кинематографии. Эва Колларова предлагает конкретные примеры культурных взаимосвязей. Например, она рекомендует на уроке русского языка как иностранного при изложении проблематики романа Л.Н. Толстого «Анна Каренина» использовать фрагменты оперы Сергея Прокофьева.

Особое место в монографии Коралловой отводится А.М. Родченко, замечательному художнику, фотографу, живописцу, графику, скульптору, художнику те-



Э. Кораллова. Фото Ф. Хайзера
[E. Korallova. Foto by F. Heiser]

атра и кино, основоположнику конструктивизма. В центре внимания оказывается также прецедентный фильм Эльдара Рязанова «Жестокий романс», на примере которого автор объясняет значение понятия «синтетическая художественная культура и ассоциативная аура».

Что значат в понимании автора «Разговоров» культурологическая аура, ассоциативная аура? Ответом на поставленный вопрос может стать следующий пример. При изучении новой разговорной темы, например, «Ориентация в городе», преподаватель рассказывает про архитектора К. Мельникова, скульптора Эрнста Неизвестного, писателя Ф.М. Достоевского. В этом смысле Эва Колларова постоянно подчёркивает тот факт, что восприятие красоты и эстетика имеют большое значение в дальнейшем интеллектуальном всестороннем развитии учащихся.

Не случайно ассоциативная аура в понимании её автора представляет соединение, взаимное влияние силы художественного слова, музыки, изобразительного искусства в сочетании с конкретной жизненной средой. Эва Колларова подчёркивает, что основу добра и морали обуславливает и чувство восприятия красоты. Огромное значение автор уделяет школе морали в творчестве М.Ю. Лермонтова и его произведению «Парус» (романс А.Е. Варламова «Белеет парус одинокий», репродукции картин Айвазовского о море), которые сравнивает со стихотворением «Орел» словацкого национального поэта-романтика Янко Краля.

На страницах монографии читатели узнают о трагическом триумфе Анны Андреевны Ахматовой, первой дамы русской поэзии. Высокую оценку в монографии Эва Колларова даёт Марине Ивановне Цветаевой, превосходной поэтессе Серебряного века, блестящему прозаику и переводчику.

Перечислять имена известных русских и словацких деятелей культуры можно бесконечно. Всем им нашлось место в большом труде Эвы Колларовой. Однако следует отметить и следующий факт: особое внимание в монографии отводится получению аттестата зрелости по русскому языку в словацких средних школах и гимназиях. Автор рекомендует проводить этот первый серьёзный экзамен в приятной человеческой и профессиональной обстановке с достойным культурно-художественным обрамлением.

Интересны рассуждения автора монографии на тему учебника русского языка. Эва Колларова хочет вернуть в словацкие учебники русского языка проблематику, связанную с карикатурой, которая указывает на существенные, типичные, главные характеристики человека посредством преувеличения свойств его характера (сравнение русских и словацких карикатуристов). Задумывается и над ролью иллюстраций в текстах, которые передают эмоциональную атмосферу художественного произведения, являются его визуальным дополнением. Всё это должно исходить из сравнения результатов русских и словацких иллюстраторов, например, В. Фаворского, А. Шмаринова, О. Верейского и других.

Монография «Разговоры» значима не только по объёму ценного русско-словацкого культурологического материала, но прежде всего тем, что автор вложил в её содержание свой личный многолетний педагогический опыт преподавания русского языка в словацких средних школах и высших учебных заведениях.

При чтении монографии выясняются детали создания ещё одной фундаментальной книги Эвы Колларовой учебника из двух частей — «Встречи с Россией 1»

и «Встречи с Россией 2» (Kollárová, 2009; Kollárová, 2010). Этот учебник, прежде всего, отличается коммуникативно-культурологическим направлением, огромным богатством сопоставительного материала и гуманностью его изложения по отношению к способностям учащихся. «Встречи» построены на диалоге культур, представляют собой крепкий мост в мир и блестящую духовную культуру другого народа. «Встречи с Россией 1» и «Встречи с Россией 2» основаны также на тщательно продуманной модели представления материала. В определённых главах (двадцать встреч в первом учебнике и двадцать — во втором) находятся повторяющиеся разделы: «Вступление-установка», «Общее и отличное», «Немного грамматики», «Я всегда путаю», «Тренируемся в парах», «Учимся общаться», «Это интересно», «Вопрос для сообразительных», «Давайте поиграем», «Немного улыбки и песни».

Напомним хотя бы несколько тем, которые легли в основу отдельных глав «Встреч с Россией 1»: «Здравствуй, Россия. Марина Цветаева»; «Всё начинается с семьи. Никита Михалков»; «Мы выбираем профессию. Владимир Высоцкий»; «Человек, береги меня. Михаил Пришвин»; «Дом — лицо человека. Александр Сергеевич Пушкин» и многие другие.

Надо подчеркнуть, что изложение предметного культурологического материала идёт во «Встречах» параллельно, в сопоставлении со словацкой духовной культурой, литературой, живописью, скульптурой, музыкой, архитектурой, фотографией. В учебнике представлены Эдита Шпаннерова, Людовит Фулла, Йозеф Б. Клеменс, Эстер Шимерова-Мартинчекова, Мартин Бенка, Франьо Штефунко, Ян Кулих, Эмил Бачик и т. д.

В состав «Встреч с Россией 2» входят темы, спирально развивающие, углубляющие материал первой части и одновременно знакомящие с новой информацией. Например, «Искусство общения и общение с искусством»; «Мода на всё русское»; «Россия не только с первого взгляда»; «Литература и жизнь» и другие.

Основные дидактические принципы «Встреч с Россией»:

А) весь материал, находящийся во «Встречах», имеет культурологический характер;

Б) учебник использует межпредметные учебные контакты и взаимосвязи;

В) вся презентация учебного материала осуществляется посредством встреч с интересными людьми;

Г) высокое качество используемого наглядного материала;

Д) во «Встречах» присутствует гуманный, цивилизационный и этико-эстетический аспект.

Сообщество словацких русистов гордится учебником «Встречи с Россией». Выражаем нашу глубокую благодарность ее автору Эве Колларовой.

От чистого сердца поздравляем профессора Эву Колларову с юбилеем и желаем творческих успехов в дальнейшей работе!

Список литературы

Kollárová E., Trušinová L.B. Встречи с Россией. Ruský jazyk pre 1. a 2. ročník stredných škôl. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Mladé letá, 2010. 4. vydanie. 310 s.

Kollárová E., Trušinová E.B. Встречи с Россией. Ruský jazyk pre 3. a 4. ročník stredných škôl. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Mladé letá, 2009. 2. vydanie. 368 s.

Kollárová E. Hovory o kulturologickom smerovaní cudzojazyčnej edukácie. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2014. 2. vydanie. 214 s.

Об авторе:

Хайзер Франтишек, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков педагогического факультета Католического университета г. Ружомберок, Словакия; словацкий русист, автор монографий и статей о русском и словацком языках. *Сфера научных интересов*: русский язык как универсальный и специфический коммуникационно-гнозологический феномен; терминология, сопоставление русского и словацкого языков. E-mail: heiser@post.sk

DOI 10.22363/2618-8163-2019-17-4-408-413

Scientific report

Synthetic artistic culture as a fundamental principle of culturally-oriented teaching of the Russian language in Slovakia: to Eva Kollarova's anniversary

Frantisek Heiser

Catholic University in Ruzomberok
1A, Hrabovska cesta, Ruzomberok, 03401, Slovakia

Abstract. The report is devoted to culturological research in foreign-language education, issues of working at masterpieces of Russian art in connection with a systemic-chronological presentation of ingenious representatives of Russian culture in the dialogue with Slovak culture. The communicative-cultural concept constitutes the basis of long-term research and educational work of the remarkable Slovak specialist in Russian philology Eva Kollarova. An analysis of Eva Kollarova's textbooks and monographs presented in the article shows her significant contribution to the Russian language diffusion not only in Slovakia, but also in other European countries.

Keywords: Russian language, Slovakia, Russian philology, Kollarova Eva, foreign-language education, artistic culture, dialogue of cultures, communicative-cultural concept, aesthetics, humanity, monograph, textbook

Article history: Received: 18.12. 2018. Accepted: 22.04.2019.

For citation: Heiser F. (2019). Synthetic artistic culture as a fundamental principle of culturally-oriented teaching of the Russian language in Slovakia: to Eva Kollarova's anniversary. *Russian language studies*, 17(4), 408—413. DOI: 10.22363/2618-8163-2019-17-4-408-413

References

- Kollárová, E. & Trusinová, L.B. (2010). *Meeting with Russia. Russian language for 1st and 2nd year of secondary schools*. 4th edition. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Mladé letá Publ. (In Slovak).
- Kollárová, E. & Trusinová, L.B. (2009). *Meeting with Russia. Russian language for 1st and 2nd year of secondary schools*. 2th edition. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Mladé letá Publ. (In Slovak).
- Kollárová, E.(2014). *Talks on the Cultural Orientation of Foreign Language Education*. 2th edition. Bratislava: Státny pedagogický ústav Publ. (In Slovak).

Bio Note:

Heiser F., PhD, Associate Professor at the Department of Foreign Languages of the Faculty of Education at the Catholic University in Ruzomberok, Slovak specialist in Russian philology, the author of monographs and articles on the Russian language. *Research interests*: functioning of language as a universal and at the same time a specific communicative and gnoseological phenomenon, professional terminology, morphological-syntactic and stylistic characteristics in Russian-Slovak communication. E-mail: heiser@post.sk



НАУЧНЫЕ ОБЗОРЫ SCIENTIFIC REVIEW

DOI 10.22363/2618-8163-2019-17-4-414-427

УДК 372.881.161.1

Обзорная статья

Опыт научной школы А.Д. Дейкиной: концептуальность аксиологического подхода в процессе преподавания русского языка

О.В. Алексеева

Воронежский государственный педагогический университет
Российская Федерация, 394043, г. Воронеж, ул. Ленина, 86

Рассматриваются проблемы аксиологической лингводидактики на примере методических исследований научной школы А.Д. Дейкиной: лингвистическое обоснование аксиологического аспекта в преподавании русского языка, культурологический компонент ценностных ориентаций школьников, новые технологии развития аксиологических умений на уроке русского языка, формирование ценностных ориентаций студентов-филологов как аспект профессиональной деятельности. Выявлены концептуальные черты в исследованиях научной школы: ориентация на процесс развития личности, обретения ею социального опыта, формирования готовности к разнообразному взаимодействию с окружающим миром. В трудах научной школы отражена разработка концепции лингвометодической подготовки учителя русского языка, нацеленная на повышение учебно-познавательной мотивации школьников и достижение ими личностных, метапредметных и предметных результатов. Подчеркнута научная новизна анализируемых исследований, определяемая ведущей идеей антропоцентричности, интегративностью сущностных составляющих аксиологической методики, многогранностью подходов, отражённых в модели изучения языка на основе принципа текстоцентризма. Результаты анализа исследований научной школы свидетельствуют о развитии методики преподавания русского языка в первые десятилетия XXI в. Обоснована значимость достижений научной школы А.Д. Дейкиной для современного этапа школьного образования, основанная на том, что аксиологическая лингвометодика отвечает за формирование национально-культурной идентичности будущих граждан России.

Ключевые слова: обучение русскому языку, когнитивность, коммуникативность, аксиологичность, ценностный смысл, новые технологии обучения, языковая личность

© Алексеева О.В., 2019



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

История статьи: Поступила в редакцию: 12.04.2019. Принята к печати: 25.07.2019.

Для цитирования: *Алексеева О.В.* Опыт научной школы А.Д. Дейкиной: концептуальность аксиологического подхода в процессе преподавания русского языка // *Русистика*. 2019. Т. 17. № 4. С. 414—427. DOI 10.22363/2618-8163-2019-17-4-414-427

Под научной школой традиционно понимается научное сообщество, имеющее общие взгляды, идеи, сформированные под влиянием лидера. Алевтина Дмитриевна Дейкина, доктор педагогических наук, профессор, — основатель школы аксиологического подхода к процессу обучения, в трудах которой проблема ценностного отношения к языку рассмотрена с точки зрения философии образования, методики преподавания русского языка, выявлена актуальность социального и личностного плана, намечены траектории предметного содержания и воспитательного потенциала, так как понимания ценности без осознания ментальности нет. В работах А.Д. Дейкиной ценностно-смысловая ориентация учителя определяется показателями компетенции словесника: целостностью учебно-воспитательного процесса, реализующего аксиологический компонент в обучении с 1-го по 11-й класс, модулем ценностных представлений о русском языке, инструментарием аксиологической характеристики родного языка, а также профессиональными составляющими — любовью к слову, творческой деятельностью.

Личностный взгляд на лидера: уроки научной мысли

Имя Алевтины Дмитриевны Дейкиной я «открыла» ещё будучи учителем. Выход монографии «Обучение и воспитание на уроках русского языка» (Дейкина, 1990) в 1990 году был свежим порывом ветра в методическом мире учителей-словесников. В книге шёл разговор о пробуждении интереса школьников к учебному предмету «русский язык» и о роли личности педагога в этом процессе, были расставлены акценты целей — подчёркнута приоритетность воспитательной составляющей урока, важность формирования ценностного отношения к русскому языку. Содержание книги несло методическую новизну: в центре урока русского языка — текст, в нем содержится и обучающий, и воспитательный потенциал урока.

Моё внимание привлекли модели уроков «Объяснение нового с опорой на связный текст», «Высказывание публицистического стиля с опорой на слово общественно-политического словаря», «От опорного текста к новому знанию и последующему речевому высказыванию» (Дейкина, 1990: 60—89). Эти модели были представлены наглядно: через схему урока, описание логики и динамики урока. «Динамика — движение от одного элемента урока к другому путём развития мысли, её углубления и расширения, через различные формы деятельности к завершённости, к результату, концентрирующему основные положения данного урока» (Дейкина, 1990: 61). Описание уроков принималось учителями, потому что отражало опыт их преподавания: «Понятие динамики заложено в основных дидактических принципах: от усвоенного — к новому, от простого — к сложному» (Дейкина, 1990: 61). Необычными были методические идеи: от слова к тексту, от текста к тексту, от текста к высказыванию. В течение урока работа с одним текстом:

его возможности таковы, что можно организовать и этап изучения нового, и этап закрепления, а эмоциональный настрой текста вызывает читателя на диалог — так естественно рождается творческая работа ученика.

Разработанные А.Д. Дейкиной модели создавали перспективу развития традиционного урока в разных аспектах: функциональном, коммуникативном, аксиологическом. Это была точка отсчёта нового методического времени: и неслучайно Алевтина Дмитриевна Дейкина стала его лидером: творческий потенциал этого учёного, методиста безграничен.

Много лет возглавляя кафедру методики русского языка в Московском педагогическом государственном университете, А.Д. Дейкина сделала главное: кафедра стала ведущим центром современной лингводидактики. Основные позиции кафедры отражает коллективная монография «Современная методическая концепция личностного развития учащихся в процессе изучения русского языка» (Современная методическая концепция личностного развития учащихся в процессе изучения русского языка, 2014): аксиологический подход в преподавании русского языка как основа формирования и развития ценностных ориентаций школьников и будущих учителей-словесников, развитие и саморазвитие личности учащегося в процессе обращения к тексту, реализация идей личностного развития в моделировании учебного процесса по русскому языку, интеграция научных взглядов в современной методической науке.

Качественно новый уровень решения педагогических задач, определённых Федеральным государственным образовательным стандартом, обеспечивает сегодня методическая школа МПГУ, и достигается это на уроке русского языка «*полифонией методических подходов*» (Дейкина, 2012). Данное понятие лингводидактики отражает многообразие выбора приоритетов, основанное на одновременном гармоническом сочетании. Так, например, антропоцентрический подход ставит в центр урока ученика и его языковую деятельность. Субъект-субъектные отношения раскрываются через разные учебные взаимодействия, например, учитель — ученик, ученик — ученик и ученик — писатель. В последнем случае ученик вступает во взаимодействие при чтении текста с писателем, и этот процесс обеспечивается технологией «диалог ученика-читателя с писателем». Аксиологический подход актуализирует ценностное отношение к языку: «в открытом образовательном пространстве школы именно здесь, в аксиологическом аспекте изучения предмета «русский язык», происходит сопряжение языка и речи, языка и культуры, языка и национального характера, национального самосознания» (Дейкина, 2019: 18). Культуроведческий подход, используя текст как форму коммуникации и единицу культуры, призван стать основой духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения, ибо воспринимает человека как цель и ценность культуры. Приведённые примеры позволяют выделить новые приоритеты, новые направления совершенствования урока русского языка в XXI веке, разрабатываемые на кафедре методики русского языка МПГУ.

В современных исследованиях оформляется аксиологическая лингвометодика. И все мы, ученики А.Д. Дейкиной, причастны к этому процессу. Поэтому так важны положения, которые формулируются Учителем:

«Система аксиологических ценностей репрезентируется в языке (в языковой «модели мира»). Существуют различные способы языковой репрезентации аксиологических значений в рамках национального языка и реальной речевой деятельности говорящего» (Дейкина, 2009: 22).

«Современная аксиологическая наука, являясь по своей педагогической сути наукой гуманистической, обязана не просто декларировать идею аксиологичности, но вести активный исследовательский поиск наилучших способов осуществления аксиологического подхода в образовании» (Дейкина, 2017: 37).

«Ценностные категории русского языка, воспринимаемые и осознаваемые в процессе изучения, становятся основанием национально-культурной ориентации, успешного общения, интеллектуального развития ученика, его становления как языковой личности» (Дейкина, 2019: 10).

Ученики научной школы А.Д. Дейкиной

Понятие «аксиологический подход» было введено А.Д. Дейкиной в научную методическую терминосферу в 90-е годы XX века. И за это время идея ценностного отношения к языку «проросла» в исследованиях учеников школы в самых разных областях методики: школьной и вузовской, в методике формирования предметных результатов и метапредметных, в методике морфологии, стилистики, развития речи.

Размышляя над тем, что позволяет такие разные научные исследования учеников Алевтины Дмитриевны Дейкиной считать школой, приходим к осознанию современного этапа развития методической науки в рамках антропоцентрической научной парадигмы. Для наглядности методической картины сравним два века в методике преподавания русского языка по обозначенной позиции. Идея воспитания любви к родному языку, традиционная для русской методической мысли со времён Ф.И. Буслаева, была «над предметом»: изучая морфемику или синтаксис, учитель мог обратиться к высказываниям о богатстве русского языка или отражении в нём «духа родины» (Буслаев, 1941) — и это были шаги в формировании у учащихся чувства любви к родному языку. В научных исследованиях школы А.Д. Дейкиной другой маршрут формирования ценностного отношения к языку: точкой отсчета он имеет содержание предмета — будь то изучение грамматических форм или работа с текстом на уроке развития речи. Таким образом, когнитивная составляющая есть первая черта, характеризующая исследования научной школы А.Д. Дейкиной.

«...Когнитивная методика в процессе её реализации готовит ученика к самопостижению родной культуры и её сердцевины — русского языка, совершенствованию себя как языковой личности» (Дейкина, 2019: 109).

Проиллюстрируем данное теоретическое положение анализом разработки функционального подхода в методике морфологии на примере докторской диссертации «Реализация функционального принципа при изучении морфологии в школьном курсе русского языка» О.В. Алексеевой (Алексеева, 2010).

Система обучения, в основе которой «лежит реализация функционального принципа, моделирует новую траекторию урока морфологии: вопрос употребле-

ния единиц языка в речи соединяет грамматику — через текст, где единицы языка реализуются в текстообразующих и выразительно-изобразительных функциях, — с формированием коммуникативной компетенции учащихся в практике создания текстов разных стилей и жанров» (Алексеева, 2015: 131). Введение нового компонента содержания — текстообразующих функций (роль словоформ в строении текста) и выразительно-изобразительных функций грамматической формы (роль словоформ в выражении авторской позиции) — осуществляется на основе текстов, входящих в когнитивную базу носителей языка. Сегментация, разработанная в диссертационном исследовании, отражает «положение функциональной грамматики о контекстах с прямым и переносным употреблением грамматических форм» (Алексеева, 2015: 132). В условия реализации методической концепции включено положение об использовании разных моделей, которые отражают типичные контексты употребления данной грамматической формы в процессе изучения той или иной темы школьного курса русского языка. Например, при изучении темы «Настоящее время глагола» школьники знакомятся с типом текста, в котором глаголы употреблены в настоящем времени — это текст модели «повествование — репортаж», а также с типами текстов, в которых глаголы настоящего времени употреблены в переносном значении с целью выделения фрагмента действия, описания, что отражает авторскую позицию: глаголы настоящего времени на фоне привычных для повествования глаголов прошедшего времени являются знаками выражения авторского замысла. К моделям текста с переносным употреблением глаголов настоящего времени относятся: «повествование с экспозицией в настоящем времени», «повествование с элементами описания в настоящем времени», «повествование с элементами рассуждения в настоящем времени», «повествование с глаголами в настоящем времени», (Алексеева, 2015: 36—37).

Сущностной характеристикой методики реализации функционального принципа является текстовая деятельность школьников: знания о функционировании языковых единиц учащиеся получают при наблюдении за употреблением грамматических форм в тексте писателями — мастерами слова. Это «новый вид знаний, который рождается в процессе осуществления мыслительной деятельности школьников на знаковой материи текста» (Алексеева, 2015: 5). Процесс восприятия художественного слова писателя, открывающего красоту окружающего нас мира, позволяет школьникам осознать возможности грамматических форм в речи, а выбор ими выразительных средств языка для реализации собственного замысла мы воспринимаем как свидетельство формирования ценностного отношения к языку.

Моделирование процесса открытия новых знаний на современном уроке морфологии включает следующие компоненты: «исследование обучающимися текста; «открытие» правил употребления грамматических форм, сопоставление своих открытий с произведениям писателей; фиксацию полученных результатов — создание модели текста; практику в применении приобретённых знаний и умений при написании текстов» (Алексеева, 2016: 133).

Морфологическая форма как ценностный компонент анализа художественного текста расширяет возможности ученика в понимании авторской точки зре-

ния, а в учебной ситуации, когда школьник продуцирует текст, именно умение отбора языковых средств в соответствии с собственным замыслом отражает развитие его языковой личности в процессе обучения.

Итак, сравнение с традиционным подходом к формированию ценностного отношения к языку, который мы описали как модель «над предметом», показывает, что в научной школе А.Д. Дейкиной проектируемая модель «вырастает» из когнитивной составляющей содержания обучения русскому языку: идею ценности и уникальности русского языка «открывают» дети в процессе исследования текстов и используют новые знания и умения при создании собственного продукта, что и является личностным результатом обучения, который «можно измерить».

Ключевые слова данной формулы: «когнитивная составляющая», «исследование языка», «продукт деятельности» — отражают стержень исследований Г.М. Кулаевой (докторская диссертация «Эстетический идеал в системе формирования ценностного отношения учащихся к русскому языку») (Кулаева, 2008), О.А. Скрыбиной (докторская диссертация «Когнитивно-коммуникативный подход в обучении правописанию как текстоформирующей деятельности (10—11 классы)») (Скрыбина, 2010), Е.А. Рябухиной (докторская диссертация «Моделирование дифференцированного обучения речевой деятельности в старших классах на основе компетентностного подхода») (Рябухина, 2013).

Характеризуя концептуальные черты методических исследований, проведённых в рамках научной школы А.Д. Дейкиной, выделим разработку методического инструментария, который позволяет обучающимся «открывать» новые знания и создавать свой продукт, ибо только продуктивная деятельность может быть оценена как результат обучения.

Рассмотрим актуальность высказанного положения на примере докторской диссертации О.Н. Лёвушкиной «Лингвокультурологическая характеристика текста в школьном обучении: теория и практика» (Лёвушкина, 2014), в котором разработан, во-первых, новый метод работы с текстом для реализации *нового содержания* — текста как целостной единицы языка, речи и культуры и, во-вторых, новый продукт деятельности школьников — лингвистическое сочинение в жанре лингвокультурологической характеристики текста.

Отметим, что компонент «культура» в содержании расширяет потенциал работы с текстом прежде всего для достижения личностных результатов обучения учащихся при изучении русского языка: культурологический аспект позволяет более глубоко осознавать внешние и смысловые связи феноменов культуры в их ценностно-смысловом континууме. Базовое для «исследования понятие *лингвокультурологический потенциал текста* определено как культурные смыслы, выраженные в тексте имплицитно, как языковая картина мира этноса, отражённая автором в конкретном тексте с помощью определенных ментальных образований и языковых средств и содержащаяся во всей целостности его информационных слоев (фактуальном, концептуальном и подтекстовом)» (Лёвушкина, 2014: 202).

Метод лингвокультурологической характеристики текста в исследовании О.Н. Лёвушкиной имеет целью обучение пониманию текста, содержащего культурологический пласт информации, через осуществление стратегий смыслового

чтения. Особенностью данного метода является реализация коммуникативной модели «автор — текст — читатель», что достигается использованием разных видов текстовой деятельности: «рецептивной; аналитико-синтетической; интерпретационной, смыслоформулирующей; рефлексивной, оценочной; творческой, продуктивной. Наличие рефлексивной, оценочной деятельности в технологической модели лингвокультурологической характеристики позволяет учащимся выражать собственное отношение к выявленным смыслам текста, к позиции автора, что в целом способствует усвоению учащимися духовно-нравственных ориентиров, формированию их ценностной базы, мировоззрения в целом» (Лёвушкина, 2014: 176).

Коммуникативно-деятельностный подход реализуется в научном исследовании О.Н. Лёвушкиной и на этапе создания школьниками продукта — лингвокультурологической характеристики текста. Коммуникативная модель «автор — метатекст — получатель» отражает новые отношения ученика при работе с текстом: как субъект деятельности школьник «интерпретирует смыслы текста, авторскую позицию и выражает собственное отношение к содержательным аспектам текста и способам выражения авторского отношения к ним» (Лёвушкина, 2014: 206).

Новизну исследования представляет проектирование в процессе обучения методического «треугольника»: художественный текст как целостная единица языка, речи и культуры — обучение стратегиям смыслового чтения и интерпретации текста — творческая работа учащихся как результат исследовательской деятельности по анализу текста культуры. В центр отдельных моделируемых автором методических ситуаций работы с текстом поставлена лингвокультурологическая характеристика текста как методический инструмент, обеспечивающий достижение планируемых результатов обучения: личностных, метапредметных, предметных.

Представленная авторская концепция диссертации развивает методические идеи А.Д. Дейкиной: «Текстоориентированная направленность учебного процесса предполагает иное моделирование дискурса: вокруг текста, отталкиваясь от текста, идя к тексту... Текст ещё не используется в должной мере в учебном процессе, но именно в тексте отражён живительный потенциал русской культуры и возможность гармонизации учебного процесса. Слово, текст и путь ученика к слову и тексту — источник развития личности, его ценностно-смысловая, когнитивная и духовная опора» (Дейкина, 2019: 174).

Аналитический обзор исследований, выполненных в научной школе А.Д. Дейкиной, показал, что все они объединены одной стратегической целью — формированием языковой личности школьника. Этот процесс моделируется на уроках русского языка, но эффективность его может возрасти, если разработать механизмы включения и других школьных предметов в развивающую образовательную среду школы. Такое исследование в рамках докторской диссертации «Метапредметный подход к обучению русскому языку в разных предметных областях школьного образования» было выполнено О.Е. Дроздовой (Дроздова, 2017).

В нём на первый план выходит формирование языковой личности через реализацию развивающей среды в образовательном пространстве школы, которая создаётся благодаря лингводидактическому сопровождению разных учебных пред-

метов, организации деятельности учителей на основе содержательной межпредметной интеграции, включению в поле метапредметного обучения русскому языку как урочной, так и внеклассной работы.

В диссертации отражён современный этап методики обучения русскому языку в аспекте разработки технологий, нацеленных на достижение метапредметных результатов обучения. Обогащение методики в исследовании О.Е. Дроздовой произошло в части теории и практики. «Разработка системы методов работы с лингвистическим содержанием в разных предметных областях строится в исследовании на понимании языкознания как важной метапредметной области для всего школьного образовательного процесса» (Дроздова, 2017: 103). Лингвистический компонент обучения становится полем межпредметной интеграции, основанной на функции языка быть универсальным инструментом коммуникации в любых областях жизни. Актуализация компонентов *способности* и *готовности* при работе с лингвистическим материалом в деятельностной парадигме проектируемого обучения нацелены на результат — «овладение» в когнитивной стратегии, например, понимание значения предметных терминов на основе установления языковых связей, модели построения определений терминов, структуры текстов данной предметной области. Моделирование цепочки интеллектуальных действий: знаю, понимаю, применяю, анализирую, оцениваю — служит основой выстраивания системы работы с понятиями, терминами, которая приводит к развитию лингвистического мышления школьников. Развивающий потенциал метапредметной методики отражает использование проблемного обучения, организацию исследовательской деятельности школьников. Всё вышесказанное проецирует динамику роста лингвистических умений школьников на уровнях культуры работы с языком предмета и культуры речи.

Важно выделить: исследование роли родного языка в целостном образовательном процессе современной школы имеет мировоззренческий характер, который связан с формированием ценностного отношения школьников к родному языку, являющемуся стержнем формирования российской идентичности. Поэтому бесспорно, что «работа с языком в рамках всех предметных областей даёт возможность более эффективно формировать мировоззренческие установки школьников» (Дроздова, 2017: 8).

Спектр научных интересов А.Д. Дейкиной от школьной методики поднимается к вузовской, ведь изменения в преподавании русского языка будут ощутимы только тогда, когда в школу придёт *новый* учитель. «Новая стратегия образования, на наш взгляд, в том и состоит, чтобы использовать тактики, основанные на активном участии школьников в образовательном процессе и приводящие не просто к усвоению информации, а к «открытию» для себя основных понятий в предметной области» (Дейкина, 2015: 23). Поэтому её идеи практикоориентированных моделей подготовки будущего учителя разрабатываются и внедряются сегодня в педагогических вузах.

Вопросы вузовской методики в условиях ориентации на компетентностную модель личности выпускника освещаются в докторской диссертации Н.А. Исаевой «Современные стратегии лингвометодической подготовки бакалавра педагогического образования (профиль «Русский язык»)» (Исаева, 2016). Процесс

обучения в вузе рассматривается Н.А. Исаевой с позиции создания благоприятных внутренних условий для самореализации студентом себя в деятельности. В этом нам видится отражение антропоцентричности исследования, что соответствует духу современных подходов в педагогической науке.

Представленная концепция включает две стратегические линии: когнитивную и проективную. Когнитивная стратегия направлена на формирование лингвометодического мышления будущего учителя русского языка, «развитие его когнитивных способностей и овладение лингвистической и частнометодической компетенциями, обеспечивающими теоретико-методическую основу будущей профессиональной деятельности» (Исаева, 2016: 20).

Выделим при реализации когнитивной стратегии описание работы с понятиями и правилами, представляющими систему последовательно усложняющихся интеллектуальных действий студента при овладении теоретическим знанием, что служит основой выстраивания такой системы работы с понятиями, которая приводит к развитию лингвометодического мышления будущего учителя. Существенный вклад в вузовскую методику — включение в практику обучения студентов технологий деятельностного типа: проблемного диалога, продуктивного чтения, проектной деятельности. Такие аспекты подготовки бакалавров программируют становление профессиональных умений креативного/новаторского уровня компетенции.

Проективная стратегия отражает деятельностный аспект образовательной парадигмы и направлена на организацию обучения школьников русскому языку, поэтому и ориентирована на овладение практическими компетенциями: проективной, исполнительской, информационно-репрезентирующей, контрольно-оценочной.

Новизна исследования видится нам в использовании возможностей новой информационной среды — гипертекста как определённого способа организации нелинейного текста с гибким механизмом ссылок. Разработка тактических средств реализации стратегических линий в представленной концепции — это инновация в методической категории «средства обучения». Гипертекстовым инструментом проективной стратегии лингвометодической подготовки бакалавра в рецензируемом исследовании выступает разработанный и внедрённый в вузовскую практику Н.А. Исаевой «Лингвометодический органайзер учителя», «моделирующий профессиональный контекст — проектирование урока русского языка и выступающий в качестве деятельностно-технологической формы организации информационной обучающей среды для бакалавра» (Исаева, 2016: 23). Возможности данного средства обучения сегодня не имеют аналогов в практике преподавания русского языка: этот методический инструмент обеспечивает индивидуальные траектории обучения.

Разработанная концепция позволяет раскрыть механизмы управления процессом формирования профессиональных компетенций учителя русского языка в вузе, что является принципиально важным для построения модели образования в бакалавриате.

Подводя итоги обзору исследований в научной школе аксиологической лингвометодики (МППГУ), выделим главное: осуществлённые под руководством док-

тора педагогических наук, профессора А.Д. Дейкиной исследования содержат научно обоснованные решения актуальных проблем методики русского языка, они инновационны по своей сути и открывают реальные перспективы совершенствования учебно-воспитательного процесса, развития языковой личности школьника.

Новая страница научной школы А.Д. Дейкиной

Можете ли вы почувствовать, как течет методическое время? Мы, пожалуй, сможем это сделать, если сравним два факта: защита докторской диссертации Г.М. Кулаевой (научный консультант А.Д. Дейкина), 2008 г. и защита кандидатской диссертации Д.В. Асеевой (научный руководитель Г.М. Кулаева), 2015 г. Да, научная школа А.Д. Дейкиной пополняется новыми исследователями, которые близки *по духу* — осознанию важности аксиологического подхода в преподавании русского языка и *школе* проведения методического исследования. Тема диссертации Д.В. Асеевой — «Развитие исследовательских умений учащихся в процессе работы над эстетической функцией грамматических форм (5—7 классы)» (Асеева, 2015) — в русле проблематики аксиологической лингвометодики. В теоретической части диссертации обоснованы возможности метода лингвоэстетического анализа текста, разработанного в научной школе А.Д. Дейкиной (МПГУ), предложена модель развития исследовательских умений учащихся при изучении морфологии в аспекте реализации эстетической функции частей речи.

Экспериментальная работа в рецензируемой диссертации строится «на трёх китах»: это когнитивная составляющая учебного процесса по предмету, методическое сопровождение исследовательской деятельности школьников и организация опыта продуктивной творческой деятельности обучающихся. Важно, что к самостоятельному исследованию учащихся учитель ведёт через формирование умений видеть «положительно заряженные грамматические формы в тексте», через овладение приёмами лингвоэстетического анализа текста, через освоение алгоритма действий при создании творческой работы. Предложенная модель методической траектории является ориентировочной основой в разработке методики развития исследовательских умений школьников по русскому языку, что важно для современного этапа образования в части развития самостоятельности учащихся в освоении материала и вовлечения школьников в исследовательскую деятельность.

Оценка работы однозначна: достойное продолжение традиций научной школы А.Д. Дейкиной!

В чем ещё заключается новая страница научной школы? Методическое видение проблем, которые будут решаться завтра, поражает в трудах А.Д. Дейкиной. Вот один из примеров: «Для процесса обучения русскому языку чрезвычайно важно рассмотреть метаметодический подход, в основе которого лежит смысл концепта *мета*. Этот подход появился в научных исследованиях ... в связи с осознанием русского языка как метапредмета, от которого во многом зависят развитие личности в процессе обучения, повышение когнитивности в учебной деятельности, опора на креативные способности обучающихся» (Дейкина, 2019: 153). Проблема обозначена, значит, будут новые работы докторантов и аспирантов.

Новой страницей станет и анализ деятельности научной школы «Аксиологическая лингвометодика»: мировоззренческие и ценностные аспекты в школьном и вузовском преподавании русского языка. Методическая школа МПГУ грамотно формирует принципы научного исследования: только изучая «методические корни», можно подняться к вершинам науки. Поэтому вопросы истории методики всегда были важны для А.Д. Дейкиной (Дейкина, 1998; Дейкина, 2007) и нас, её учеников, а В.Д. Янченко в докторской диссертации «Научно-методическое наследие последней трети XX века и его потенциал в системе профессиональной подготовки учителей-словесников» (Янченко, 2012) вышел на уровень объективизации связей преемственности и перспективности в методике преподавания русского языка: «История лингвометодики, являясь средством передачи опыта от поколения к поколению, способствует конвергенции содержания, играет значимую роль в обучении студентов-филологов» (Янченко, 2012: 23).

У научной школы «Аксиологическая лингвометодика» большое будущее.

Список литературы

- Алексеева О.В.* Реализация функционального принципа при изучении морфологии в школьном курсе русского языка: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2010. 372 с.
- Алексеева О.В.* Современный урок морфологии в школе: монография. М.: Изд-во МГОУ, 2015. 168 с.
- Алексеева О.В.* Функциональный подход в деятельностной парадигме современного образования // Наука и школа. 2016. № 6. С. 130—134.
- Асеева Д.В.* Развитие исследовательских умений учащихся в процессе работы над эстетической функцией грамматических форм (5—7 классы): дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2015. 245 с.
- Буслаев Ф.И.* О преподавании отечественного языка. Л.: Учпедгиз, 1941. 248 с.
- Дейкина А.Д.* Обучение и воспитание на уроках русского языка. М.: Просвещение, 1990. 176 с.
- Дейкина А.Д.* Великий учитель Ф.И. Буслаев (к 180-летию со дня рождения) // Русский язык в школе. 1998. № 3. С. 56—60.
- Дейкина А.Д.* Истоки методики русского языка (к 90-летию Первого Всероссийского съезда преподавателей русского языка средней школы) // Русский язык в школе. 2007. № 1. С. 48—51.
- Дейкина А.Д.* Аксиологические аспекты методики преподавания русского языка (профессиональный и общеобразовательный уровни): материалы международ. науч.-практ. конф. (19—20 марта 2009 г.) / науч. ред. и сост.: А.Д. Дейкина, А.П. Еремеева, Л.А. Ходякова, В.Д. Янченко. М.: МПГУ; Ярославль: РЕМДЕР, 2009. 496 с.
- Дейкина А.Д.* Полифония методических подходов к обучению русскому языку: материалы международ. науч.-практ. конф. (15—16 марта 2012 г.) / отв. науч. ред. А.Д. Дейкина. М.: МПГУ; Ярославль: РЕМДЕР, 2012. 500 с.
- Дейкина А.Д.* Стратегия развития методики преподавания русского языка в условиях реализации современных образовательных стандартов: коллективная монография. М.: ФОРУМ, 2015. 512 с.
- Дейкина А.Д.* Открытая методика: аксиологичность в современных исследованиях и школьных учебниках по русскому языку // Современные тенденции в развитии методики преподавания русского языка: Коллективная монография. М.: Изд-во «Спутник+», 2017. С. 35—40.
- Дейкина А.Д.* Аксиологическая методика преподавания русского языка: монография. М.: МПГУ, 2019. 212 с.

- Дроздова О.Е.* Метапредметный подход к обучению русскому языку в разных предметных областях школьного образования: дис. ... д-ра. пед. наук. М., 2017. 474 с.
- Исаева Н.А.* Современные стратегии лингвометодической подготовки бакалавра педагогического образования (профиль «Русский язык»): дис. ... д-ра. пед. наук. М., 2016. 479 с.
- Кулаева Г.М.* Эстетический идеал в системе формирования ценностного отношения учащихся к русскому языку: дис. ... д-ра. пед. наук. М., 2008. 454 с.
- Лёвушкина О.Н.* Лингвокультурологическая характеристика текста в школьном обучении: теория и практика: дис. ... д-ра. пед. наук. М., 2014. 511 с.
- Скрябина О.А.* Когнитивно-коммуникативный подход в обучении правописанию как текстоформирующей деятельности (10-11 классы): дис. ... д-ра. пед. наук. М., 2010. 463 с.
- Современная методическая концепция личностного развития учащихся в процессе изучения русского языка (К юбилею профессора А.Д. Дейкиной): коллективная монография / под ред. Е.А. Рябухиной, В.Д. Янченко. М.-Пермь: ОТ и ДО, 2014. 280 с.
- Рябухина Е.А.* Моделирование дифференцированного обучения речевой деятельности в старших классах на основе компетентностного подхода: дис. ... д-ра. пед. наук. М., 2013. 537 с.
- Янченко В.Д.* Научно-методическое наследие последней трети XX века и его потенциал в системе профессиональной подготовки учителей-словесников: дис. ... д-ра. пед. наук. М., 2012. 523 с.

Об авторе:

Алексеева Ольга Владимировна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры теории, истории и методики преподавания русского языка и литературы Воронежского государственного педагогического университета. *Сфера научных интересов:* функциональный подход в методике преподавания русского языка, текстоориентированное обучение, формирование коммуникативной компетенции, вузовская лингвометодика. Автор более 90 научных работ. E-mail: alekseevaov@list.ru

DOI 10.22363/2618-8163-2019-17-4-414-427

Review article

**A.D. Deikina's scientific school:
conceptual role of axiological approach
in Russian language teaching**

Olga V. Alekseeva

Voronezh State Pedagogical University
86 Lenina St., Voronezh, 394043, Russian Federation

Abstract. The article describes the issues of axiological linguodidactics exemplified in methodical studies of A.D. Deikina's scientific school: linguistic substantiation of axiological aspect in Russian language teaching, culturological component of pupils' value system, new technologies for axiological skills development at Russian language lesson, philology students' value system development as a

professional competence. Conceptual features have been defined in scientific school research: focus on personality development, social experience acquisition, training the aptitude to various cooperation with the surrounding community. The scientific school works reflect conceptual development of linguistic and methodical training for Russian language teachers, focused on increasing pupils' learning and cognitive motivation and improving their personal, metasubject and subject achievements. The scientific novelty of the research is defined by the key idea of anthropocentricity, integrity of essential components of axiological methodology, multifacetedness of approaches to text-oriented language studies. The scientific research in the article shows the development of Russian language teaching methodology in the first decades of the XXI century. The value of the article for contemporary school education lies in the fact that axiological linguistic methodology assists in developing cultural identity of future Russian citizens.

Keywords: Russian language teaching, cognition, communicativeness, axiology, valuable sense, new teaching technologies, linguistic personality

Article history: Received: 12.04.2019. Accepted: 25.07. 2019.

For citation: Alekseeva, O.V. (2019). A.D. Deikina's scientific school: conceptual role of axiological approach in Russian language teaching. *Russian language studies*, 17(4), 414—427. DOI: 10.22363/2618-8163-2019-17-4-414-427

References

- Alekseeva, O.V. (2010). *Realizatsiya funktsionalnogo printsipa pri izuchenii morfologii v shkol'nom kurse russkogo yazyka [Functional principle realization in studying morphology in Russian language school course]*. (Doctoral dissertation, Moscow). (In Russ.).
- Alekseeva, O.V. (2015). *Sovremennyyi urok morfologii v shkole [Contemporary morphology lesson at school]*. Moscow: MGOU Publ. (In Russ.).
- Alekseeva, O.V. (2016). Functional approach in pragmatist paradigm of contemporary education. *Science and School*, 6, 130—134. (In Russ.).
- Aseeva, D.V. (2015). *Razvitiye issledovatel'skikh umeniy uchashchikhsya v protsesse raboty nad esteticheskoi funktsiei grammaticheskikh form (5—7 classy) [Pupils research competence development at aesthetic function of grammar forms work process (5—7 grades)]*. (Candidate dissertation, Orenburg). (In Russ.).
- Buslayev, F.I. (1941). *O prepodavanii otechestvennogo yazyka [On teaching the native language]*. Leningrad: Uchpedgiz Publ. (In Russ.).
- Deikina, A.D. (1990). *Obucheniye i vospitaniye na urokakh Russkogo yazyka [Education and upbringing at Russian language lesson]*. Moscow: Prosveshcheniye Publ. (In Russ.).
- Deikina, A.D. (1998). Velikii uchitel' F.I. Buslayev (k 180 letiyu so dnya rozhdeniya) [The great teacher F.I. Buslayev (to 180th anniversary of the birth)]. *Russkii yazyk v shkole [Russian Language at school]*, (3), 56—60. (In Russ.).
- Deikina, A.D., & Yanchenko, V.D. (2007). Cradle of Russian language methodology (to 90th anniversary of the First all-Russian Congress of Russian language secondary school teachers). *Russian Language at school*, (1), 48—51. (In Russ.).
- Deikina, A.D. (Ed.). (2009). Axiological aspects of Russian language teaching (professional and general education levels). *Proceedings of International research and practice conference (19th—20th March 2009)*. Moscow: MPGU; Yaroslavl: Remder Publ. (In Russ.).
- Deikina, A.D. (Ed.). (2012). Versatility of methodological approaches to Russian Language education. *Proceedings of International research and practice conference (15th—16th March 2012)*. Moscow: MPGU; Yaroslavl: Remder Publ. (In Russ.).
- Deikina, A.D. (2015). *Strategiya razvitiya metodiki prepodavaniya russkogo yazyka v usloviyakh realizatsii sovremennykh obrazovatel'nykh standartov [Development strategy for Russian language teaching methodology in contemporary educational standards realization]*. Moscow: Forum Publ. (In Russ.).

- Deikina, A.D. (2017). Open methodology: axiology in contemporary studies and Russian language school textbooks. *Contemporary tendencies in Russian language teaching methodology development*, (35—40). Moscow: Sputnik Publ. (In Russ.).
- Deikina, A.D. (2019). *Aksiologicheskaya metodika prepodavaniya russkogo yazyka [Axiological methodology of Russian language teaching]*. Moscow: MPGU Publ. (In Russ.).
- Drozdova, O.E. (2017). *Metapredmetnyi podkhod k obucheniyu russkomu yazyku v raznykh predmetnykh oblastyakh shkol'nogo obrazovaniya [Metasubject approach to Russian language teaching in different subjects at school]*. (Doctoral dissertation, Moscow). (In Russ.).
- Isayeva, N.A. (2016). *Sovremennye strategii lingvometodicheskoi podgotovki bakalavra pedagogicheskogo obrazovaniya (profil russkii yazyk) [Modern strategies of linguomethodical education of pedagogical Bachelors in Russian language profile]*. (Doctoral dissertation, Moscow). (In Russ.).
- Kulayeva, G.M. (2008). *Esteticheskii ideal v sisteme formirovaniya tsennostnogo otnosheniya uchashchikhsya k russkomu yazyku [Esthetic ideal in pupils' value-based attitude towards Russian language development]*. (Doctoral dissertation, Moscow). (In Russ.).
- Levushkina, O.N. (2014). *Lingvokulturologicheskaya kharakteristika teksta v shkol'nom obuchenii: teoriya i praktika [Linguo culturological characteristics of text in school education: theory and practice]*. (Doctoral dissertation, Moscow). (In Russ.).
- Ryabukhina, E.A., & Yanchenko, V.D. (Eds.). (2014). *Sovremennaya metodicheskaya kontseptsiya lichnostnogo razvitiya uchashchikhsya v protsesse izucheniya russkogo yazyka (k yubileyu professora A.D. Deikinoy) [Modern methodical concept of students' personal development at Russian language study (to prof. Deikina, A.D. anniversary)]*. Moscow—Perm': OT I DO Publ. (In Russ.).
- Ryabukhina, E.A. (2013). *Modelirovaniye differentsirovannogo obucheniya rechevoi deyatel'nosti v starshikh klassakh na osnove kompetentnostnogo podkhoda [Forming differential education of speech activity in senior school on the base of competence approach]*. (Doctoral dissertation, Moscow). (In Russ.).
- Skryabina, O.A. (2010). *Kognitivno-kommunikativnii podkhod v obuchenii pravopisaniyu kak tekstoformlyayuschei deyatel'nosti (10—11 klassy) [Cognitive and communicative approach to spelling education as text-forming activity (10th—11th grades)]*. (Doctoral dissertation, Moscow). (In Russ.).
- Yanchenko, V.D. (2012). *Nauchno-metodicheskoye nasledie posledney treti XX veka i yego potentsial v sisteme professional'noi podgotovki uchitelei-slovestnikov [Scientific and methodological heritage of the last third of XX century and its potential in professional education of teachers-philologists]*. (Doctoral dissertation, Moscow). (In Russ.).

Bio Note:

Alekseeva Olga V., Doctor of Pedagogical Sciences, Associate professor, professor at the Department of Theory, History and Russian Language and Literature teaching methodology at Voronezh State Pedagogical University. *Research interests:* functional approach in Russian language teaching methodology, text-oriented education, communicative competence development, institutional linguistic methodology. The author of more than 90 papers. E-mail: alekseevaov@list.ru



МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК РОДНОГО И ИНОСТРАННОГО

METHODS OF TEACHING RUSSIAN AS A NATIVE AND FOREIGN LANGUAGE

DOI 10.22363/2618-8163-2019-17-4-428-444

УДК 372.881.161.1

Научная статья

Речевое поведение русскоязычных школьников Латвии в текстах-рассуждениях

М.А. Гаврилина

Латвийский Университет
Латвия, LV-1083, Рига, 7 линия в Имманте, 1

Research article

Speech behaviour of Latvian Russian-speaking schoolchildren in argumentative texts

Margarita A. Gavrilina

Latvian University
1, Imantas 7 liniya, Riga, LV-1083, Latvia

Приведен анализ проблем и их причин в письменной речи русскоязычных девятиклассников Латвии при создании ими текстов-рассуждений. Актуальность исследования обусловлена особенностями становления языковой личности школьника в диаспоре в ситуации билингвального образования. В качестве критериев контент-анализа текстов учеников приняты: сте-

© Гаврилина М.А., 2018



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

пень самостоятельности рассуждения; качество приведённых аргументов; степень развёрнутости аргументов и использование разных типов аргументов; выразительность речи и следование языковым нормам. Сделаны выводы: сочинения большинства учеников частично соответствуют текстам-рассуждениям; в них отсутствуют интертекстуальные включения; в речевом поведении учащихся преобладают эксплицитная Я-коммуникация, прагматичное, «сухое» изложение мысли даже в том случае, если тема сочинения подталкивает к словесному выражению эмоций; наблюдается большое количество отступлений от языковых норм. Результаты исследования опираются на анализ сочинений 3296 девятиклассников, которые учащиеся создавали в ходе экзамена по русскому языку по окончании основной школы в 2016—2018 годах. Результаты данной и других работ автора позволят более глубоко исследовать процесс становления первичной и вторичной языковой личности русскоязычного школьника в Латвии.

Ключевые слова: языковая личность школьника, русскоязычный ученик диаспоры, языковая среда, текст-рассуждение, аргументационные умения школьников, качество письменной речи, речевые ошибки, билингвальное образование

История статьи: Поступила в редакцию: 12.12.2018. Принята к печати: 13.03.2019.

Для цитирования: *Гаврилина М.А.* Речевое поведение русскоязычных школьников Латвии в текстах-рассуждениях // *Русистика*. 2019. Т. 17. № 4. С. 428—444. DOI 10.22363/2618-8163-2019-17-4-428-444

Abstract. The article analyses the problems, which Russian-speaking schoolchildren in Latvia meet while creating written argumentative texts. The topicality of the article lies in the peculiarities of forming the schoolchildren's linguistic personality in the diaspora during bilingual education. The author focuses on the main problems in the schoolchildren's written speech and their reasons. The criteria of text content-analysis were as follows: 1) the level of argumentation autonomy; 2) the quality of the arguments; 3) the level of argument unfoldedness and using different types of arguments; 4) speech expressiveness and observing language norms. The ninth-graders' text analysis led the author to the following conclusions: the compositions of most schoolchildren partly correspond with argumentative texts (in the aspect of their contents, structure, quantity and quality of arguments, means of thought development); they lack intertextual embeddings (the texts are "poor" in the sense aspect); in the speech behaviour there dominates an explicit I-communication (reflexive observations, egocentric direction of their behaviour), pragmatic, naked outline of facts even if the topic of the text motivates to verbalize emotions; there are a lot of language errors. The results of the research are based on analysis of 3296 ninth-graders, which the schoolchildren wrote at Russian language exam on finishing secondary school in 2016—2018. The results of this and further researches will allow the author to deeply investigate the process of forming primary and secondary linguistic personality of a Russian-speaking schoolchild in Latvia.

Keywords: the schoolchild's linguistic personality, a Russian-speaking schoolchild in the diaspora, linguistic environment, argumentative text, schoolchildren's argumentative skills, the quality of written speech, speech errors, bilingual education

Article history: Received: 12.12.2018. Accepted: 13.03.2019.

For citation: Gavrilina M.A. (2019). Speech behaviour of Latvian Russian-speaking schoolchildren in argumentative texts. *Russian language studies*, 17(4), 428—444. DOI: 10.22363/2618-8163-2019-17-4-428-444

Введение

Одна из обсуждаемых проблем в лингвистике и лингводидактике в конце XX века — анализ речевого портрета личности, понятие которого в научный оборот ввёл М.В. Панов (фонетический портрет) (Панов, 1990). Сегодня достаточно

много исследований посвящено речевым портретам интеллигента, телеведущего, политического деятеля, персонажа художественного произведения, студента, школьника. Принципы его создания, конструирования и анализа до сих пор в лингвистике (точнее — в лингвоперсонологии) подробно не описаны, существует множество научных определений данного понятия, нередко противоречивых. Однако большинство учёных придерживаются мнения, что без понимания того, как развивается и формируется языковая личность школьника, его речевое поведение в разных ситуациях общения, каковы лингводидактические характеристики его речи, невозможно создать эффективную модель обучения языку (первому, второму, иностранному). Научная новизна исследования, описанного в данной статье, заключается в том, что в центре внимания — особенности становления языковой личности школьника диаспоры. Данной проблеме в современной науке уделено недостаточно внимания.

Анализ исследований, проведённый российскими учёными в среде подростков, позволил «сложить» речевой портрет современного школьника (см., напр.: Собкин, Ткаченко, 2004; Мамаева, 2007; Захарченко, 2009; Назарова, 2014 и др.). Во многом он совпадает с портретом латвийского русскоязычного ученика (подр. об этом: Гаврилина, 2018: 7—10). Но есть и отличия, которые связаны с особенностями и развивающим потенциалом русской языковой среды диаспоры, учебной языковой среды, спецификой внутренних когнитивных мотивов учащихся диаспоры, их отношением к качеству собственной речи в первом (родном) языке.

Формирование языковой личности происходит прежде всего в коммуникативном пространстве языковой среды. Е.Ю. Протасова справедливо замечает, что «язык индивидуума в значительной степени — производное от усилий окружения» (Протасова, 2017: 4). В Латвии бином языковой среды, т.е. наряду с латышской функционирует и достаточно активная русскоязычная среда. Однако это не значит, что у русской языковой среды Латвии тот же развивающий потенциал для русскоязычного школьника (языковая среда как обучающий фактор), что и у среды метрополии (России). Среда диаспоры насыщена иными (специфическими) реалиями, номинациями, она билингвальна. Т.П. Млечко, исследующая особенности языковой личности новой диаспоры (после 1991 г.), замечает, что «структура знания русской языковой личности вне России характеризуется обязательным наличием дополнительного компонента в его составе: помимо индивидуальных, национальных и универсальных знаний и представлений присутствуют ещё и определённые иносациональные» (Млечко¹, 2012: 60). В связи с этим автор вводит понятие «диаспоральное когнитивное пространство», в котором «происходит компрессия «своего» и декомпрессия (за счёт «чужого») тезауруса языковой личности» (Млечко², 2012: 33).

Е.В. Бурвикова справедливо обращает внимание на субъективные факторы (компоненты): мотивацию и особенности личности ребёнка (Бурвикова, 2012: 117). Когда речь идёт об ученике диаспоры, то мотивация имеет отношение не только к нему самому, но и к его родителям. Заинтересованы ли они в том, чтобы ребёнок полноценно овладел первым (родным) языком, какую роль данному языку они отводят в дальнейшей жизни ребёнка, насколько готовы помочь ему в освоении языка? Исследование «Развитие моделей вовлечённости родителей в

работу билингвальных детских садов и школ» (Development of Parent Involvement Models for Bilingual Pre- and Primary School), проведённое в 2016—2017 гг. среди родителей русскоязычных дошкольников и учеников начальной школы Латвии, Финляндии и Эстонии, показало следующее:

— все латвийские родители высказали заинтересованность в том, чтобы дети полноценно освоили русский язык;

— отвечая на вопрос о том, для чего ребёнку необходим русский язык в будущем, родители так распределили предложенные варианты ответов (по степени важности): 1) чтобы оставаться русским (сохранить идентичность); 2) использовать русский язык для своих увлечений в свободное время; 3) иметь русских друзей; 4) быть своим среди русских; 5) применять русский язык на работе; 6) получить образование на русском языке (Джалалова, 2017: 35—37).

Специфика школьной учебной среды диаспоры в её билингвальности. Совершенно очевидно, что билингвальное образование требует от педагогов понимания того, что билингвизм — это не двойное выражение одной реальности, не перевод на два языка внутренней идеальной речи, помещённой между опытом и выражением, это «способность передвигаться осмысленно и результативно в двух параллельных мирах с помощью двух языков» (Overbeke Van, 1972: 46). Как замечал Ф. Грожан, «билингв — это не сумма двух полных или неполных монолингвов; скорее это уникальная и специфическая лингвистическая конфигурация. Существование и постоянное взаимодействие двух языков у билингва производит отличную, но целостную лингвистическую сущность» (Grosjean, 1989: 6). Однако в ситуации приобретённого билингвизма, которую мы в основном наблюдаем в Латвии, многие русскоязычные школьники (позже — и студенты) в процессе устного и письменного общения всё же переводят с русского языка на латышский (а не автоматически «переключают язык»). Это особенно ярко проявляется в их письменных текстах. Такой перевод, безусловно, сказывается на качестве их речевого поведения в первом и втором языках.

Одним из важнейших критериев развития языковой личности школьника являются создаваемые им тексты, прежде всего — письменные. Эта форма речи, по выражению Л.С. Выготского, — организующее начало в построении системы языка, нормировании речи и в формировании внутренней речи человека (Выготский, 1960). Поскольку письменная речь по сравнению с устной является более осознанным, контролируемым и обдумываемым видом речи, именно она может предоставить больше сведений о человеке, в т.ч. — школьнике, его речевом поведении.

Цель исследования — охарактеризовать особенности речевого поведения русскоязычных девятиклассников Латвии в создаваемых ими текстах-рассуждениях.

Материалы и методы

Объектом исследования стали тексты сочинений 3296 девятиклассников, которые ребята создавали в ходе экзамена по русскому языку по окончании основной школы в 2016—2018 годах. Во 2-й части экзамена школьникам предлагалось написать текст-рассуждение объёмом 250—300 слов на одну из предложенных тем. Критерии анализа сочинений: 1) степень самостоятельности рассуждения;

2) качество приведённых аргументов; 3) степень развёрнутости аргументов и использование разных типов аргументов; 4) выразительность речи и следование языковым нормам. При анализе сочинений учеников использовался метод контент-анализа.

Результаты

Анализ текстов-рассуждений учеников 9-х классов позволил констатировать серьёзные проблемы в речевом поведении ребят:

— частичное соответствие сочинений школьников тексту-рассуждению (с точки зрения содержания, структуры, количества и качества приведённых аргументов, способов развития мысли);

— преобладание эксплицитной Я-коммуникации (высказывания рефлексивного типа, эгоцентрическая направленность речевого поведения) при коммуникативной организации текстов;

— отсутствие в текстах интертекстуальных включений (цитат из художественных произведений, ссылок на факты истории, культуры, науки, статистические данные и др., т.е. тексты бедные в смысловом отношении);

— прагматичное, «сухое» изложение мысли даже в том случае, если тема сочинения подталкивала ребят к словесному выражению эмоций;

— незначительное количество в текстах форм глагола: причастий и деепричастий, а также причастных и деепричастных оборотов, прилагательных в сравнительной и превосходной степенях, средств языковой выразительности (тропов и фигур речи);

— большое количество отступлений от языковых норм (прежде всего, стилистических и пунктуационных), сближение письменной и устной коммуникаций.

Обсуждение

Безусловно, создание собственного текста (особенно письменного) — не простая для ученика задача. Например, структурирование текста, по мнению учёных, — метаязыковой навык, который достаточно сложно развить у школьника вне зависимости от конкретного языка (Schoonen, 2011: 46). В большинстве случаев, как показал наш анализ, сочинения девятиклассников представляют собой один развёрнутый абзац. Тема часто раскрыта не полностью, в тексте много речевого материала, не несущего смысловой нагрузки.

Подросткам легче даются тексты-повествования, нежели описания или рассуждения. Рассуждение — сложная форма монологической речи, так как «действительность в нём находит выражение, опосредованное мыслительными (логическими) операциями. Следствием этого является необходимость двояко выраженной логичности, а именно следования предметной (причинно-следственные связи между событиями и явлениями) и понятийной (соблюдение законов мышления) логике» (Кирилова, 2008). О чём бы ни писали ученики, они стремятся к стенограмме изложения события с минимальным использованием средств языковой выразительности. По мнению Э. Бялысток, одна из причин такого речевого прагматизма заключается в том, что «с точки зрения когнитивных процессов

создание текста для билингва является более сложным процессом, чем для монолингва. Это связано с тем, что в процессе письма и говорения когнитивная сфера билингва постоянно держит под контролем две языковые системы, подавляя одну и активируя другую» (Bialystok, 2007: 218). Однако в нашей ситуации объяснить этот тревожный симптом в речевом поведении школьников следует ещё и тем, что на уроках, которые ведутся на втором (латышском) языке, а ученики ещё недостаточно им владеют, ребята стараются понять главное — факты, общее содержание (что обычно выражено существительными, глаголами, наречиями). «Прекрасные подробности», выраженные прилагательными, тропами, фигурами, часто остаются за пределами понимания, кажутся ненужными, а затем — не появляются и в собственной речи школьников в первом языке. Это подтверждают и ответы ребят, которые мы получаем в ходе бесед с ними. На вопрос: «В твоём сочинении очень много существительных, глаголов. Как ты думаешь, почему в нём почти нет прилагательных?» — школьники обычно отвечают так: *А зачем они? Я ведь обо всём рассказал и без них. / Я хотела написать в сочинении о том, что было, а не какое... / Главное — передать информацию. Я это сделал.*

Анализ сочинений-рассуждений девятиклассников показал, что лишь 25 % из них ясно сформулировали проблему, 24 % — сумели интерпретировать тезис. И даже в этом случае в текстах ребят редко встречаются принятые «формы» написания вступления: лирические размышления, риторические вопросы, рассуждения о заглавии (суждении), диалог с воображаемым собеседником, цитаты, пословицы и др. У большинства учеников в вводной части сочинения отсутствуют признаки рассуждения, тезис сформулирован так, что не нуждается в доказательстве (но ведь бессмысленно доказывать очевидные вещи!).

Около 30 % девятиклассников композиционно правильно оформили текст-рассуждение и сформулировали требуемое количество аргументов. Остальные частично или полностью подменили тезис в процессе аргументации, не пытались доказать правильность сформулированного суждения (тезиса) или пренебрегали логическими средствами доказательства, не использовали фактологическую и культурологическую информацию в аргументации. Например, рассуждая о Старой Риге, месте, которое следует посетить потенциальным туристам, лишь немногие школьники в качестве аргументов привели культурологические или исторические факты (не всегда правильные). Главная цель посещения Старой Риги, по мнению большинства учеников, заключается в том, чтобы развлечься, отдохнуть, повеселиться, встретиться с друзьями, сделать покупки. В рассуждениях на тему «Путешествие — это маленькая жизнь» (Какое значение имеют путешествия в жизни человека? Почему люди путешествуют? — ключевые вопросы рассуждения), аргументы девятиклассников распределились следующим образом:

- путешествие — это развлечение, эмоции, привнесение нового в скучную жизнь (44 %);
- возможность отвлечься от своих проблем (32 %);
- приключение, в котором ты можешь стать другим(ой), придумать себя (18 %);
- приобретение нового опыта (знакомство с другими народами, их традициями, обычаями) (5 %);
- возможность поделиться опытом (рассказать другим, какие ошибки не следует допускать во время путешествий) (1 %).

Как видим, приобретение новых знаний, нового опыта (одна из важнейших целей и ценностей путешествия) в рейтинге целей и ценностей учеников занимает лишь 4-е место.

Большая часть девятиклассников (89 %) проиллюстрировала свои позиции, опираясь только на свой жизненный опыт или опыт близких людей (это серьёзная проблема, которую можно обозначить иначе — неумение выйти за пределы своего рефлексивного опыта в ходе рассуждения). Поскольку в текстах школьников практически нет фактологической и культурологической информации, отсутствуют и ссылки на источники информации, т.е. ребята не делают попытки интегрировать тот знаниевый опыт, который приобрели на уроках других учебных предметов (истории, географии, культурологии). В чём причина этого? С одной стороны, для того чтобы использовать в рассуждении «сильные» аргументы, надо иметь достаточно широкий кругозор, многое знать, уметь находить нужную информацию, критически оценивать её. Опыт общения с учителями и школьниками Латвии свидетельствует, к сожалению, об обратном: знания ребят об окружающем мире часто бедны, стереотипны, необъективны, и главное — от этого ребята не испытывают дискомфорта. С другой стороны, мы наблюдаем в современной латвийской школе практику «готовить школьников к сочинению». Интересно, что девятиклассники из разных областей Латвии пишут очень похожие сочинения (имеется в виду содержание и речевое поведение учеников). Это происходит потому, что учителя часто навязывают школьникам шаблоны, готовые фразы. В наших школах наблюдается та же ситуация, о которой Е.Л. Ерохина (доктор педагогических наук, заместитель директора Института филологии МПГУ) в одном из интервью говорит так: «Педагоги делают всё для того, чтобы ребёнок не мыслил сам, а создал профанный текст и получил свои искомые плюсы, а учитель — искомые баллы». В результате, особенностью письменных текстов русскоязычных девятиклассников Латвии является то, что учащиеся сочинения не пишут, а составляют. Подтверждается ситуация, которую И.Ю. Гац в монографии «Лингвистическое образование школьников в современной языковой ситуации» характеризует так: «Утрачивается ощущение границы между текстом, созданным самостоятельно, и «чужим» текстом. <...> Присвоение «чужих» текстов становится способом приобщения личности к культуре» (Гаци, 2012: 37). Одну из важнейших причин этого автор видит в том, что «в новом коммуникативном пространстве традиционный одномерный текст уступает место многомерному гипертексту, <...> изменяется способ построения текстового пространства и пространства мышления» (Гаци, 2012: 65).

В ходе рассуждения наши девятиклассники предпочитали пользоваться эксплицитной Я-коммуникацией. В их текстах практически отсутствует выражение понимания другой точки зрения, восприятия другого человека, понимания перспективы другого (“perspective taking” — глубокое толкование данного понятия дано в исследованиях N. Buckley, L.S. Siegel, S. Ness). На наш взгляд, это во многом объясняется тем, что на уроках языка (да и других учебных предметов гуманитарного цикла) основное внимание уделяется рефлексии учащихся, созданию текстов, в которых от ученика требуется лишь высказать субъективное отношение к той или иной проблеме или ситуации. В результате формируется эгоцентрическая направленность речевого поведения ребят, их тексты оказываются прими-

тивными семантически, синтаксически и по смыслу. Такие тексты, к тому же — небольшие по объёму (долго ли можно рассуждать о своём отношении?), «несложные по способам развёртывания темы и ремы порождают личности с рассогласованием левополушарных и правополушарных вербальных структур» (Бутакова, 2016: 5).

Лишь 10 % учеников достаточно грамотно оформили тексты (следование языковым нормам). «Рейтинг» допущенных девятиклассниками ошибок выглядит так: 1-е место — разного рода стилистические ошибки (в текстах 90 % учеников), 2-е место — пунктуационные ошибки (61 %), 3-е место — орфографические ошибки (37 %). Как видим, главная проблема — стилистические ошибки и недочёты в речевом поведении школьников. Наиболее типичные из них: многословие, тавтология, плеоназмы, речевые штампы, нарушение норм лексической сочетаемости.

Заключение

Несмотря на достаточно длительный опыт существования билингвального образования в школах национальных меньшинств Латвии, вопрос о том, чему и как учить школьников, остаётся дискуссионным, политизированным, не решённым дидактически. И прежде всего — в аспекте становления успешной языковой личности школьника одновременно в первом и втором языках (личность-то должна «получиться» билингвальной). Понимание этого чрезвычайно важно, поскольку «второй язык вырастает на базе первого, формируется в той мере, в которой сформирован первый язык. Уровень развития первого языка задаёт как бы “порог” для изучения второго» (Протасова, 2005). Или, как образно выразился Г.И. Богин, вторичная языковая личность — «структурный слепок с первичной языковой личности» (Богин, 1998: 3). В Латвии к окончанию школьного образования нередко приходится наблюдать либо недостаточно успешное становление языковой личности школьника в обоих языках, либо «стирание» первого (русского) языка. Современная реформа образования в Латвии (Skola 2030, 2018) существенно ограничила возможности русскоязычных школьников для полноценного становления их языковой личности в русском языке. До 2018 г. доля участия языков — русского и латышского — в учебном процессе зависела от билингвальной модели, которую выбирала школа. В настоящее время в Латвии приняты поправки к закону об образовании, предусматривающие существенное сокращение участия русского языка в школьном обучении (Skola 2030, 2018). В данной ситуации можно прогнозировать, что качество речевого поведения наших школьников (прежде всего — письменного) ещё более снизится.

Нам предстоит решить множество серьёзных дидактических проблем. Одна из них, пожалуй, важнейшая: как, принимая во внимание условия новой учебной среды, в школьном курсе русского языка реализовать идею: культура — язык — личность. Другая — выбор текстов для урока русского языка. Ситуация такова, что тексты, с которыми школьники диаспоры встречаются на уроках русского языка и литературы, существенно отличаются от текстов из их естественной речевой среды. Последние нельзя назвать образцовыми и эстетически безупречными, но именно они — реальная языковая практика учащихся. В результате в сознании ученика формируется противоречие, приводящее к тому, что «школьни-

ки не воспринимают изучение родного языка в качестве необходимого условия организации собственного повседневного языкового существования» (Гац, 2017: 215). Это не значит, что на уроках русского языка следует отказаться от текстов культуры, на основе которых формируется представление о речевом идеале. Это значит, что дидактическим материалом в курсе языка могут и должны стать и тексты Интернет-пространства. Третья проблема — каковы должны быть критерии к формулировке тем сочинений, логике и композиции текстов, жанровой принадлежности, оцениванию текстов ребят. Совершенно очевидно, что написание сочинения для многих современных школьников — трудная, скучная работа, не приносящая удовольствия и удовлетворения, во многом стереотипная. Ожидать от ребят интересных, содержательных текстов в такой ситуации вряд ли возможно. Думается, права Т.В. Василенко, которая причины низкого качества сочинений современных школьников видит не в том, что школьники «перестали задумываться над проблемами современного мира и анализировать их», а в том, что «сочинение воспринимается школьниками как «мёртвый» жанр, «вещь в себе», не имеющая практического применения в реальной жизни» (Василенко, 2015).

ENG

Introduction

One of the problems being discussed in linguistics and linguodidactics in the end of the XXth century is the analysis of individual speech portrait — the notion introduced by M.V. Panov (phonetic portrait) (Panov, 1990). A lot of modern articles are devoted to speech portraits of an intellectual, TV presenter, politician, personage of an artistic text, student, schoolchild. The principles of creating the portrait, its constructing and analysing are not described in detail in linguistics (to be more exact — in linguistic personology), there are many scientific definitions of the notions, sometimes contradictory to each other. However, most scientists keep to the point that without understanding how a schoolchild's linguistic personality and his speech behaviour in different situations shape up and develop, what are linguodidactic characteristic of his speech, we cannot create an effective model of teaching a language (the first, second of foreign). The novelty of the research is in focusing on the peculiarities of forming a linguistic personality of a schoolchild in the diaspora. This problem is under-investigated in modern science.

On analysing the investigations held by Russian scientists among teenagers, the author managed to build up a speech portrait of a modern schoolchild (See: Sobkin, Tkachenko, 2004; Mamaeva, 2007; Zakharchenko, 2009; Nazarova, 2014, etc.). It generally coincides with the portrait of a Latvian Russian-speaking schoolchild (see for more information Gavrulina, 2018: 7—10). But there are also some differences caused by the peculiarities and developing potential of Russian diaspora linguistic environment, educational linguistic environment, the specifics of inner cognitive motifs of the diaspora schoolchildren, their relation to the quality of their own speech in their first (native) language.

A linguistic personality is formed, first of all, in the communicative space of the linguistic environment. E.Yu. Protasova reasonably argues that “the language of a person is mainly formed by the efforts of the environment” (Protasova, 2017: 4). In Latvia, there

is a binomen of the linguistic environment, i.e. together with the Latvian one, a Russian environment also functions rather actively. However, this does not mean that Russian linguistic environment in Latvia has the same developing potential for a Russian-speaking schoolchild (linguistic environment as an educational factor), as the linguistic environment in Russia. The diaspora environment is filled with other (specific) realia, nominatives, it is bilingual. T.P. Mlechko, studying the specifics of a new diaspora linguistic personality (after 1991), points out that “the knowledge structure of a Russian linguistic personality out of Russia is characterised by a compulsive additional component: apart from individual, national and universal knowledge and notions, it also has certain inonational” (Mlechko¹, 2012: 60). That is why the author introduces the term “diaspora cognitive environment”, where “compression of the “native” and decompression (because of the “foreign”) of the thesaurus of a linguistic personality take place” (Mlechko², 2012: 33).

E.V. Burvikova underlines the subjective factors (components): motivation and the peculiarities of the child’s personality (Burvikova, 2012: 117). When speaking about a diaspora schoolchild, motivation relates not to himself only, but also to his parents. Are the interested in their child’s acquiring the first (native) language, what role do they subscribe to this language in their child’s life, to what extent are they willing to help him acquire the language? The research “Development of Parent Involvement Models for Bilingual Pre- and Primary School”, held in 2016–2017 among the parents of Russian speaking pre-school children and pupils of elementary schools in Latvia, Finland, and Estonia showed the following:

- all Latvian parents were interested that their children efficiently acquire the Russian language;
- answering the question why their children need Russian in the future, the parents allocated the variants in such a way (according to their importance): 1) to stay Russian (keep their identity); 2) to use Russian in their hobbies in free time; 3) to have Russian friends; 4) to be Russian among the Russians; 5) to use Russian at work; 6) to get education in the Russian language (Dzhalalova, Protasova, Gavrilina, et al., 2017: 35–37).

The specifics of diaspora school educational environment is in its bilinguality. It is obvious that bilingual education requires that teachers understand that bilingualism is not double expression of one reality, not translation in two languages inner ideal speech put between experience and expression, it is “the ability to move thoughtfully and effectively in two parallel worlds with the help of two languages” (Overbeke Van, 1972: 46). According to F. Grosjean, “a bilingual person is not a sum of two full or not full monolingual people: it is mostly a unique and specific linguistic configuration. Co-existence and constant cooperation of the bilingual’s two languages creates a different, but united linguistic creature” (Grosjean, 1989: 6). However, in the situation of acquired bilingualism, which is mainly observed in Latvia, a lot of Russian-speaking schoolchildren (later also students) in oral and written communication mainly translate from Russian into Latvian, but not automatically switch languages. This can be more vividly seen in their written texts. This translation definitely influences the quality of their speech behaviour in the first and second languages.

One of the most important criteria of a schoolchild’s linguistic personality development is its texts. First of all, written ones. This speech form, according to L.S. Vygotsky, is an organising base in constructing the system of language, speech norming and forming inner speech of a person (Vygotsky, 1960). As written speech compared with oral is more

deliberate, controlled and considerate, it gives more information about a person (a schoolchild as well) and his speech behaviour.

The aim of the article is to characterize the specifics of speech behaviour of Russian-speaking nine-graders of Latvia in their written argumentative texts.

Material and methods

The materials of the research are 3296 compositions of nine-graders, which children wrote at Russian language exam on finishing their secondary school in 2016—2018. In the second part of the exam, schoolchildren were asked to write an argumentative text of 250—300 words on one of the proposed topics. The assessment criteria were: 1) the level of argumentation autonomy; 2) the quality of the arguments; 3) the level of argument unfoldedness and using different types of arguments; 4) speech expressiveness and observing language norms. To analyse the compositions the method of content analysis was used.

Results

The ninth-graders' argumentative text analysis revealed serious problems in children's speech behaviour:

- the compositions of most schoolchildren partly correspond with argumentative texts (in the aspect of their contents, structure, quantity and quality of arguments, means of thought development);

- they lack intertextual embeddings (the texts are “poor” in the sense aspect);

- in the speech behaviour there dominates an explicit I-communication (reflexive observations, egocentric direction of their behaviour),

- pragmatic, naked outline of facts even if the topic of the text motivates to verbalize emotions;

- a small quantity of verbal forms — participles and adverbial participles, and participial and adverbial participial constructions, adjectives in comparative and superlative degrees, language expressive means (tropes and speech figures):

- a lot of language errors, mainly stylistic and punctuational ones, contingency of written and oral communication.

Discussion

Creating a text (especially written) is definitely a complicated task for a schoolchild. For example, text structuring, according to scientists, is a meta-linguistic skill, which is hard to form for a schoolchild in any language regardless of a certain language (Schoonen, Gelderen, Stoel & others, 2011: 46). In most cases, as our analysis shows, ninth-graders' compositions consist of one detailed paragraph. The topic is usually not covered completely, texts contain much irrelevant speech material.

Teenagers are better in creating narrative texts, then descriptive or argumentative texts. Argumentation is a complicated form of monologue, because “reality is expressed in it as intermediated by mental (logical) operations. As a result, there is a necessity of double-expressed logicity, i.e. following objective (cause-and-effect relations between events and phenomena) and notional (obeying laws of thoughts) logic” (Kirillova, 2008).

Whatever our pupils write about, they aim at stenograph of event description with minimal use of means of linguistic expressivity. According to E. Bialystok, one of the reasons of this speech pragmatism is that “from the point of view of cognitive processes creating a text for a bilingual is more complicated than for a monolingual. This is due to the fact that during writing and speaking a bilingual’s cognitive sphere constantly controls two language systems, suppressing one of them and activating the other” (Bialystok, 2007: 218). But in our situation, this alarming symptom in schoolchildren’s speech behaviour should be also explained by the fact that at the lessons in the second (Latvian) language, which pupils do not speak well yet, they try to understand the most important things — facts, general contents (which is usually expressed by nouns, verbs, adverbs). “Wonderful details”, expressed by adjectives, tropes, figures are not usually understood, seem useless and then do not appear in schoolchildren’s speech in their first language. This is proved by children’s answers to our questions. The question “There are a lot of nouns and verbs in your composition. Why do you think there are almost no adjectives?” is usually answered as follows: “Why should I have them? I have told about everything without them”, or “I wanted to write about what happened and not how it happened”, or “The main thing is to render information. I’ve done it”.

Our analysis of ninth-graders’ compositions has shown that only 25 % of them clearly formulated the problem, 24 % could interpret the thesis. And even in this case their compositions rarely contain traditional introductions: lyrical digressions, rhetoric questions, argumentation of the title (judgement), dialogue with the imaginary communicator, quotations, proverbs, etc. Most introductions lack argumentative features, the thesis is formulated in such a way that it does not need any evidence (it is useless to prove apparent things!).

About 30 % of nine-graders followed compositional rules of an argumentative text and formulated the requested number of arguments. The rest of them partially or fully changed the thesis during argumentation, did not try to prove the correctness of the thesis or did not use logical means of argumentation, factual and cultural information in argumentation. For example, describing Old Riga, the place which is worth visiting for potential tourists, only some schoolchildren used cultural and historical facts (not always correct ones) as arguments. The main aim of visiting Old Riga is, as most children think, to entertain, have a rest, have some fun, meet friends, go shopping. Discussing the topic “Travelling is like a small life” (What is the role of travelling in human life? Why do people travel? — the key questions of argumentation), the nine-graders’ arguments were as follows: travelling is 1) entertainment, emotions, something new in a dull life (44 %); 2) the opportunity to forget your problems (32 %); 3) an adventure which can change you (18 %); 4) a new experience (knowing other nations, their customs and traditions) (5 %); 5) an opportunity to share your experience (to tell other tourists about potential mistakes in travelling) (1 %). As we see, getting new experience, knowledge (one of the most important aims and values of travelling) in the children’s system of values takes only the fourth place.

Most of the nine-graders (89%) proved their points of view basing on their own experience or their friends and relatives’ experience, and this is really a serious problem which could be characterised as failure to overstep the boundaries of their own reflexive experience. There is almost no factual or cultural information, so there are no references to the sources of information in the schoolchildren’s texts as well, i.e. the children do

not try to integrate their knowledge which they get at other lessons (history, geography, culturology). What is the reason of this? On the one side, in order to use “strong” arguments in argumentation, you should have a broad outlook, know a lot, be able to find new information and assess it. Communication with Latvian teachers and schoolchildren shows, regretfully, the opposite thing: children’s knowledge of the world is poor, stereotypical, unobjective (and what is more important — children do not worry about it). On the other hand, in Latvian schools there is such a practice as “preparing children for compositions”. It is interesting that schoolchildren from different Latvian regions write very similar compositions (we mean the contents and children’s speech behaviour). This is due to the fact that teachers often impose samples, ready-made phrases. We have the same situation in our schools; the situation was characterised by E.L. Erokhina (Doctor of Pedagogy, Deputy Director of the Institute of Philology of Moscow Pedagogical State University) in one of her interviews: “Teachers do everything for children not to think themselves, but create a profane text and get their bonuses, while the teachers get their points”. As a result, one of the features of Latvian Russian-speaking nine-graders’ written texts (as well as those of twelve-graders and students) is that children do not write compositions, they construct them. This situation was described in I.Yu. Gats’ monograph “Linguistic education of schoolchildren in modern language situation”: “We are losing the feeling of border between texts, created on our own, and somebody else’s texts. <...> Acquiring somebody’s texts is the means of entering the culture” (Gats, 2012: 37). The author explains it by the fact that “in a new communicative environment a traditional mono-dimensional text is replaced by a multi-dimensional hypertext, <...> the method of constructing textual and mental spaces is changed” (Gats, 2012: 65).

In their argumentation our ninth-graders prefer explicit I-communication. Their texts lack understanding of somebody else’s point of view, perception of another person, understanding another perspective (“perspective taking” is deeply researched in N. Buckley, L.S. Siegel, S. Ness’s works). In our opinion, it can be explained by the fact that at language lessons (and the lessons on other humanitarian subjects) the main attention is paid to students’ introspection, creating texts where students only need to express their own opinion of a problem or situation. As a result, an egocentric speech behaviour is formed, and the pupils’ texts are primitive in their syntactic, semantic, and thematic characteristics. Such texts, which are also not very long (it is impossible to speak a lot about your own relation), “simple in theme and rheme developing, are created by people with unbalance between left-brain and right-brain verbal structures” (Butakova, 2016: 5).

Only 10 % of pupils wrote their texts according to language norms. “The rating” of the pupils’ mistakes is as follows: the first place — different stylistic mistakes (90 % of pupils), the second place — punctuation mistakes (61 %), the third place — orthographic mistakes (37 %). As we see, the main problems are stylistic mistakes and faults in pupils’ speech behaviour, the most typical being verbalism, tautology, pleonasms, clichés, breaking rules of lexical combinability.

Conclusion

Despite of long-term experience in bilingual education in the schools of national minorities in Latvia, the question about what and how to teach pupils is still controversial,

politicized, not solved didactically, first of all in the aspect of forming a successful pupil's linguistic personality in the first and second languages simultaneously (the personality is to be bilingual). It is really important to understand this, because “the second language grows on base of the first one, is formed depending on the level of the first language. The level of the first language is like a doorstep for learning the second one” (Protasova, 2005). Or, according to G.I. Bogin, a secondary linguistic personality is “a structural mould of the primary linguistic personality” (Bogin, 1998: 3). In Latvia, to the moment of finishing school pupils usually get either not so effective linguistic personality in the two languages or “deleting” the first (Russian) language. The modern reform in education in Latvia (Skola 2030, 2018) substantially limited the possibility to form an integral linguistic personality in the Russian language for Latvian schoolchildren. Until 2018, the proportion of the Russian and Latvian languages in education depended on the bilingual model chosen by the school. Nowadays, in Latvia there have been adopted *поправки* to education law which decreased the role of the Russian language in school education (Skola 2030, 2018). This situation can lead to further decrease of the quality of pupils' speech behaviour (first of all, written one).

We have to solve many important didactic problems. One of them (probably, the most important one) is how in a new educational environment the idea “culture — language — personality” can be realized in school course of the Russian language. The second problem is the choice of texts for lessons of the Russian language. There is a situation that the texts which schoolchildren work with at the lessons of the Russian language and literature are substantially different from the texts of their natural speech environment. The latter ones cannot be called pattern and aesthetically ideal, but they are real language practice of the children. As a result, there is a contradiction in the children's consciousness, so “schoolchildren do not see learning their native language as a necessary condition of organizing their own everyday language existence” (Gats, 2017: 215). This does not mean that at the lessons we have to deny culture texts which form the speech ideal. This means that didactic material should also include Internet texts. The third problem is the criteria of composition themes, text logics and composition, their genre and assessment. It is obvious, that writing a composition for many modern schoolchildren is hard and dull work, that does not bring any pleasure or satisfaction and is to a great extent stereotypical. It is hardly possible to get interesting and informative texts from children. We think, that T.V. Vasilenko is right saying that the reasons of low quality of modern schoolchildren's compositions not in the fact, that “children stop thinking about the problems of the modern world and analysing them”, but in the fact that “composition is understood as a “dead” genre, “вещь в себе”, having no practical relevance in real life” (Vasilenko, 2015).

Список литературы

- Богин Г.И.* Герменевтические последствия универсализаций в методике преподавания русского языка как иностранного // Герменевтика в России. Том 2 (3), 1998. С. 3—9.
- Бурвикова Е.В.* Русский язык в Новой Англии: опыт преподавания РКИ в университетах // Русский язык за рубежом. 2012. № 1. С. 116—120.
- Бутакова Л.О.* Языковая способность и речевая компетенция школьников: анализ сформированности когнитивных механизмов // Вестник ВолГУ. Серия 2, Языкознание. 2016. Т. 15. № 4. С. 40—52.

- Василенко Т.В. Школьное сочинение в условиях информационного общества // Медиа. Информационная. Коммуникация. 2015. № 5. Режим доступа: <http://mic.org.ru/15-nomer-2015/532-shkolnoe-sochinenie-v-usloviyakh-informatsionnogo-obshchestva> (дата обращения: 04.01.2019).
- Выготский Л.С. Развитие высших психических функций / Л.С. Выготский. М.: Изд-во АПН, 1960. 130 с. Режим доступа: http://www.al24.ru/pdf_kniga_15474.html (дата обращения: 19.02.2019).
- Гац И.Ю. Лингвистическое образование школьников в современной языковой ситуации: монография / И.Ю. Гац. М.: Изд-во МГОУ, 2012. 202 с.
- Гац И.Ю. Лингвометодические препятствия в языковой подготовке школьников // Известия Южного федерального университета. Филологические науки. 2017. № 4. С. 213—220. Режим доступа: <http://philol-journal.sfedu.ru/index.php/sfuphilol/article/view/1099> (дата обращения: 11.02.2019).
- Гаврилина М.А. Изучение русского (родного, первого) языка в школах Латвии: монография. Рига: Mācību grāmata, 2018. 192 с.
- Джалалова А., Зорина Н., Костюкевич И., Протасова Е., Бурса А., Виимаранта Х., Гаврилина М., Григуле Л. Семейная языковая политика и двуязычное образование // Многоязычие и среда / под ред. Е. Протасовой. Берлин: Retorika, 2017. С. 8—45.
- Захарченко Т.Е. Английский и американский сленг. М.: ACE, 2009. 133 с.
- Кирилова В.В. Формирование навыков аргументации в устной речи учащихся средних специальных учебных заведений Республики Северная Осетия-Алания: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Владикавказ, 2008. Режим доступа: <http://www.dissertat.com/content/formirovanie-navykov-argumentatsii-v-ustnoi-rechi-uchashchikhsya-srednikh-spetsialnykh-ucheb> (дата обращения: 25.01.2019).
- Мамаева С.В. Речевой портрет коллективной языковой личности школьников 5—7 классов: дис. ... канд. филол. наук. Лесосибирск, 2007. 202 с. Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01003345621> (дата обращения: 14.01.2019).
- Млечко Т.П.¹ Индивидуальное когнитивное пространство русской языковой личности в новом зарубежье // Русский язык за рубежом. 2012. № 1. М. С. 58—64.
- Млечко Т.² Русская языковая личность в социокультурном измерении новой диаспоры // Слово.ру: Балтийский акцент. 2012. № 2. С. 30—35.
- Назарова Л.А. Основные формы проявления подростковой вербальной агрессии // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. № 4 (34). С. 155—157.
- Панов М.В. История русского литературного произношения VIII—XIX вв. М.: Наука, 1990. 453 с.
- Протасова Е. Как языки формируются, когда их — два? 2005. Режим доступа: http://gramota.ru/biblio/magazines/gramota/education/28_523 (дата обращения: 19.01.2019).
- Протасова Е.Ю. Как связаны многоязычие и среда // Многоязычие и среда / под ред. Е. Протасовой. Берлин: Retorika, 2017. С. 4—7.
- Собкин И.С., Ткаченко О.В. «Культура» речи современного подростка // Начальная школа До и После. 2004. Режим доступа: <http://school2100.com/upload/iblock/44f/44f2155210f7cd26203f51f641b40e7b.pdf> (дата обращения: 09.01.2019).
- Bialystok E. Cognitive Effects of Bilingualism: How Linguistic Experience Leads to Cognitive Change // International journal of Bilingual education and bilingualism. Vol. 10 (3). 2007. Pp. 210—223.
- Grosjean F. Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person // Brain and Language. Vol. 36 (1), 1989. Pp. 3—15.
- Overbeke M. Introduction au problème du bilinguisme // Langues et Culture, 7. Bruxelles: Labor, Paris, F. Nathan, 1972. 214 p.
- Schoonen R., van Gelderen A., Stoel, Reinoud D., Hulstijn J., de Glopper C. Modeling the Development of L1 and EFL Writing Proficiency of Secondary School Students // Language Learning, Vol. 61 (1, 03). 2011. Pp. 31—79.
- Skola2030. Mācību priekšmetu standarti. 2018. Режим доступа: <https://www.skola2030.lv/single-post/2018/10/12/Izskat%C4%AB%C5%A1anai-vald%C4%ABb%C4%81-iesniegts-pamatizgl%C4%ABt%C4%ABbas-standarta-projekts> (дата обращения: 11.02.2019).

References

- Bialystok, E. (2007). Cognitive Effects of Bilingualism: How Linguistic Experience Leads to Cognitive Change. *International journal of Bilingual education and bilingualism*, 10(3), 210–223.
- Bogin, G.I. (1998). Germenevticheskie posledstviya universalizatsii v metodike prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo [Hermeneutics consequences of universalities in a procedure of teaching Russian as a second language]. *Hermeneutics in Russia*, 2(3), 3–9. (In Russ.).
- Burvikova, E.V. (2012). Russian language in new England: teaching Russian as a foreign language in universities in the United States. *Russian language abroad*, (1), 116–120. (In Russ.).
- Butakova, L.O. (2016). Language ability and speech competence of schoolchildren: analysis of cognitive mechanisms development. *Science Journal of Volgograd State University. Linguistics*, 15 (4), 40–52. (In Russ.).
- Dzhalalova, A., Zorina, N., Kostykevich, I., Protasova, E., Bursa, A., Viimaranta, H., Gavrilina, M. & Grigule, L. (2017). The family language policy and bilingual education. *Polilingvizm and environment* (pp. 8–45). Berlin: Retorika Publ. (In Russ.).
- Gats, I.Yu. (2012). *Lingvisticheskoe obrazovanie shkol'nikov v sovremennoi yazykovoi situatsii: monografiya* [Linguistic formation of students in a modern language situation: monograph]. Moscow: MGOU Publ. (In Russ.).
- Gats, I.Yu. (2017). Linguistic and Methodic Obstacles in Language Training of Schoolers. *Izvestiya of Southern Federal University. Philological sciences*, (4), 213–220. Retrieved February 11 2019 from: <http://philol-journal.sfedu.ru/index.php/sfuphilol/article/view/1099>
- Gavrilina, M. (2018). *Izuchenie russkogo (rodnogo, pervogo) yazika v shkolakh Latvii: monografiya* [Russian (L1) Language Learning in Schools of Latvia: monograph]. Riga: Macibu gramata Publ. (In Russ.).
- Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language*. 36(1). 3–15.
- Kirilova, V.V. (2008). *Formirovanie navykov argumentatsii v ustnoi rechi uchashchikhsya srednikh special'nykh uchebnykh zavedenii Respubliki Severnaya Osetiya-Alaniya* [Formation of skills of the argument in oral speech of pupils of average special educational institutions of Republic Northern Ossetia-Alania]. (Author's abstr. cand. ped. diss.). Vladikavkaz. Retrieved January 25 2019 from: <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-navykov-argumentatsii-v-ustnoi-rechi-uchashchikhsya-srednikh-spetsialnykh-ucheb>
- Mamaeva, S.V. (2007). *Rechevoi portret kollektivnoi yazykovoi lichnosti shkol'nikov 5–7 klassov* [Speech portrait of the collective language person of students of 5–7 grades]. (Candidate dissertation, Lesosibirsk). Retrieved January 14 2019 from: <https://search.rsl.ru/ru/record/01003345621>
- Mlechko, T.² (2012). *Russkaya yazykovaya lichnost' v sotsiokulturnom izmerenii novoi diaspori* [The Russian language person in sociocultural measurement of new diaspora], (2), 30–35. Slovo.ru: Baltiiskii accent Publ. (In Russ.).
- Mlechko, T.P.¹ (2012). Individual Cognitive space of the Russian-speaking Personality in the New Identity abroad. *Russian language abroad*, (1), 58–64. (In Russ.).
- Nazarova, L.A. (2014). Basic forms of Teenage Verbal Aggression. *Philological sciences. Questions of the theory and practice*, 4(34), 155–157. (In Russ.).
- Overbeke, M. (1972). Introduction au problem du bilinguisme. *Langues et Culture*, 7. Bruxelles: Labor, Paris, F. Nathan Publ. (In French).
- Panov, M.V. (1990). *Istoriya russkogo literaturnogo proiznosheniya VIII–XIX vv.* [History of the Russian literary pronunciation of VIII–XIX centuries]. Moscow: Nauka Publ. (In Russ.).
- Protasova, E. (2005). *Kak formiruyutsya yazyki, kogda ikh — dva?* [How languages develop, when there are two of them?]. Retrieved January 19 2019 from: http://gramota.ru/biblio/magazines/gramota/education/28_523
- Protasova, E. (2017). Connection between polilingvizm and environment. *Polilingvizm and environment* (pp. 4–7). Berlin: Retorika Publ. (In Russ.).
- Schoonen, R., van Gelderen, A., Stoel, Reinoud, D., Hulstijn, J. & de Gloppe, C. (2011). Modeling the Development of L1 and EFL Writing Proficiency of Secondary School Students. *Language Learning*, 61(1,03). 31–79.

- Skola2030. (2018). Mācību priekšmetu standarti [*School subjects curriculum*]. Retrieved February 11 2019 from: <https://www.skola2030.lv/single-post/2018/10/12/Izskat%C4%AB%C5%A1anai-vald%C4%ABb%C4%81-iesniegts-pamatizgl%C4%ABt%C4%ABbas-standarta-projekts>
- Sobkin, I.S. & Tkachenko, O.V. (2004). “Culture” of speech of the modern teenager. *Elementary school before and after*. Retrieved January 9 2019 from: <http://school2100.com/upload/iblock/44f/44f2155210f7cd26203f51f641b40e7b.pdf>
- Vasilenko, T.V. (2015). School Essay under the Conditions of Information Society. *Media. Information. Communication*. 5. Retrieved January 4 2019 from: <http://mic.org.ru/15-nomer-2015/532-shkolnoe-sochinenie-v-usloviyakh-informatsionnogo-obshchestva>
- Vygotskii, L.S. (1960). *Razvitie vysshikh psikhicheskikh funktsii* [*Development of Higher Psychological functions*]. Retrieved February 19 2019 from: http://www.al24.ru/pdf_kniga_15474.html
- Zakharchenko, T. (2009). *Angliskii i amerikanskii sleng* [*English and American slang*]. Moscow: ACE Publ. (In Russ.).

Об авторе:

Гаврилина Маргарита Анатольевна, доктор педагогических наук, профессор факультета педагогики, психологии и искусства, Латвийский университет, Рига, Латвия. *Сфера научных интересов*: методика изучения русского (родного) языка в диаспоре, русского языка как иностранного. E-mail: margarita.gavrilina@lu.lv

Bio Note:

Gavrilina Margarita A., Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, University of Latvia. *Research interests*: methods of teaching Russian as a native language in diaspora and Russian as a foreign language. The author of more than 100 scientific publications. E-mail: margarita.gavrilina@lu.lv



DOI 10.22363/2618-8163-2019-17-4-445-459

УДК 372.881.161

Научная статья

Событийный подход к усвоению русского языка учащимися заграничных Министерства иностранных дел России

С.А. Леппик, А.Ю. Устинов, Т.А. Чабанец

Средняя общеобразовательная школа при Посольстве России во Вьетнаме
Российская Федерация

Рассмотрены проблемы усвоения русского языка учащимися школ при посольствах РФ, в которых дети, в силу современной образовательной реальности, становятся учениками полиэтнических классов независимо от степени их владения русским языком. Теоретическая значимость исследования состоит в том, что за счёт концептуальных свойств событийного подхода обоснована необходимость и эффективность его использования в полиэтнической школе для совершенствования коммуникативных универсальных учебных действий. Практическая значимость заключается в том, что в рамках событийного подхода разработана модель сетевого проекта для заграничных МИД России, включающего риторические компетентностные задачи, решение которых позволяет достигать синергетического образовательного эффекта в овладении русским языком. Результатом описанного образовательного события для учащихся явилось открытие личностных и предметных смыслов через общение, а также понимание ценности собственного речевого опыта на русском языке. Доказано, что использование в полиэтнической школе событийного подхода позволяет создать вне урока открытую коммуникативную ситуацию на русском языке, и указаны направления дальнейшей научно-методической работы: расширение перечня коммуникативных образовательных событий, реализуемых в рамках данного подхода, создание методических рекомендаций и внедрение их в практику полиэтнической школы.

Ключевые слова: событийный подход, русский язык, русская полиэтническая школа за рубежом, универсальные учебные действия (УУД), коммуникативные УУД, компетентностная задача, риторизация компетентностных задач, сетевой проект

История статьи: Поступила в редакцию: 03.02.2019. Принята к печати: 15.06.2019.

Для цитирования: Леппик С.А., Устинов А.Ю., Чабанец Т.А. Событийный подход к усвоению русского языка учащимися заграничных МИД России // Русистика. 2019. Т. 17. № 4. С. 445—459. DOI 10.22363/2618-8163-2019-17-4-445-459

© Леппик С.А., Устинов А.Ю., Чабанец Т.А., 2019



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Введение

В настоящее время более 200 миллионов человек, считающих русский язык родным или вторым родным, проживает за пределами Российской Федерации. По мере сил и возможностей старшие поколения стараются сохранить русскую речь как важнейшую часть своей идентичности. Однако их дети и внуки живут и воспитываются в среде другой культуры, другого языка. Постепенно их русский язык сужается до рамок семейного средства общения, поскольку влияние языка страны пребывания способствует угасанию культурно-исторического фона русского слова. В лингвокультурологическом аспекте эти дети становятся «русскими» иностранцами, и обучение их русскому языку требует особого подхода.

В связи с этим велика роль посольских школ, усилиями которых удерживаются и укрепляются позиции русского языка за рубежом, в частности во Вьетнаме. Положительному решению вопроса способствует согласие руководства Посольства России на совместное обучение детей сотрудников дипломатических и иных государственных учреждений во Вьетнаме, детей работающих по частным контрактам российских граждан и детей, имеющих другое гражданство и желающих получить российское образование. Целью данного мероприятия является поддержание интереса к российскому образованию и России в целом, которая давно и прочно является одним из важнейших стратегических партнёров Вьетнама.

В последнее десятилетие во Вьетнаме наблюдается оживление интереса к русскому языку как проводнику русской культуры, источнику научно-технических знаний и средству, предоставляющему возможность найти работу в сфере туризма, интенсивно развивающейся в центральной и южной частях Вьетнама. В ходе развития вьетнамско-российского стратегического партнёрства увеличивается потребность в специалистах, владеющих русским языком.

В отчёте Минобрнауки и подготовки кадров Вьетнама указывается, что в настоящее время общее число изучающих русский язык на разных уровнях обучения колеблется около показателя 5 000 человек. Русский язык как иностранный изучается в 11 спецшколах Вьетнама, на 8 факультетах русского языка языковых вузов. На курсах русского языка занимаются до 500 слушателей, среди которых представители турфирм, персонал гостиниц, а также лица, планирующие отправиться в Россию на учёбу (Фунг Чонг Тоан, 2017). Поэтому возрастает число вьетнамских и других иностранных граждан, желающих дать своим детям российское образование (Nguyen Thi Thu Dat, 2015). Численный состав иностранных учащихся Посольской школы РФ во Вьетнаме с каждым годом возрастает (табл. 1).

Однако школа не в полной мере готова к сложившейся ситуации. Так, образовательные программы и учебники¹ русского языка, используемые в учебном

1 Русский язык: учебник для 5 кл. общеобраз. учеб. зав.: в 2-х ч. / Т.А. Ладыженская, М.Т. Баранов, Л.А. Тростенцова и др.; под ред. Н.М. Шанского. М., 2018; Русский язык: учебник для 6 кл. общеобраз. учеб. зав. / М.Т. Баранов, Т.А.Ладыженская, Л.А. Тростенцова и др.; под ред. Н.М. Шанского. М., 2018; Русский язык: учебник для 7 кл. общеобраз. учеб. зав. / М.Т. Баранов, Т.А.Ладыженская, Л.А. Тростенцова и др.; под ред. Н.М. Шанского. М., 2018; Русский язык: учебник для 8 кл. общеобраз. учрежд. / Л.А. Тростенцова, Т.А. Ладыженская, А.Д. Дейкина и др.; под ред. Н.М. Шанского. М., 2018; Русский язык: учебник для 9 кл. общеобраз. учрежд. / Л.А. Тростенцова, Т.А. Ладыженская, А.Д. Дейкина др.; под ред. Н.М. Шанского. М., 2018.

процессе школы, рассчитаны на русскоязычный контингент учащихся. Методическая система, лежащая в их основе, отличается от методики преподавания русского языка как неродного.

Таблица 1

Контингент иностранных учащихся школы по годам
 [Table 1. The contingent of foreign students of the school by year]

Страна	2015	2016	2017	2018	2019
Азербайджан	2	2	2	2	2
Армения	0	0	0	1	1
Беларусь	4	4	4	0	3
Болгария	0	0	0	0	1
Вьетнам	67	84	86	91	94
Казахстан	1	2	1	3	1
Монголия	0	0	0	0	1
Украина	6	6	8	9	8
Всего иностранных учащихся	80	98	101	106	111
Контингент учащихся школы	136	158	171	190	199

Самой серьёзной проблемой является разный уровень владения русским языком обучающихся. Дети иностранных граждан, поступающие в первый класс, обладают низким уровнем владения русским языком, а российские учителя, приезжающие по контракту на период от года до четырёх лет, испытывают затруднения в проведении занятий в классах, в которых обучаются учащиеся с разным уровнем языковой подготовки, со значительными культурными и ментальными отличиями.

По мнению А.Ю. Гавриленко, «понимание того, что русских и нерусских учеников нельзя обучать русскому языку по одной и той же методике, становится актуально как никогда» (Гавриленко, 2017: 3). Классы оказались полиэтническими. Наряду с русскими в школе обучаются учащиеся, для которых русский язык является неродным, но к которым по ФГОС «предъявляются те же требования в овладении русским языком, что и к его носителям» (там же).

В современной образовательной реальности, когда учащиеся становятся учениками полиэтнических классов школ МИД России независимо от степени их владения русским языком, всё более необходимым оказывается создание таких условий, которые позволили бы совершенствовать коммуникативную компетенцию учащихся не только на уроках русского языка, но и во внеурочное время.

Одной из ведущих тенденций развития форм учебно-воспитательного процесса, способствующих усвоению русского языка, является использование событийного подхода к организации языкового образования (Зиновьева, Ассуирова и др., 2016).

Поэтому теоретическая значимость рассматриваемой проблемы состоит в том, что за счёт концептуальных свойств событийного подхода обоснована необходимость и эффективность его использования в полиэтнической школе для совершенствования коммуникативных универсальных учебных действий (УУД).

Практическая значимость статьи заключается в том, что в рамках событийного подхода разработана модель сетевого проекта для заграничных школ МИД России,

включающего риторические компетентностные задачи, позволяющие достигать синергетического образовательного эффекта в овладении русским языком.

Цель исследования — критическое осмысление проблемы усвоения русского языка учащимися полиэтнических школ при посольствах Российской Федерации и обоснование необходимости использования событийного подхода для совершенствования коммуникативных УУД.

Методы исследования

В качестве методов научного познания рассматриваемого вопроса были использованы как теоретические (анализ научной и учебной литературы), так и эмпирические (наблюдение и обобщение педагогического опыта) методы исследования.

Результаты

На основе анализа современных лингводидактических концепций

- предложено обоснование необходимости использования событийного подхода для совершенствования коммуникативных УУД учащихся школ МИД России;
- определено методическое содержание понятий, важных для осмысления событийного подхода в усвоении школьного курса русского языка: образовательное событие, компетентностная задача; риторизация компетентностной задачи;
- предложены прагматико-ориентированные, ценностно-ориентированные и коммуникативно-ориентированные принципы разработки компетентностных задач для развития русской речи учащихся, среди которых основной — принцип риторизации компетентностных задач;
- разработана и реализована модель образовательного события «Необычный бутерброд» в рамках сетевых проектов заграничных школ МИД России «Обучаясь — творим».

Обсуждение

Под событийным подходом к усвоению русского языка мы понимаем лингводидактическую технологию организации образовательных событий, в рамках которой используются учебно-воспитательные методы и осуществляется коммуникативное воздействие на учащегося.

В событийном подходе единицей проектирования выступает образовательное событие, которое определяется О.Э. Бутениной «как способ инициирования познавательной активности учащегося, включения его в разные формы коммуникации, интереса к созданию и презентации продуктов учебной и внеурочной деятельности» (Бутенина, 2015: 4).

Основной характеристикой такого подхода является событийность, рассматриваемая как «особое свойство со-организованности ценностно-значимых человеческих отношений в сфере образования» (Крылова, 2010: 3).

Именно поэтому реализация образовательного события делает школьную жизнь учащегося яркой, вызывающей положительный эмоционально-речевой отклик.

Организация образовательных событий в целях успешного усвоения русского языка определяется совокупностью следующих совместно действующих факторов: условиями полиэтнической среды школы, возрастом ребёнка, уровнем владения им русским языком, степенью интегрированности семьи в российскую культуру.

Представляется, что в систему образовательных событий полиэтнической школы должны входить такие формы организации учебной деятельности, которые находятся в «зоне ближайшего развития» (Выготский, 2004) учащегося, обеспечивают наибольшую степень включенности в коммуникацию и позволяют ему при усвоении русского языка приобрести способность к общению и сотрудничеству с представителями русской культуры, не теряя собственного Я. В школе при Посольстве России во Вьетнаме успешно используются во внеурочной деятельности следующие формы, в основе которых лежит событийный подход:

- презентация результатов исследовательской работы в области лингвокультурологии;
- театрализованные представления;
- конкурсы и викторины, позволяющие обратиться к фактам как русской, так и родной культуры инофона;
- выпуск лингвокраеведческих газет и журналов, демонстрирующих влияние национальных культур на развитие русского языка и наоборот;
- сетевые проекты взаимодействия заграничных школ МИД России.

Остановимся более подробно на последней форме. «Проблема общения заграничных школ была актуальной всегда, но только в последнее время появилась реальная возможность эту проблему решить, используя ресурсы глобальной сети Интернет» (Знатов, 2005: 14). Разработанная модель позволила включать данное мероприятие в учебно-воспитательный процесс заграничных школ. Так, сетевой проект «Необычный бутерброд» реализовывался в соответствии с Планом проведения сетевых проектов заграничных школ МИД России «Обучаясь — творим» в 2018—2019 учебном году. Целью проекта являлось формирование культуры труда учащихся при приготовлении бутербродов, основываясь на кулинарных традициях страны пребывания, и развитие творческих способностей при выполнении заданий, объединённых единым предметом речи — бутерброд (Конкурс сетевых проектов «Обучаясь — творим» заграничных школ МИД России, 2019). Эта цель предполагала совершенствование коммуникативных УУД.

В день проведения Проекта в 10.00 по местному времени школа-участник приступала к изготовлению своих бутербродов, получала «секретное» задание на адрес своей электронной почты и выполняла его до 11.30. Проект проводился в несколько этапов. На подготовительном этапе школы знакомятся с Положением о проекте, формируют команды, изучают кулинарные традиции страны пребывания, продумывают этапы приготовления своего изделия. Основной этап включал в себя изготовление бутерброда с использованием не менее трёх ингредиентов страны пребывания. Затем команда учащихся заполняла технологическую карту приготовления бутерброда. На этом этапе необходимы речевые умения учащихся создавать текст официально-делового стиля, поскольку задание предполагало написание кулинарного рецепта. Следующий этап — выполнение «секретного»

задания, предполагающего совершенствование коммуникативных УУД на основе разработанных компетентностных задач.

«Компетентностная задача в широком смысле представляет собой описание проблемной практической (псевдожизненной) ситуации, которая решается средствами одной или нескольких предметных областей» (Дубова, 2010: 192). Компетентностная задача должна обладать следующими признаками: имитировать реальную ситуацию, носить обучающий характер, выходить за рамки одной образовательной области, создавать условия для проявления самостоятельности в поиске необходимой информации на основе использования справочных материалов. Очевидно, что компетентностные задачи формируют у учащихся умение найти решение в жизненных ситуациях, требующих самостоятельности, в том числе в поиске и обработке информации, и умения обосновывать свою позицию. В этом случае необходимо говорить о риторизации компетентностных задач на основе полноценного диалогового общения по законам риторики (Тихонов, 2005), которая требует создание учебной ситуации, приближенной к реалиям действительности, и перевод её в риторическую: «выделение коммуникативного намерения, формулирование открытого задания, не имеющего однозначного ответа, необходимость обоснования своего решения и обязательную рефлексию как основу саморазвития учащегося» (Сальникова, 2012: 4).

В основу «секретного» задания проекта (Конкурс сетевых проектов «Обучаясь — творим» загранишкол МИД России, 2019) были положены следующие принципы разработки компетентностных задач (Устинов, 2009: 22—24):

А. Прагматико-ориентированные принципы (востребованность в реальных условиях речевого общения):

принцип интерактивности, предполагающий взаимодействие и взаимовлияние субъектов образовательного события: учителя и учащихся, учащихся и электронных средств обучения;

принцип адаптивности. При составлении конкурсных задач учитывались речевые особенности учащихся 1—4-х и 5—11-х классов;

принцип модульности. Каждая задача представляет определенную предметную область (модуль): «Филология», «Математика», «Общественно-научные предметы», «Естественно-научные предметы», «Искусство», «Технология». При этом все задачи объединены общим предметом речи — бутерброд, например, Задача 4 (5—11-й класс), основана

— на математических расчетах: *Есть булочки 5 разных видов, 6 сортов колбасы и 3 вида сыра. Сколько можно составить разных бутербродов, если понимать под бутербродом булку с колбасой и сыром?*

— фактах из области исторической физики: *Бутерброд всегда падает намазанной частью вниз. Почему? С позиций научного похода: центр тяжести при падении всегда смещается к той стороне, где намазано масло или лежит какой-либо другой гарнир. Английский физик Роберт Мэтьюз в 1996 году даже получил Шнобелевскую премию, пародирующую знаменитую награду за научные достижения, поскольку вывел целую формулу падения бутерброда. Эта премия учреждена в 1991 году Марком Абрахамсом и юмористическим журналом «Анналы невероятных исследований» «за достижения, которые заставляют сначала засмеяться, а потом — задуматься».*

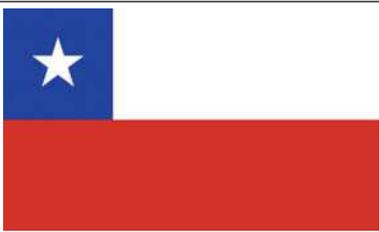
Вопрос: можно ли создать бутерброд, состоящий из одного слоя хлеба и одного слоя масла, который никогда бы не упал маслом вниз, как бы его не подбрасывали или роняли? Предложите форму этого бутерброда, если она все-таки существует;

– фактах истории: 5 центов — такой была стоимость гамбургера в американском ресторане White Castle в период с 1921 по 1946 год. Именно здесь и началась история гамбургеров — неизвестное блюдо нравилось посетителям заведения своей рекордно низкой ценой. Конечно, у них появлялись подозрения относительно того, может ли столь дешевое блюдо быть полезным или хотя бы сносным для здоровья, но хозяева ресторана нашли способ (хоть и обманный) избавить клиентов от сомнений. Что это за способ?;

когнитивный принцип, позволяющий проверить взаимосвязь определений и фактов, сущности и явлений, соотношения между объектами и их свойствами. Пример фрагмента Задачи 5 (5—11-й класс): *Заполните таблицу 2 «Национальные названия бутерброда». По флагу определите страну и внесите её название во второй столбец. В третьем столбце расставьте названия бутербродов в соответствии со страной.*

Таблица 2

Национальные названия бутерброда
[Table 2. National sandwich names]

ФЛАГ	СТРАНА	БУТЕРБРОД
		сэндвич
		дакос
		чакареро

принцип наглядности, предполагающий трансляцию формулировки задачи путем непосредственного наблюдения над предметом речи с использованием тех или иных каналов чувственного восприятия. Так, Задача 3 (1—4-й класс) содержала следующую наглядную опору: *По картинке (см. рис. 1) назовите автора и название произведения, связанного с темой проекта.*



Рис. 1. Иллюстрации к произведениям литературы
[Fig. 1. Illustrations to works of literature]

принцип переноса знаний и умений, сформированных в условиях учебной деятельности, в жизненные ситуации. Пример фрагмента Задачи 1 (5—11-й класс): *Перед вами таблица 3 «Калорийность продуктов питания». Помогите трём друзьям собрать вкусный и полезный для каждого бутерброд из 5 ингредиентов. Помните, что Коля любит мясные бутерброды, Пётр — рыбные, а Иван не любит ни мясные, ни рыбные. Не забывайте о вкусовой сочетаемости продуктов и о том, что бутерброды должны быть низкокалорийные и полезные. Напишите рецепт.*

Таблица 3

Калорийность продуктов питания
[Table 3. Caloric content of food]

ФРУКТЫ		ОВОЩИ		МОЛОЧНЫЕ ПРОДУКТЫ	
Авокадо	100 ккал	Баклажаны	28 ккал	Брынза	260 ккал
Ананас	44 ккал	Кабачки	18 ккал	Сметана (10%)	120 ккал
Банан	90 ккал	Капуста	23 ккал	Сыр голландский	357 ккал
ХЛЕБОБУЛОЧНЫЕ ИЗДЕЛИЯ		МЯСО, ПТИЦА, РЫБА		МАСЛО, СОУСЫ	
Лепешка ржаная	375 ккал	Ветчина	365 ккал	Кетчуп	80 ккал
Булка сдобная	100 ккал	Курица вареная	135 ккал	Майонез	260 ккал
Хлеб пшеничный	265 ккал	Лосось соленый	209 ккал	Масло оливковое	900 ккал

Б. Ценностно-ориентированные принципы (возможность приобщить учащихся к важнейшим общечеловеческим и национальным ценностям):

принцип пансофии (Я.А. Каменский), основанный на единых началах, преследующих извечную истину и гармонию приобщения человека к всеобщей мудрости. Участникам проекта предлагалось прокомментировать употребление афоризма И. Красновского «*Бутерброд с икрой на двоих не делится*». Задача 3 (5—11-й класс);

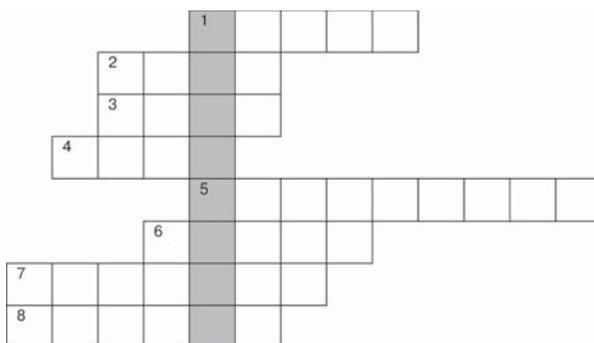
принцип интеграции различных видов искусства, в том числе словесного. Реализация этого принципа рассматривается как источник развития эмоционально-речевой сферы обучаемого. Задача 6 (1—11 класс): *Изготовьте оригинальную упаковку для своего бутерброда из любого имеющегося материала (бумага, картон, полиэтилен, ткань и т.д.), используя рекламные средства воздействия (слоган, логотип и т.д.). Разместите фото изготовленной упаковки;*

принцип занимательности. Предлагаемые задачи и дидактический материал должны быть интересными, увлекательными для учащихся. Этот принцип формирует у них желание выполнять работу качественно, стремиться к достижению максимального результата. С этой целью среди задач проекта были шарады, криптограммы, кроссворды. Ниже приведен фрагмент Задачи 4 (1—4-й класс): *Отгадайте продукты питания, которые могут входить в состав бутерброда.*



Рис. 2. Отгадай продукты питания
[Fig. 2. Guess the food]

Задача 5 «Кроссворд» (1—4-й класс) (рис. 3): *Необходимо отгадать загадки, слова вписать в соответствующие клетки. Если правильно отгадаете, в выделенных клетках прочтёте название блюда.*



1. Он бывает с толокном, с рисом, с мясом и с пшеном, с вишней сладкой бывает, в печь сперва его сажают.
2. Был сыпучим, потом тягучим, в огонь попал — мягким, вкусным стал.
3. Оно трясётся на столе и называется...
4. Меня не едят и без меня не едят.
5. Очень любят взрослые и дети холодец в пакете.
6. Надоела мне квашня, посадите в печь меня.
7. На шпагате кольца к чаю в магазине покупаю.
8. Маленькое, сдобное колесо съедобное, всем на загляденье, ну и объединение.

Рис. 3. Кроссворд
[Fig. 3. Crossword]

ретрансляционный принцип, предполагающий передачу эмоционально-речевого опыта от человека к человеку. Так, итогом совместной работы заграничных

МИД над проектом «Необычный бутерброд» явилось создание книги рецептов «Бутерброды со всего мира»¹.

В. Коммуникативно-ориентированные принципы (возможность организовать речевую деятельность учащихся с использованием собственно лингвистических знаний о предмете речи):

принцип текстоцентричности, предполагающий работу над текстом в единстве его смысла и структуры и дающий возможность осознания функциональных особенностей рассматриваемого явления. Так, предлагаемый «деформированный» текст позволяет более полно осознать текстообразующую роль знаний о предмете речи. Задача 1 (5—11-й класс): *В предложенном тексте* (текст составлен по ресурсам сети Интернет) *заполните пропуски*.

Согласно одной из исторических легенд, в июне _____ года бутерброду исполнится 500 лет, а его создателем является очень известный ученый средневековья — _____. По мнению историков медицины _____ и _____, опубликовавших статью в серьезном «Журнале Американской медицинской ассоциации», он заслуживает большой славы как изобретатель бутерброда.

Другая легенда утверждает, что первый бутерброд в истории был создан _____. Он состоял из _____, _____, _____, _____ и заменял пасхальную жертву.

Следует отметить, что по вопросу изобретения бутерброда идет серьёзная международная дискуссия. Так, _____, традиционно использующие для приготовления копченую рыбу и лук, утверждают, что история бутербродов началась в их стране. С этим утверждением категорически не согласны _____, аргументируя это тем, что бутерброд — важное составляющее знаменитого _____ стола. Англичане, апеллируя к памяти известного лорда _____, борются за пальму первенства в этом споре.

История бутерброда эпохи Советского Союза достойна отдельного описания. Он был везде: и на праздничном столе, и в «тормозке» рабочего, и в портфеле ученика. А попал он на просторы СССР благодаря Кремлевскому «долгожителю» — _____, который привез из _____ несколько бутербродных автоматов и «великий секрет» изготовления _____.

В итальянском городе _____ был установлен новый рекорд. Жители стали свидетелями создания самого большого в мире бутерброда, длина которого составила более ____ км.

В России самый большой бутерброд был изготовлен на _____ ярмарке. Его площадь составила _____. Над его приготовлением работали сотрудники _____ комбината. Акция была посвящена _____-летию города. Бутерброд состоял из следующих ингредиентов: _____ пшеничных коржей, _____ видов майонеза, колбаса, _____ и овощи.

принцип риторизации компетентностных задач (Сальникова, 2012), предполагающий создание реальной ситуации, выделение коммуникативного намерения и обоснование своего решения: Задача 1 (5—11-й класс). *«Владимир, в этом месяце Вы показали хорошие результаты. Работа выполнена очень качественно. Но я Вас прошу — прекратите опаздывать. Тогда в следующем месяце мы сможем пойти к генеральному и попросить прибавку к Вашей зарплате». Что общего между темой проекта и этим приёмом ведения переговоров?*

лексико-словообразовательный принцип предполагает сопоставление лексического значения слов и словообразовательного значения модели. Задача 3 (5—11-й класс): *Являются ли родственными приведенные слова: бутерброд, бутерлак (аквариумное растение), бутероль (ножны), Бутерстаун (железнодорожная*

1 URL: <http://hanschool-emb.ru/DswMedia/buter-kniga.pdf>

станция в пригороде ирландской столицы)? Сколько корней в слове «бутерброд»? Ответ обоснуйте;

принципы сравнительно-исторического изучения языка, помогающие реконструировать современное состояние слова. Задача 3 (5—11-й класс): В «Толковом словаре живого великорусского языка» В.И. Даля слово «бутерброд» написано с конечной согласной «т». Напротив, в «Толковом словаре русского языка» С.И. Ожегова в слове «бутерброд» на конце находим согласную «д». Объясните различие в написании;

принципы технологии развития критического мышления, активизирующие умственную деятельность учащихся через чтение и письмо. Задача 2 (1—4-й класс): Попробуйте свои силы в написании синквейна о бутерброде. Синквейн — стихотворение, написанное по следующим правилам: 1-я строка — одно существительное, выражающее главную тему синквейна, 2-я строка — два прилагательных, выражающих главную мысль, 3-я строка — три глагола, описывающие действия в рамках темы, 4-я строка — фраза, несущая определенный смысл, 5-я строка — заключение в форме существительного (ассоциация с первым словом).

Назовём результаты совершенствования коммуникативных УУД в рамках описанного образовательного события. Во-первых, результат характеризуется признаком «открытие» (обучаемый открывает для себя личностные и предметные смыслы через непосредственное участие в образовательном событии); во-вторых, признаком «порождение» (участник образовательного процесса создаёт продукт, в том числе и речевой); наконец, значимым результатом для ученика является понимание ценности собственного речевого опыта.

В проекте приняло участие 110 команд из 65 школ МИД России. В день конкурса по всему миру кипела творческая работа: ребята создавали бутерброды, проявляя фантазию, изобретательность, решая задачи викторины. В течение двух недель члены жюри работали над оценкой проектов, выявляя сильнейших. Итогом явилось создание книги рецептов «Бутерброды со всего мира», электронный вариант которой был направлен в адрес школ-участников проекта в качестве подарка к 8 Марта.

Проект «Необычный бутерброд» получил высокую оценку. Так, на форум обсуждения проекта пришло более 20 положительных отзывов. Вот выдержки из некоторых: «Первый сетевой проект этого учебного года стал одним из самых необычных и даже в чем-то уникальным. Первое задание проекта «Бутерброд» вполне можно было бы назвать «Бутерброд в национальном костюме», так как при его создании необходимо было использовать только продукты страны пребывания. Одним из главных ингредиентов, конечно, было творчество, «приправленное» буйной фантазией и смелым креативом. Мало кто мог предположить, сколько возможностей проявить свои знания предоставит «бутербродная» тема. Вот такой проект — насыщенный, масштабный, неординарный, справиться с которым можно было только настоящей командой! Спасибо!!!»

Заключение

Событийный подход как технология управления речевым поведением обучаемого должен занять определённое место в системе обучения и воспитания полиэтнической школы, что позволит установить тесные связи между предметной составляющей реальной жизни и общением на русском языке, личностными жиз-

ненными процессами и их педагогическим значением. Подобный подход даёт возможность использовать особый приём организации внеклассной деятельности учащегося полиэтнической школы — образовательное событие, создающее открытую коммуникативную ситуацию на русском языке. Для учащихся это эффективный способ приобретения речевого опыта — опыта переживаний, впечатлений, экспериментирования.

Успешность реализации событийного подхода в овладении русским языком обеспечивается соблюдением, во-первых, организационной структуры образовательного события (подготовительный этап, этап актуализации, самореализации и рефлексии), во-вторых, специальных методических условий (сценирования образовательного события, создания позитивной психологической атмосферы и возможности творческой эмоционально-речевой деятельности обучаемого).

Эффективность реализации событийного подхода в совершенствовании коммуникативных УУД определялась нами на основе вовлеченности учащихся в образовательное событие, положительной культурной идентификации, динамики ценностно-смысловых ориентаций и потребности в самовыражении на русском языке.

Таким образом, выводы, полученные в ходе проведения образовательного события в рамках сетевых проектов заграничных МИД России «Обучаясь — творим» подтвердили наше предположение: педагогической платформой для решения задачи формирования функциональной грамотности обучаемых может выступить событийный подход, поскольку его содержательная единица — образовательное событие — способствует преобразованию предметной составляющей уроков русского языка в эмоционально насыщенную событийность, развивает речевую культуру учащегося, обогащает образовательно-воспитательное пространство школы.

Полученные нами результаты создают предпосылки для последующей разработки содержательной и процессуальной составляющей речевого развития учащегося на основе использования в деятельности школы образовательных событий. Поскольку организация и лингводидактическое наполнение образовательного события — процесс трудоёмкий, необходима дальнейшая научно-методическая работа в этом направлении: расширение перечня коммуникативных образовательных событий, реализуемых в рамках данного подхода, создание методических рекомендаций и внедрение их в практику полиэтнической школы.

Список литературы

- Бутенина О.Э. Из опыта работы по реализации событийного подхода в условиях ФГОС НОО // Наука и образование: новое время. 2015. № 5. С. 4—10.
- Выготский Л.С. Психология развития ребенка. М.: Эксмо, 2004. 512 с.
- Гавриленко А.Ю. Моделирование уроков по орфографии в классах с полиэтническим составом учащихся (5 класс): дис. ... канд. пед. наук. М., 2017. 223 с.
- Дубова М.В. Компетентностная задача как средство практико-ориентированного образования младших школьников // Компетентностный подход к профессиональной подготовке будущего педагога. Сб. мат. IV Всерос. научн.-практ. конфер. препод. пед. вузов. М.: Баласс, 2010. С. 192—195.
- Зиновьева Т.И., Ассуирова Л.В. и др. Модернизация комплексной системы обучения русскому языку детей мигрантов на начальной ступени образования: коллективная монография / науч. ред. Т.И. Зиновьева. М.: Издательство «Перо», 2016. 205 с.

- Знатнов С.Ю. Проектная деятельность школьников в рамках интернет-олимпиад заграничных МИД России. Из опыта работы. Париж, 2005. С. 14–23.
- Конкурс сетевых проектов «Обучаясь — творим» заграничных МИД России. Режим доступа: <http://school.rusemb.pl/newsyte/index.php?id=25> (дата обращения: 20.05.2019).
- Крылова Н.Б. Событийность в образовательной и педагогической деятельности // Новые ценности образования. 2010. Вып. 1(43). С. 3.
- Сальникова О.А. Модель риторизации учебного задания // Начальная школа плюс: до и после. 2012. № 2. С. 19–23.
- Тихонов С.Е. Риторика, риторизация и общение в школе: осмысление и воплощение в период модернизации образования. М.: Прометей, 2005. 271 с.
- Устинов А.Ю. Функционально-семантический подход к изучению средств языковой модальности в школьном курсе русского языка: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2009. 46 с.
- Фунг Чонг Тоан. К дискуссии о настоящем и будущем русского языка во Вьетнаме // Неделя русского языка во Вьетнаме: сб. материалов и ст. Ханой, 2017. С. 5–13.
- Nguyen Thi Thu Dat. 70 лет преподаванию и изучению русского языка во Вьетнаме (1945–2015) // Tiếng nga nghiên cứu / Вьетнамская русистика. 2015. № 22. С. 7–11.

Об авторах:

Леппик Сергей Александрович, директор школы при Посольстве России во Вьетнаме, почётный работник общего образования. Контактная информация: Вьетнам, 10298, г. Ханой, ул. Ла Тхань, 191, e-mail: hanschool@mail.ru

Устинов Анатолий Юрьевич, доктор педагогических наук, доцент по кафедре языкознания и методики преподавания русского языка, учитель русского языка и литературы школы при Посольстве России во Вьетнаме. Сфера научных интересов: функционально-семантический подход к изучению русского языка, бимодальные средства обучения на занятиях РКИ. Автор более 100 научных публикаций. Контактная информация: Вьетнам, 10298, г. Ханой, ул. Ла Тхань, 191, e-mail: ustan0902@rambler.ru

Чабанец Татьяна Анатольевна, кандидат исторических наук, доцент по кафедре психологии управления, завуч школы при Посольстве России во Вьетнаме. Сфера научных интересов: методика преподавания РКИ. Контактная информация: Вьетнам, 10298, г. Ханой, ул. Ла Тхань, 191, e-mail: chabanec@inbox.ru

DOI 10.22363/2618-8163-2019-17-4-445-459

Research article

Event-driven approach to teaching Russian to schoolchildren of the Russian Ministry of Foreign Affairs

Sergey A. Leppik, Anatoly Yu. Ustinov, Tatiana A. Chabanets

Secondary school under the Embassy of Russia in Vietnam
Russian Federation

Abstract. The article is devoted to teaching the Russian language to the pupils of schools at the embassies of the Russian Federation and the necessity of using the event-based approach for forming and improving communicative universal educational activities (hereinafter UEA). In modern educational

reality, when children become pupils of multi-ethnic classes in Foreign Ministry schools regardless of their proficiency in the Russian language, it is necessary to create conditions allowing to form their communicative competence not only at Russian language lessons, but also in extracurricular time. One of conditions of learning Russian is the use of event-based approach to organizing language education, in particular, participation in network projects of Russian Foreign Ministry foreign schools' interaction. The theoretical significance of the article lies in the fact that due to the conceptual properties of the event approach, its necessity and effectiveness for improving communicative UEA in a multi-ethnic school are justified. The practical significance of the article is that within the framework of the event approach, a model of a network project for Foreign Ministry foreign schools with rhetorical competence-based tasks has been developed. The model allows to achieve a synergetic educational effect in Russian language learning. The described educational event for pupils results in discovering personal and subject meanings through communication, as well as understanding the value of their own speech experience in Russian. The authors conclude about the need to use the event-based approach in a multi-ethnic school, which allows to create an open communicative situation in the Russian language. The directions of further scientific and methodological work could be expanding the list of communicative educational events implemented within this approach, creating the guidelines and their implementation in the practice of multi-ethnic schools.

Keywords: event-based approach to teaching the Russian language, Russian multi-ethnic school abroad, universal educational activities (UEA), communicative UEA, competence-based task, competency ritorization task, network project

Article history: Received: 15.02.2019. Accepted: 15.06.2019.

For citation: Leppik S.A., Ustinov A.Yu., Chabanets T.A. (2019). Event-driven approach to teaching Russian to schoolchildren of the Russian Ministry of Foreign Affairs. *Russian language studies*, 17(4), 445—459. DOI: 10.22363/2618-8163-2019-17-4-445-459

References

- Butenina, O.E. (2015). From experience in the implementation of the event-driven approach in the conditions of GEF NOO. *Science and education: new time*, (5), 4—10. (In Russ.).
- Dubova, M.V. (2010). Competence task as a means of practice-oriented education of primary school students. *Competence approach to professional training of the future teacher. Proceedings of IV All-Russia scientific-practical conference for teachers of higher education* (pp. 192—195). Moscow: Balass Publ. (In Russ.).
- Fung Chong Toan. (2017). To the discussion about the present and future of the Russian language in Vietnam. *Russian language Week in Vietnam: Proceedings of the conference* (pp. 5—13). Hanoi Publ. (In Russ.).
- Gavrilenko, A.Yu. (2017). *Modelirovanie urokov po orfografii v klassakh s polietnicheskim sostavom uchashhikhsya (5 klass)* [Modeling of spelling lessons in classes with a multi-ethnic composition of students (grade 5)]. (Candidate dissertation, Moscow). (In Russ.).
- Konkurs setevykh proektov «Obuchayas' — tvorim» zagranshkol MID Rossii [Competition network projects “Learning — doing» of foreign schools of the Ministry of foreign Affairs of Russia]*. Retrieved May 20 2019 from: <http://school.rusemb.pl/newsyte/index.php?id=25>
- Krylova, N.B. (2010). Eventfulness in educational and pedagogical activity. *New values of education*, 1(43). 3. (In Russ.).
- Nguyen Thi Thu Dat. (2015). 70 years of teaching and learning Russian in Vietnam (1945—2015). *Vietnamese Russian language studies*, (22), 7—11. (In Russ.).
- Sal'nikova, O.A. (2012). Model of ritorial learning task. *Primary school plus before and after*, (2), 19—23. (In Russ.).

- Tikhonov, S.E. (2005). *Ritorika, ritorizatsiya i obshchenie v shkole: osmyslenie i voploshchenie v period modernizatsii obrazovaniya* [Rhetoric and communication at school: understanding and implementation in the period of modernization of education]. Moscow: Prometheus Publ. (In Russ.).
- Ustinov, A.Yu. (2009). *Funktsional'no-semanticheskii podkhod k izucheniyu sredstv yazykovoi modal'nosti v shkol'nom kurse russkogo yazyka* [Functional-semantic approach to the study of the means of language modality in the school course of the Russian language]. [Author's abstr. cand. ped. diss.]. Moscow. (In Russ.).
- Vygotskii, L.S. (2014). *Psihologiya razvitiya rebenka* [Psychology of child development]. Moscow: Eksmo Publ. (In Russ.).
- Zinovjeva, T.I. (Edit.). (2016). *Modernizatsiya kompleksnoi sistemy obucheniya russkomu yazyku deti migrantov na nachal'noi stupeni obrazovaniya: kollektivnaya monografiya* [Modernization of the complex system of teaching Russian to migrant children at the primary level of education: collective monograph]. Moscow: Publishing House "Pero". (In Russ.).
- Znatov, S.Yu. (2005). Project activities of students in the Internet-Olympiads of savransky of the MFA of Russia. *From experience* (pp. 14–23). Paris Publ. (In Russ.).

Bio Notes:

Leppik Sergey A., Director, The special structural subdivision of the educational secondary school at the Russian Embassy in Vietnam, Honorary worker of General education. *Contact information*: 191 La Thanh str., Hanoi, 10298, Vietnam; e-mail: hanschool@mail.ru

Ustinov Anatoly Yu., Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of linguistics and methods of teaching Russian, teacher of Russian language and literature, The special structural subdivision of the educational secondary school of the Russian Embassy in Vietnam. *Research interests*: functional-semantic approach to the study of the Russian language, bimodal means of learning in the classroom RCT. The author of more than 100 scientific publications. *Contact information*: 191 La Thanh str., Hanoi, 10298, Vietnam; e-mail: ustan0902@rambler.ru

Chabanets Tatiana A., Candidate of Historical Sciences, Associate Professor at the Department of psychology of management, head teacher, The special structural subdivision of the educational secondary school at the Russian Embassy in Vietnam. *Research interests*: methods of teaching Russian as a foreign language. *Contact information*: 191 La Thanh str., Hanoi, 10298, Vietnam; e-mail: chabanec@inbox.ru



ПЕРВЫЕ ШАГИ В НАУКЕ FIRST STEPS IN SCIENCE

DOI 10.22363/2618-8163-2019-17-4-460-474

УДК 372.881.1.

Научная статья

Проектно-исследовательская деятельность на уроках русского языка в 5-м классе при изучении лексики на материале темы «Омонимы»

М.И. Васильева

Ивановский государственный университет
Российская Федерация, 153025, Иваново, ул. Ермака, 39

Актуальность настоящего исследования обусловлена потребностью школьного образования в развитии методических основ проектно-исследовательской деятельности по русскому языку. *Цели* исследования — обосновать необходимость внедрения проектно-исследовательской деятельности в аудиторную работу при изучении раздела «Лексика» в 5-м классе путем апробации предложенной автором методики изучения темы «Омонимы»; диагностировать у учащихся сформированность общеучебных умений на материале темы «Омонимы»; проверить качество знаний о лексике русского языка у учеников контрольного и экспериментального классов, сопоставить результаты; уточнить понятие «проектно-исследовательская деятельность» применительно к задачам обучения русскому языку в средней школе. *Теоретическая значимость* исследования состоит в обосновании выделения проектно-исследовательской деятельности как особого вида учебной деятельности, уточнении понятия «проектно-исследовательская деятельность» применительно к задачам обучения русскому языку в средней школе, выделении общеучебных умений, необходимых для осуществления проектно-исследовательской деятельности по русскому языку, описании критериев и уровней их сформированности на примере изучения темы «Омонимы» в 5-м классе. *Практическая значимость* исследования заключается в разработке и апробировании программы, включающей работу над исследовательским проектом «Портрет слова» при изучении раздела «Лексика». Полученные в ходе экспериментального обучения данные подтверждают возможность эффективного включения проектно-исследовательской деятельности в классно-урочную систему изучения лек-

© Васильева М.И., 2019



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

стики русского языка в 5-м классе, что способствует формированию предметных знаний и умений и на их основе формированию общеучебных умений сопоставлять, давать определение понятия, аргументировать. Перспективы дальнейшего изучения проблемы состоят в разработке методики организации проектно-исследовательской деятельности при изучении русского языка на уроках и во внеурочной деятельности на материале разделов «Морфология», «Синтаксис», «Фонетика» и др.

Ключевые слова: проект, проектно-исследовательская деятельность, урок русского языка, лексика, омонимы, общеучебные умения, учащиеся 5 класса

История статьи: Поступила в редакцию: 12.01.2019. Принята к печати: 25.05.2019.

Для цитирования: *Васильева М.И.* Проектно-исследовательская деятельность на уроках русского языка в 5 классе при изучении лексики на материале темы «Омонимы» // *Русистика*. 2019. Т. 17. № 4. С. 460—474. DOI 10.22363/2618-8163-2019-17-4-460-474

Введение

Современная система школьного образования находится на этапе пересмотра выработанных ранее идей и развития новых. Сегодняшняя школа нуждается во внедрении методов и технологий, стимулирующих самостоятельность, поисковую и познавательную активность, развитие мировоззрения учащихся на основе полученных знаний. Русский язык как учебная дисциплина играет особую роль, так как «от уровня его преподавания во многом зависят успехи учащихся в овладении как самим русским языком в качестве средства общения во всех формах его применения, так и всеми остальными учебными предметами» (Методика, 2001: 22). Актуальность настоящего исследования обусловлена потребностью в развитии методических основ проектно-исследовательской деятельности по русскому языку. Рассматривается проблема организации проектно-исследовательской деятельности на уроках русского языка в 5-м классе при изучении лексики (на материале темы «Омонимы»).

В основе проектно-исследовательской деятельности лежат идеи, впервые высказанные отечественными и зарубежными педагогами конца XIX — начала XX вв. Технология проектно-исследовательской деятельности восходит к концепциям американских философов и педагогов Дж. Дьюи (Дьюи, 2000), У. Килпатрика (Килпатрик, 1928), отечественных советских ученых П. П. Блонского (Блонский, 1917), В.П. Вахтерова (Вахтеров, 2008), Е.Г. Кагарова (Кагаров, 1926), С.Т. Шацкого (Шацкий, 1980) и др. Передовые педагоги того времени считали, что приобретение знаний должно осуществляться через обучение способам деятельности. Основатель метода проектов Дж. Дьюи утверждает, что обучение на деятельностной основе — развивающее по своей природе: «Эффективные методы предлагают ученикам действия, а не заучивание, а действия по своей природе требуют мышления, целенаправленного поиска связи и отношений» (Дьюи, 2000: 147). В пользу обучения, основанного на приобретении опыта самостоятельной познавательной деятельности, высказывается и В.П. Вахтеров: «Многое из того, что усваивает ученик, забывается, но зато остается привычка определенным образом работать над материалом. Стало быть, ценны не одни знания, а прежде всего, способы, какими они разрабатываются» (Вахтеров, 2008: 64).

Вопросы проектной и исследовательской деятельности школьников нашли отражение в современной методической литературе — в трудах Т.М. Воителевой, А.В. Леонтовича, Н.В. Матяш, Е.С. Полат, А.С. Обухова, И.С. Сергеева, А.И. Савенкова, Л.В. Черепановой, И.Д. Чечель и др.

Традиционно проектная и исследовательская деятельность школьников рассматриваются как самостоятельные виды деятельности с присущими им дифференцирующими чертами. Так, под проектной понимается деятельность, которая организуется как «процесс создания замысла и его воплощения» (Уткина, 2018: 13), а под учебно-исследовательской — «совокупность действий поискового характера, ведущая к открытию неизвестных для обучающихся фактов, теоретических знаний и способов деятельности» (Комарова, 2017: 122). А.С. Обухов определяет различие между проектированием и исследованием следующим образом: «Если при проектировании промышляется несуществующее, то в исследовании важно увидеть, проанализировать существующее» (Обухов, 2015: 77).

Опыт практического применения данных образовательных технологий позволяет зафиксировать их тесную взаимосвязь и проникновение друг в друга. К примеру, описывая работу по созданию исследовательских проектов «Отражение понятия „война“ в сознании современного школьника» и «Агномимы в лексиконе учащихся 4-го класса», авторы подчеркивают «органичное единство исследовательской и проектной деятельности» (Смулаковская, Иванова, 2018: 3—4).

Целесообразность использования проектно-исследовательской деятельности на уроках русского языка обоснована в опубликованной нами статье (Васильева, 2018: 204).

В практике школьного преподавания исследовательская и проектная деятельность нередко выносятся за рамки урока и носит характер индивидуальной работы с учеником или с малой группой учеников. Данная тенденция обусловлена рядом факторов: ограниченностью урока по времени, трудностями в работе учителя, связанными с руководством большим количеством проектов. В настоящее время возникает потребность внедрения проектно-исследовательской деятельности в аудиторную работу, так как основной формой обучения является урок.

Проблема использования проектной и исследовательской деятельности на уроках русского языка получила освещение в публикациях современных авторов.

М.Ю. Артемов, говоря о проектной деятельности по русскому языку, предлагает логику построения структуры урока, аналогичную этапам создания проекта. «Отправной точкой каждого занятия по русскому языку, организованного с помощью метода проектов, должны стать этапы проектной деятельности, а учебная тема призвана ограничивать рамки учебной коммуникации» (Артемов, 2013: 102).

Решение проблемы, как организовать исследование на уроке русского языка, предлагает Е.С. Антонова: «Важнейшим элементом урока-исследования является схематизация этапов рассуждения. Графическое оформление по ходу урока шагов преобразования информации в знания (наблюдение над языковым материалом, сравнение, обнаружение общего и различий, выявление существенных признаков понятия, их обобщение, формулирование определения) состоит в краткой записи решения „проблемы“, поставленной в начале урока» (Антонова, 2007: 3). Идея, высказанная Е.С. Антоновой, находит отражение в нашей программе, где учащиеся в ходе осуществления познавательных операций заполняют кар-

точку «Портрет слова». Отличие нашей концепции организации проектно-исследовательской деятельности на уроке русского языка в том, что нам представляется важным наличие проектного замысла, способствующего мотивированному включению учащихся 5-го класса в процесс проектно-исследовательской деятельности. Проектный замысел служит стимулом познавательной деятельности, позволяет выстроить систему уроков как постепенное приближение к задуманному продукту.

Л.Д. Беднарская в своей статье «Проектная деятельность на каждом уроке» отмечает сложность внедрения проектной деятельности в ежедневную практику преподавания русского языка и видит решение этой проблемы в том, чтобы «включить элементы проектной деятельности в разные виды работы: проблемный вопрос, небольшое творческое задание на одном из этапов урока и т.д.» (Беднарская, 2015: 6). Нам близко утверждение Л.Д. Беднарской о том, что в ходе активной коллективной и групповой работы «более важной становится не столько сама презентация, сколько процесс совместной деятельности» (Беднарская, 2015: 7).

Методические рекомендации и задания для организации исследовательской, проектной, проектно-исследовательской деятельности при изучении русского языка в средней школе предложены в работах Е.Л. Ерохиной — упражнения исследовательского типа (Ерохина, 2015); О.Н. Левушкиной — уроки-проекты «Осень глазами художников слова» и «Времена года: настроение» (Левушкина, 2016; Левушкина, 2016); М.А. Бондаренко — проекты «Числительное в письменном тексте» и «Словарь языка писателя» (Бондаренко, 2015); С.Г. Макеевой и М.Ю. Артемовым — проект, посвященный языку детских произведений К.И. Чуковского (Макеева, Артемов, 2017); коллектива авторов ученых МПГУ — материалы для учителей (Проектно-исследовательская..., 2014) и др.

Многочисленные публикации последних лет, посвященные проблеме внедрения в практику изучения русского языка в школе исследовательской, проектной и проектно-исследовательской деятельности, свидетельствуют о перспективности использования данных видов деятельности для решения образовательных задач. Последовательная организация проектной и исследовательской деятельности облегчает преемственность между школой и вузом, делает выпускников более подготовленными к осуществлению исследований в академическом формате (Karasheva, 2018: 117).

Цели исследования:

1. Обосновать необходимость внедрения проектно-исследовательской деятельности в аудиторную работу при изучении раздела «Лексика» в 5-м классе путем апробации предложенной нами методики изучения темы «Омонимы» в рамках создания проекта «Портрет слова».

2. Диагностировать у учащихся 5-го класса сформированность общеучебных умений (умений сопоставлять, давать определение понятия, аргументировать) в рамках создания проекта «Портрет слова» на материале темы «Омонимы».

3. Проверить качество знаний о лексике русского языка у учеников контрольного и экспериментального классов, сопоставить результаты.

4. Уточнить понятие «проектно-исследовательская деятельность» применительно к задачам обучения русскому языку в средней школе.

Материалы и методы

В основу настоящего исследования были положены следующие методы: теоретический анализ научной литературы, наблюдение и описание, анализ продуктов учебной деятельности школьников, письменный опрос.

В рамках исследования был проведен обучающий эксперимент с целью формирования у учащихся 5-го класса знаний о лексике русского языка, развития предметных языковых умений и на их основе развития общеучебных умений сопоставлять, давать определение понятия, аргументировать.

Результаты

Настоящее исследование показало, что учащиеся 5 класса готовы к осуществлению проектно-исследовательской деятельности на уроках русского языка под руководством учителя. Изучение лексики, организованное как процесс создания исследовательского проекта «Портрет слова», позволяет взаимосвязанно решать задачи формирования знаний о лексике русского языка, развития предметных языковых умений и общеучебных умений сопоставлять, давать определение понятия, аргументировать.

Обсуждение

Проектно-исследовательская деятельность по русскому языку ставит задачи формирования предметных (лингвистических) умений и знаний и на их основе формирования общеучебных умений.

Проектно-исследовательская деятельность по русскому языку — это осуществляемая под руководством учителя самостоятельная познавательная деятельность учащихся, направленная на изучение русского языка, развитие лингвистических знаний и умений, формирование общеучебных умений. Это деятельность, характеризующаяся наличием проектного замысла, построенная как процесс достижения проектного замысла посредством последовательного осуществления исследовательских действий.

Проектный замысел — это намерение создать запланированный продукт в ходе проектно-исследовательской деятельности. Специфика проектно-исследовательской деятельности состоит в наличии проектного замысла, что позволяет создать образ продукта проектно-исследовательской деятельности, сделать результат деятельности прогнозируемым и в то же время неизвестным, требующим поиска неизвестной информации путем осуществления исследовательских действий.

Проектный замысел служит отправной точкой проектно-исследовательской деятельности, что особенно важно для работы с младшими подростками, так как ученики в возрасте 11—12 лет наиболее мотивированы той деятельностью, которая приносит конкретный результат.

Внедрение проектно-исследовательской деятельности в 5-м классе соответствует возрастным особенностям учащихся. Психолог В.С. Мухина обращает внимание на психологическую готовность учащихся в возрасте от 11—12 до 14—15 лет к самостоятельным формам занятий, при которых учителю отводится роль помощника (Мухина, 2012: 423—424).

Изучение лексики в 5-м классе по предложенной нами программе было организовано как процесс создания проекта «Портрет слова». Проектный замысел состоял в создании индивидуальной карточки «Портрет слова», оформленной учителем в форме опорного конспекта. В данную карточку в процессе изучения каждой темы (табл. 1) и выполнения специально подобранных заданий (табл. 2) учащиеся вносят определения понятий, примеры языковых явлений. Эта деятельность является проектно-исследовательской, так как ориентирована на самостоятельную познавательную деятельность учащихся, характеризуется наличием проектного замысла с известной формой и неизвестным заранее содержанием, для поиска которого необходимо осуществление исследовательских действий.

Таблица 1

Тематическое планирование изучения раздела «Лексика» в 5-м классе при разработке проекта «Портрет слова»
 [Table 1. Topical planning of “Vocabulary” section studies in 5th grade during development of “Portrait of the word” project]

№ урока	Тема урока
1	Слово и его лексическое значение. Однозначные и многозначные слова
2	Прямое и переносное значение слов
3	Омонимы
4	Синонимы
5	Сочинение по картине Г. Нисского «Февраль. Подмосковье»
6	Антонимы
7	Повторение раздела «Лексика». Презентация проекта «Портрет слова»

Таблица 2

Программа изучения темы «Омонимы» в 5-м классе
 [Table 2. Program of studying “Homonyms” topic in 5th grade]

№ задания	Исследовательские задания	Раздаточные материалы	Формируемые умения
1.	Сформулируйте, в каком значении употреблено слово <i>мир</i> в данных предложениях.	Карточка № 1 <i>Группа 1</i> Вы, вместе с воинами Красной Армии, до конца исполнили свой долг, разгромили агрессора, вернули народам Европы мир и свободу. <i>Группа 2</i> Как выяснилось, древние довольно халатно относились к такой важной процедуре, как заключение мира . <i>Группа 3</i> Мир , тишина царили во дворе.	Определять лексическое значение слова в контексте
2.	Сравните слова мир в карточках № 1 и № 2 по значению, написанию, произношению, соотносительности с частью речи, значению. Какие общие и различные свойства вы выделили?	Карточка № 2 Происхождение мира долгое время не вызвало вопросов. Весь мир изменился, всё другое, только этот дом всё тот же. За перемещениями антарктического льда с тревогой следит весь научный мир . Животный мир Республики Бурятия богат и уникален. Нельзя, матушка, без греха: в миру живём.	Определять лексическое значение слова в контексте; сопоставлять.

№ задания	Исследовательские задания	Раздаточные материалы	Формируемые умения
3.	Исходя из собственных наблюдений, сформулируйте, что такое омонимы? Запишите определение, приведите примеры.	Карточка «Портрет слова»	Давать определение понятия
4.	Ознакомьтесь со словарной статьей «Мир 2» в «Толковом словаре русского языка» С.И. Ожегова (со статьей «Мир 1» учащиеся ознакомились на уроке № 1, см. табл. 1). Является ли это слово многозначным?	МИР 2, -а, м. 1. Согласие, отсутствие вражды, ссоры, войны. Жить в мире. В семье м. Сохранить мир на Земле. 2. Соглашение воюющих сторон о прекращении войны. Заключить м. 3. Спокойствие, тишина (высок.). М. полей. М. вашему дому! М. праху его (добрые слова об умершем). * С миром отпустить кого-н, дать кому-н. уйти спокойно. II прил. мирный, -ая, -ое. Мирное время. М. договор. М. труд.	Читать словарную статью; находить сведения о многозначности слова и извлекать эти сведения из словарной статьи
5.	Как вы думаете, «мир 1» и «мир 2» — это разные слова? Аргументируйте свой ответ, опираясь на словарь. Подберите другие примеры омонимов и многозначных слов.	«Толковый словарь русского языка» С. И. Ожегова.	Разграничивать полисемию и омонимию; находить омонимы и многозначные слова в толковом словаре; аргументировать

В рамках проекта «Портрет слова» проектно-исследовательская деятельность ставит задачи: формирования системного взгляда на лексику русского языка и осознания взаимосвязи лексических единиц; осознанного использования лексических единиц в речи; овладения лексическими понятиями и на данной основе формирования общеучебных умений сопоставлять, давать определение понятия, аргументировать.

Экспериментальное обучение проводилось в 5-м классе, изучающем русский язык по УМК М.Т. Баранова, Т.А. Ладыженской, Л.А. Тростенцовой и др.

Взучение лексики было осуществлено в объёме 7 часов при общем количестве 175 часов и недельной нагрузке в объёме 5 часов.

Далее обобщенно представлен ход экспериментального обучения и подробно рассмотрен процесс изучения темы «Омонимы».

Новизна предложенной программы заключается в измененной системе преподнесения материала: учащиеся на протяжении серии уроков под руководством учителя работают с омонимичной парой «мир 1» и «мир 2», всесторонне изучая семантику и парадигматические связи данных слов.

Для подбора примеров употребления слов «мир 1» и «мир 2» в разных значениях был использован Национальный корпус русского языка.

Следует отметить, что с некоторыми лексическими понятиями (значение слова, синонимы, антонимы) учащиеся знакомятся ещё в начальной школе. В связи с этим изучение лексики в 5-м классе, на наш взгляд, должно быть ориентировано не на разрозненное ознакомление с омонимами, синонимами, антонимами и др., а на изучение лексики как системы на примере наблюдения над системными связями конкретных слов. В 5-м классе перед учащимися должны быть поставлены проблемные вопросы: «мир 1» и «мир 2» — это разные слова или одно слово?;

если пары «мир 1, планета» и «мир 2, согласие» являются синонимами, то являются ли синонимами «планета» и «согласие»? и др. Задания подобного рода побуждают учащихся к осуществлению самостоятельных исследовательских действий: проведению аналогий, классификации, формулированию выводов — и формируют системный взгляд на лексику русского языка.

В ходе изучения темы «Омонимы» была диагностирована сформированность таких общеучебных умений, как умения сопоставлять, давать определение понятия, аргументировать.

Обратимся к анализу задания № 2 «Сравните слова „мир“ в карточках № 1 и № 2 по значению, написанию, произношению, соотносённости с частью речи, значению. Какие общие и различные свойства вы выделили?». Для ответа учащимся необходимо было заполнить таблицу.

Таблица 3

Таблица для ответов учащихся
[Table 3. Table for pupil's replies]

Характеристики слова	Мир 1	Мир 2
Часть речи		
Значение		
Написание		
Произношение		

В таблице знаком «+» необходимо было отметить позиции, по которым слова *мир 1* и *мир 2* схожи, и знаком «-» позиции, по которым они различны. Представление о том, что омонимы — это слова одной части речи, одинаковые по написанию и произношению, но разные по значению, считается полным и правильным. Сравнение лексем по выбранным позициям позволит учащимся избежать ошибок в квалификации таких случаев, как *на берегу* и *покой берегу* (слова *берегу* одинаково пишутся и произносятся, но имеют разные значения и относятся к разным частям речи), *плод* и *плот* (слова относятся к одной части речи и одинаково произносятся, но по-разному пишутся и имеют разные значения), *зАмок* и *замОк* (слова одинаково пишутся и относятся к одной части речи, но по-разному произносятся и имеют разные значения).

Показатели сформированности умения сопоставлять: верно сопоставляет / неверно сопоставляет. В результате анализа ответов учащихся умение сопоставлять диагностировано у 91,3 % учащихся (21 чел.).

Задание на сопоставление подводит учащихся к заданию на определение понятия. Опираясь на данные таблицы, учащимся необходимо дать определение термина «омонимы». Определение понятия складывается из компонентов: родовое слово + существенные признаки. Полным и правильным ответом считается следующий: «Омонимы — слова одной части речи, одинаковые по произношению и написанию, но разные по значению».

Сформированность умения давать определение понятия оценивали по критериям: 1) способность назвать родовое слово; 2) способность указать все существенные признаки определяемого понятия.

Уровни сформированности умения давать определение понятия: высокий — верно названо родовое слово и все существенные признаки; базовый — родовое слово

не названо/названо неверно и/или пропущен/неверно назван один существенный признак; низкий — родовое слово названо верно, но пропущены/неверно названы два и более существенных признака или родовое слово не названо/названо неверно и пропущены/неверно названы два и более существенных признака.

Результаты оценки выполнения учащимися задания приведены в табл. 4.

Таблица 4

Диагностика сформированности умения давать определение понятия
 [Table 4. Evaluation of pupil's skill of giving definitions for terms]

Уровни сформированности умения	Количество учеников	
	Абс. число	Доля, %
Высокий	1	4,4
Базовый	9	39,1
Низкий	10	43,5
Задание не выполнено	3	13,0
Всего	23	100,0

В ответах, соответствующих базовому уровню, наблюдается одинаковый недочет. Учащиеся в определениях не отметили, что омонимы — слова одной части речи, например: «Омонимы — это слова, которые одинаково произносятся и пишутся, но у них разные лексические значения».

В ответах, соответствующих низкому уровню, названо родовое слово и пропущены два и более существенных признака. Например: «Омонимы — это слова, которые одинаково пишутся, но разные по значению» или «Омонимы — это слова, которые одинаково пишутся и произносятся». Данные ответы свидетельствуют о понимании учащимися того, что такое омонимы, но позволяют утверждать, что ученики затрудняются сформулировать определение понятия.

Трое учащихся (13,0 %) отказались от выполнения задания.

При определении понятий «трудность» и «сложность» мы опираемся на соотношение, установленное И.Я. Лернером, согласно которому «трудность — категория субъективная и зависит от возможностей и состояния субъекта, между тем как сложность — категория объективная, характеризующая состав действия» (Лернер, 1974: 30). Задание на определение понятия для учеников 5-го класса можно считать сложным, так как его выполнение требует от учеников способности выделять главное и второстепенное, устанавливать связь между признаками предметов и явлений, абстрагироваться. Данное сложное задание оказалось в разной степени трудным для учеников.

Трудности, возникшие у учеников 5-го класса при определении понятия, могут быть обусловлены возрастными особенностями учащихся. Как отмечает В.С. Мухина, младшие подростки сталкиваются с затруднениями в обучении при изменении системы преподавания знаний в сравнении с младшими классами. «Новые требования учебный материал предъявляет и к процессам восприятия. Подростку необходимо не просто запомнить схему, какое-то изображение, а уметь в них разобраться, что является условием успешного усвоения учебного материала» (Мухина, 2012: 425). В рамках репродуктивного подхода к обучению, характерного для периода начальной школы, усвоение терминов учащимися заключалось в механическом заучивании путем многократного повторения. Трудности,

возникшие у учеников при попытке самостоятельно дать определение понятия в рамках новой для них проектно-исследовательской деятельности, можно считать закономерными. Постепенное преодоление этих трудностей будет способствовать постепенному формированию умения давать определение понятия.

Далее ученикам необходимо сделать вывод, ответив на вопрос: «мир 1» и «мир 2» — это разные слова? Ответ должен быть аргументирован с опорой на толковый словарь. Ответ учащихся считается аргументированным, если есть указание на то, что омонимы имеют разные лексические значения, отражены в толковом словаре в разных словарных статьях под индексами 1, 2, следовательно, это разные слова. Умение аргументировать оценивается по критериям: 1) наличие аргументов; 2) правильность аргументов; 3) количество аргументов.

Уровни сформированности умения аргументировать: высокий — *верно приведены два аргумента*; базовый — *верно приведен один аргумент*; низкий — *аргументы не приведены или приведены неверно*.

Результаты оценки сформированности умения аргументировать приведены в табл. 5.

Таблица 5

Диагностика сформированности умения аргументировать
 [Table 5. Evaluation of pupil's skill of giving arguments for a point]

Уровни сформированности умения	Количество учеников	
	Абс. число	Доля, %
Высокий	4	17,4
Базовый	13	56,5
Низкий	6	26,1
Всего	23	100,0

Как видно из таблицы, 56,5 % (13 чел.) учащихся ответили, что омонимы — это разные слова, так как имеют разное лексическое значение, не отметив особенности отражения омонимов в толковом словаре. Данный ответ может считаться частично аргументированным.

26,1 % (6 чел.) учащихся указали, что омонимы — это разные слова, не приведя ни одного аргумента.

На материале темы «Омонимы» умение аргументировать на высоком и базовом уровне продемонстрировали 73,9 % (17 чел.) учащихся.

Формирование общеучебных умений (умений сопоставлять, давать определение понятия, аргументировать) не происходит изолированно, вне предметной учебной деятельности. Основой развития общеучебных умений служат предметные знания и предметные умения. Так, в рамках настоящего исследования формирование общеучебных умений опирается на предметные знания о частях речи, на предметные умения: определять лексическое значение слова, читать словарную статью, находить необходимые сведения и извлекать их из словарной статьи.

Для проверки эффективности экспериментального обучения по сравнению с традиционным репродуктивным способом подачи материала нами был проведен опрос учащихся. Цель опроса заключалась в измерении качества знаний учащихся 5-х классов о лексике русского языка. В опросе приняли участие ученики экспериментального 5 Б класса (23 чел.) и контрольного 5 А класса (21 чел.).

В опросник вошли вопросы, связанные с определением лингвистических терминов и подбором примеров. Например, «Как ты понимаешь, что такое омонимы? Приведи примеры омонимов» или «Как ты понимаешь, что такое антонимы? Приведи примеры антонимов». Для подбора примеров учащимся было разрешено пользоваться толковым словарем, размещенным в учебнике русского языка М.Т. Баранова, Т.А. Ладыженской, Л.А. Тростенцовой и др. Результаты оценки усвоения знаний учащимися контрольного и экспериментального класса приведены в табл. 6.

Таблица 6

**Усвоение знаний о лексической системе языка в 5-х классах
(экспериментальном и контрольном)**
[Table 6. Language lexical system knowledge acquisition in 5th grades]

Тематическое содержание	Количество учеников, усвоивших знания, %	
	Контрольный класс	Экспериментальный класс
Однозначные и многозначные слова	71,4	95,7
Прямое и переносное значение слова	42,9	69,6
Омонимы	40,5	60,9
Синонимы	76,2	82,6
Антонимы	69,1	78,9

Данные опроса позволяют утверждать, что изучение раздела «Лексика» посредством проектно-исследовательской деятельности позволяет достичь более высокого результата в сравнении с традиционным репродуктивным способом подачи материала.

Заключение

Проектно-исследовательская деятельность на уроках русского языка понимается нами как осуществляемая под руководством учителя самостоятельная познавательная деятельность учащихся, характеризующаяся наличием проектного замысла, построенная как процесс достижения проектного замысла посредством последовательного осуществления исследовательских действий, направленная на изучение русского языка, развитие лингвистических знаний и умений, формирование общеучебных умений.

Апробация предложенной нами методики изучения темы «Омонимы» в рамках создания проекта «Портрет слова» показала, что внедрение проектно-исследовательской деятельности в аудиторную работу в 5 классе целесообразно осуществлять при изучении раздела «Лексика».

Проектно-исследовательская деятельность способствует: 1) формированию системного взгляда на лексику русского языка и осознанию взаимосвязи лексических единиц, 2) осознанному использованию лексических единиц в речи, 3) овладению лексическими понятиями и на данной основе 4) формированию общеучебных умений сопоставлять, давать определение понятия, аргументировать.

Перспективы дальнейшего изучения проблемы мы видим в разработке методики организации проектно-исследовательской деятельности при изучении русского языка на уроках и во внеурочной деятельности на материале разделов «Морфология», «Синтаксис», «Фонетика» и др.

Список литературы

- Антонова Е.С.* Как организовать исследование на уроке русского языка? // *Русский язык в школе*. 2007. № 7. С. 3—7.
- Артемов М.Ю.* Модернизация образования: проектная деятельность на уроках русского языка // *Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. Филологические науки*. 2013. № 1. С. 99—105.
- Беднарская Л.Д.* Проектная деятельность на каждом уроке // *Русский язык в школе*. 2015. № 4. С. 6—9.
- Блонский П.П.* Задачи и методы новой народной школы. М.: Задруга, 1917. 80 с.
- Бондаренко М.А.* Формирование исследовательских навыков учащихся в процессе подготовки проектов «Числительное в письменном тексте» и «Словарь языка писателя» // *Русский язык в школе*. 2015. № 9. С. 22—27.
- Васильева М.И.* Представления учащихся 5-6 классов о проекте и организация проектно-исследовательской деятельности по русскому языку // *Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал*. 2018. № 1 (25). С. 203—213.
- Вахтеров В.П.* О новой педагогике: Избранное. М.: Карпуз, 2008. 224 с.
- Дьюи Дж.* Демократия и образование. М.: Педагогика-пресс, 2000. 382 с.
- Ерохина Е.Л.* Воспитываем исследователей на уроках русского языка // *Русский язык в школе*. 2015. № 1. С. 17—21.
- Кагаров Е.Г.* Метод проектов в трудовой школе. Ленинград: Брокгауз-Ефрон, 1926. 88 с.
- Килпатрик В.Х.* Основы метода. М.: Нар. ком. прос. РСФСР; Ленинград: Гос. из-во, 1928. 115 с.
- Комарова И.В.* Технология проектно-исследовательской деятельности школьников в условиях ФГОС. Санкт-Петербург: КАРО, 2017. 128 с.
- Левушкина О.Н.* Осень глазами художников слова (урок-проект на основе характеристики текста) // *Русский язык в школе*. 2016. № 7. С. 23—25.
- Левушкина О.Н.* Урок-проект «Времена года: настроение» (урок характеристики текстов) // *Русский язык в школе*. 2016. № 4. С. 25—27.
- Лернер И.Я.* Проблемное обучение. М.: Знание, 1974. 64 с.
- Макеева С.Г., Артемов М.Ю.* Использование метода проектов в повторении изученного материала по русскому языку // *Ярославский педагогический вестник*. 2017. № 4. С. 81—87.
- Методика преподавания русского языка в школе: Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.Т. Баранов, Н.А. Ипполитова, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов; под ред. М.Т. Баранова. М.: Академия, 2001. 368 с.
- Мухина В.С.* Возрастная психология: феноменология развития: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. 14-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2012. 656 с.
- Обухов А.С.* Развитие исследовательской деятельности учащихся: 2-е изд., перераб. и доп. М.: Национальный книжный центр, 2015. 280 с.
- Проектно-исследовательская деятельность школьников по русскому языку: учебно-методические материалы для учителей / сост. О.В. Гордиенко, О.Ю. Князева. М.: ЛОГОМАГ, 2014. 106 с.
- Смулаковская Р.Л., Иванова Е.М.* Проектно-исследовательская деятельность учащихся по русскому языку (из опыта работы) // *Русский язык в школе*. 2018. № 7. С. 3—6.
- Уткина Т.В.* Проектная и исследовательская деятельность: сравнительный анализ. Челябинск: ЧИППКРО, 2018. 60 с.
- Шацкий С.Т.* Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Т. 2. / под ред. Н.П. Кузина, М.Н. Скаткина, В.Н. Шацкой. М.: Педагогика, 1980, 414 с.
- Karasheva, A. G., Karsakova, G. A., Nasipov, A. G.* Pre-university training: Aims, problems, principles // *Perspektivy Nauki i Obrazovania*. 2018. Т. 33. No 3. Pp. 117—123.

Об авторе:

Васильева Маргарита Ильинична, аспирант кафедры русского языка и методики его преподавания, Ивановский государственный университет. *Сфера научных интересов:* методика преподавания русского языка, проектно-исследовательская деятельность при изучении русского языка, инновационные образовательные технологии. E-mail: mvasilyeva_00@mail.ru

DOI 10.22363/2618-8163-2019-17-4-460-474

Research article

Project-research activity in Russian language lessons for 5th-graders in studying lexis on the example of the topic “Homonyms”

Margarita I. Vasilieva

Ivanovo State University
39 Ermaka St., Ivanovo, 153025, Russian Federation

Abstract. The relevance of the research is justified by the necessity of developing methodical basis for project-research activity at the lessons of the Russian language at schools. The article is aimed at: 1) giving justification for introducing project-research activity into in-class work while studying the section “Lexis” in the 5th forms by approving the methods given by the author for studying the topic “Homonyms”; 2) evaluating the development of general learning skills (comparing, giving definitions for terms, giving arguments for a point) using the material of the topic ‘Homonyms’; 3) assessing the knowledge of Russian lexis of pupils from control and experimental classes, comparing the results; 4) specifying the term “project-research activity” in the aspect of the goals of Russian language learning in middle school. The theoretical relevance of the article is in providing justification for identifying project-research activity as a specific separate type of learning activity, specifying the term “project-research activity” in Russian language classes in the middle school, specifying general learning skills (comparing, giving definitions to terms, giving arguments for a point) necessary for conducting project-research activity in Russian language classes, providing description for the levels of their development on the example of studying the “Homonyms” topic in 5th grades. The practical relevance of the article is in giving developed and proven program that includes pupils’ work on researching project “Portrait of the word” in the 5th form during studying the section “Lexis”. This article discusses the possibilities of studying vocabulary at Russian language classes using project-research activity. Project-research activity in Russian language classes is understood as independent cognitive activities of the pupils, aimed at studying the Russian language, developing linguistic knowledge and skills and forming general studying capabilities. This type of activity is characterized by having a project idea, it is planned as a process of achieving the project idea through consequent research operations. The author proposes the program for studying the topic “Homonyms” within the framework of “Portrait of the word” project, and the results achieved during experimental education are discussed. The data obtained during experimental education allow making a conclusion that project-research activity can be effectively integrated into class-and-lesson system of studying vocabulary in Russian classes in the 5th form: it

promotes forming knowledge and skills on the topic and general learning skills of comparing, giving definitions for terms and giving arguments for a point. The directions of future research are in developing methods of organizing project-research activity in Russian language classes both during lessons and in extracurricular activity on the material of topics ‘Morphology’, ‘Syntax’, ‘Phonetics’, etc.

Keywords: project, project-research activity, Russian language lesson, lexis, homonym, general learning skills, 5th-graders

Article history: Received: 12.01.2019. Accepted: 25.05.2019.

For citation: Vasilieva M.I., (2019). Project-research activity in Russian language lessons for 5th-graders in studying lexis on the example of the topic ‘Homonyms’. *Russian language studies*, 17(4), 460–474. DOI: 10.22363/2618-8163-2019-17-4-460-474

References

- Antonova, E.S. (2007). How to organize research in Russian language class. *Russian language at school*, (7), 3–7. (In Russ.).
- Artemov, M.Yu. (2013). Modernizing education: project activity during Russian language classes. *Bulletin of Moscow state humanity university. Philological science*, (1), 99–105. (In Russ.).
- Baranov, M.T., Ippolitova, N.A., Ladyzhenskaya, T.A. & L'vov, M.R. (2001). *Metodika prepodavaniya russkogo yazyka v shkole: Uchebnik dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenii* [Methods of Russian language education at school. Textbook for students of pedagogical universities and colleges]. Moscow: Academia Publ. (In Russ.).
- Bednarskaya, L.D. (2015). Project activity in every lesson. *Russian language at school*, (4), 6–9. (In Russ.).
- Blonskii, P.P. (1917). *Zadachi i metody novoi narodnoi shkoly* [Tasks and methods of the new folk school]. Moscow: Zadruga Publ. (In Russ.).
- Bondarenko, M.A. (2015). Forming researching skills in pupils during preparation of ‘‘Numeral in written text’’ and ‘‘Writers language dictionary’’ projects. *Russian language at school*, (9), 22–27. (In Russ.).
- D'yui, Dzh. (2000). *Demokratiya i obrazovanie* [Democracy and education]. Moscow: Pedagogica-press Publ. (In Russ.).
- Erokhina, E.L. (2015). Mentoring future researchers during Russian language classes. *Russian language at school*, (1), 17–21. (In Russ.).
- Gordienko, O.V. & Knyazeva, O.Yu. (2014). *Proektno-issledovatel'skaya deyatel'nost' shkol'nikov po russkomu yazyku: uchebno-metodicheskie materialy dlya uchitelei* [Project-research activity in Russian language classes. Scientific and methodic materials for teachers]. Moscow: LOGOMAG Publ. (In Russ.).
- Kagarov, E.G. (1926). *Metod proektov v trudovoi shkole* [Method of projects in labor school]. Leningrad: Brokgauz-Efron Publ. (In Russ.).
- Karasheva, A.G., Karsakova, G.A. & Nasipov, A.G. (2018). Pre-university training: Aims, problems, principles. *Prospects science education*, 33 (3), 117–123.
- Kilpatrik, V.Kh. (1928). *Osnovy metoda* [General principles of the method]. Moscow: Nar. kom. pros. RSFSR Publ; Leningrad: Gos. Publ. (In Russ.).
- Komarova, I.V. (2017). *Tekhnologiya proektno-issledovatel'skoi deyatel'nosti shkol'nikov v usloviyakh FGOS* [Technology of project-research activity of pupils in FSES]. Saint Petersburg: KARO Publ. (In Russ.).
- Lerner, I.Ya. (1974). *Problemnoe obucheniye* [Problem education]. Moscow: Znanie Publ. (In Russ.).
- Levushkina, O.N. (2016). Autumn in eyes of word artists (project lesson based on text characteristics). *Russian language at school*, (7), 23–25. (In Russ.).
- Levushkina, O.N. (2016). Project lesson ‘‘Seasons of the year: mood’’. *Russian language at school*, (4), 25–27. (In Russ.).

- Makeeva, S.G., & Artemov, M.Yu. (2017). Using project method in revising Russian language classes knowledge. *Yaroslavl pedagogical bulletin*, (4), 81—87. (In Russ.).
- Mukhina, V.S. (2012). *Vozrastnaya psikhologiya: fenomenologiya razvitiya: Ucheb. dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenii. 14-e izd., ster.* [Educational psychology: phenomenology of development. Textbook for students of universities and colleges]. Moscow: Academia Publ. (In Russ.).
- Obukhov, A.S. (2015). *Razvitiye issledovatel'skoi deyatel'nosti uchashchikhsya. 2-e izd.* [Developing research activities of pupils. 2nd edition]. Moscow: National book center Publ. (In Russ.).
- Shchatskii, S.T. (1980). *Izbrannye pedagogicheskiye sochineniya: v dvukh tomakh. T. 2.* [Selected pedagogical works: in two volumes. V. 2]. Moscow: Pedagogika Publ. (In Russ.).
- Smulakovskaya, R.L., & Ivanova, E.M. (2018). Project-research activity of pupils in Russian language studies (based on working experience). *Russian language at school*, (7), 3—6. (In Russ.).
- Utkina, T.V. (2018). *Proektnaya i issledovatel'skaya deyatel'nost': sravnitel'nyi analiz.* [Project and research activity: comparative analysis]. Chelyabinsk: CHIPPKRO Publ. (In Russ.).
- Vakhterov, V.P. (2008). *O novoi pedagogike: Izbrannoe* [On new pedagogics: selected writings]. Moscow: Karapuz Publ. (In Russ.).
- Vasil'eva, M.I. (2018). Conceptualization of the term project by pupils of 5th and 6th grades and arrangement of project-research activity in Russian classes. *Bulletin of Orenburg state pedagogical university. Digital scientific journal*, (1), 203—213. (In Russ.).

Bio Note:

Vasilieva Margarita I., Postgraduate student of Russian Language and Methods of Teaching Philological faculty, Ivanovo State University. *Research interests:* methods of teaching Russian language, project-research activity in the study of the Russian language, innovative educational technologies. E-mail: mvasilyeva_00@mail.ru



DOI 10.22363/2618-8163-2019-17-4-475-486

УДК 372.881.1

Научная статья

Преподавание русского языка в словацком городе Ружомберок: культурологический подход

Т. Гмира

Католический университет в Ружомберке
Словацкая Республика, 03401, Ружомберок, Грабовска цеста, 1А

Преподавание русского языка в университете Словакии имеет свою собственную историю, на протяжении уже десятков лет дисциплины, направленные на изучение русского языка, занимают достойное место в образовательных программах вузов страны, в частности в Ружомберке. В условиях новой образовательной реформы (с сентября 2019 г.), предполагающей свободу выбора иностранных языков для изучения, прогнозируется интерес к изучению русского языка в Словакии, что свидетельствует об актуальности выбранной темы. В связи с растущим интересом к русскому языку в Словакии готовность преподавателей и студентов к диалогу культур приобретает большое значение. Цель исследования — анализ системы преподавания русского языка в католическом университете Словакии с позиции молодого преподавателя, имеющего небольшой педагогический опыт. Теоретическая значимость статьи заключается в постановке проблемы формирования и развития интереса к русскому языку в Ружомберке посредством культурологического подхода, обозначенного известным словацким русистом Эвой Колларовой. Практическая значимость работы состоит в использовании разработанных учебных дисциплин, их анализе и дальнейшей корректировке. Доказано, что учебная программа по русскому языку в Католическом университете Ружомберка, основанная на культурологическом подходе, помогает выстраивать доверительные отношения между преподавателем и студентами, которые мотивированы на изучение русского языка как иностранного, выступающего в качестве источника знаний и имеющего воспитательный характер. Перспективы исследования заключаются в более детальном изучении методики обучения русскому языку на основе принципа «язык через культуру, культура через язык».

Ключевые слова: Словакия, Ружомберок, русский язык как иностранный, начинающий преподаватель, студенты, язык через культуру, культура через язык, культурологический подход

История статьи: Поступила в редакцию: 22.02.2019. Принята к печати: 19.06.2019.

Для цитирования: Гмира Т. Преподавание русского языка в словацком городе Ружомберок: культурологический подход // Русистика. 2019. Т. 17. № 4. С. 475—486. DOI 10.22363/2618-8163-2019-17-4-475-486

© Гмира Т., 2019



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Введение

В развитии российско-словацких двусторонних отношений важное место занимает сотрудничество в культурной и гуманитарной сферах, поддерживаемое на уровне межгосударственных отношений и институциональных соглашений, а также прямых контактов. В последние годы растет интерес к изучению русского языка на всех уровнях образовательной системы Словацкой Республики. И это несмотря на то, что в школах Словакии в качестве иностранного языка в первую очередь изучают английский язык. С 2011 г. английский язык стал обязательным предметом, начиная с третьего класса. Второй иностранный язык изучают с седьмого класса, и учащиеся могут выбрать один из пяти иностранных языков (испанский, итальянский, немецкий, французский и русский). С сентября 2019 г. в словацких школах стартует новая реформа, в результате которой английский язык уже не будет обязательным. Полагаем, что в результате интерес к русскому языку возрастет.

Согласно современным статистическим данным, русским языком владеет в той или иной степени примерно четверть населения Словакии. В преподавании иностранных языков русский занимает третье место, после пока обязательного английского языка и с каждым годом все реже выбираемого немецкого языка. Его в качестве второго иностранного языка в 2018 г. в 5—9-х классах словацких школ выбрало 32 247 учащихся (28,55 % среди выбиравших второй иностранный язык). Положительным является тот факт, что изучать русский язык стало большинство словаков, начиная с 2003 г. В настоящее время почти 80 000 учеников выбрали его в качестве предмета по выбору на всех уровнях словацких школ (Центр научно-технической информации Словацкой Республики, 2018).

В Жилинском крае, который представляет потенциал изучения русского языка в Ружомберке, во всех средних школах в 2018 г. изучали русский язык 2 248 учащихся, для сравнения: по всей Словакии — 12 351 учащихся (Центр научно-технической информации Словацкой Республики, 2017).

Словацкие университеты (их 7) также реагируют на тенденцию роста интереса к русскому языку в Словакии и предлагают студентам различные варианты обучения, ориентированные на русский язык (деловая среда, перевод, преподавание и др.). Не является исключением и Католический университет в Ружомберке. Данные (по учеб. годам), приведенные в таблице ниже, свидетельствуют об увеличении интереса к изучению русского языка в этом университете.

Учебный год	Количество студентов
2008/2009	6
2009/2010	5
2010/2011	6
2011/2012	7
2012/2013	8
2013/2014	5
2014/2015	8
2015/2016	7
2016/2017	4
2017/2018	4
2018/2019	10

Появление магистерской программы подготовки по русскому языку способствовало росту интереса в последний учебный год. До 2018/2019 учебного года студенты не могли поступить на второй уровень высшего образования и были вынуждены переходить в другой университет, магистратура предлагает новые возможности. Следующая цель — получить аккредитацию на третью ступень: аспирантуру.

Изучение русского языка в Католическом университете можно назвать уникальным со-

бытием в истории образования Словакии. Профессор Ева Колларова внедрила культурологическое направление, которое стало приоритетным. «Мы предпочитаем информацию — импрессию, эмоционально насыщенную информацию о фактах культуры в форме прецедентных текстов, соприкасающихся с фактами родной культуры, с акцентом на феномен различия или сходства», — пишет Эва Колларова (Kollárová, 2014: 117). Это направление было методологически разработано и описано в различных научных исследованиях, таких, как «Концепция коммуникативного иноязычного образования» (Пассов, Кибирева, Колларова, 2007), «Разговоры о культурологическом направлении иноязычного образования» (Kollárová, 2014). Вышла монография «Мир иностранных языков», которая была опубликована в 2004 г. в сотрудничестве с чешским профессором Люмиром Рисом (Ries, Kollárová, 2004). Всесторонний взгляд на культурологическое обучение русскому языку рассмотрел вузовский педагог Роман Квапил в работе «От реалий к межкультурной компетентности учителя русского языка» (Kvapil, 2014). Словацкие учебники исследовала в своей работе А. Королова «Учебник русского языка. Что насчет него?» (Korolova, 2014). Анна Крайчикова рассказала о своем опыте работы в Интернете в преподавании русского языка в начальной школе (Krajčíková, 2014).

Знакомство с фактами и явлениями культуры как средство обучения иностранному языку не предполагает диктовку или простое заучивание: преподаватель использует культурологический контекст для анализа и сравнения родного языка обучаемого с иностранным (русским) языком и так находит связь со студентами.

Цель исследования — анализ системы преподавания русского языка в Ружомберке, католическом университете Словакии, с позиции молодого преподавателя.

Материалы и методы

Представленное исследование проведено на обширном языковом материале словацкого и русского языков. Материалом для исследования стали учебники русского языка, используемые в Словакии (Дибучко, 2018), статистические данные интернет-сайта Центра научно-технической информации Словацкой Республики (Центр научно-технической информации Словацкой Республики, 2018) и исследовательские работы словацких ученых.

Методы исследования: описательный, метод комплексного теоретического анализа, социально-педагогический метод, неструктурированное наблюдение, комментирование.

Результаты

Католический университет в Ружомберке последовательно реагирует на растущую тенденцию интереса к русскому языку. Современное обучение русскому языку ориентируется на коммуникативно-культурное направление, повышение не только языковой, но и культурологической компетентности учащихся. Под этим понимается преподавание иностранного языка с акцентом на личности учителя, его заинтересованности в обучении словаков русскому языку, средства которого позволяют «открыть» окно в другой мир, другую культуру. Взаимоотно-

шения преподавателя и учащихся реализуются через диалог культур. Таким образом, в преподавании русского языка как иностранного выступает на передний план обучение другой культуре, которую необходимо принять и понять.

Учебная программа по русскому языку в католическом университете Ружомберка включает в себя комплекс языковых и культурологических дисциплин. Предлагаемые дисциплины передают не только лингвистические знания, но и более широкую картину русской культуры, русской идентичности в европейском культурном контексте. Исходя из этого, студенты получают необходимое представление о конкретных языковых дисциплинах. Значительное внимание уделяется углублению практических языковых и речевых навыков.

Роль преподавателя и университета в XXI веке заключается в том, чтобы провлять демократию и гуманизм в обучении студентов. Необходимо предоставлять им пространство для самореализации, развития личности, способной к творчеству, выражению своих чувств и мыслей, принятию решений. Все это необходимо реализовать посредством изучения русского языка, интерес к которому в Словакии продолжает расти.

Обсуждение

Одной из основных целей обучения студентов в Католическом университете Ружомберка является формирование личности студента, его взглядов и мировоззрений. А каким должен быть современный преподаватель? Как он должен преподавать свой предмет и при этом сохранять индивидуальность? Каким образом должен заинтересовать студентов? Вот вопросы, которые волнуют педагогическое сообщество Ружомберка.

С нашей точки зрения, преподаватель должен вдохновлять и побуждать к обучению, настраивать на усвоение знаний. Поскольку учитель воспитывает человека, то мы считаем, что он должен быть носителем базовых ценностей. Он становится моделью, которая эффективно использует естественный авторитет и формирует личность своих учеников. «Преподаватель обращается к своему ученику, который привязан к нему и слушает его, авторитет преподавателя вводит его в мир знаний благодаря своей уникальности, уверенности в своей самореализации, а также в знании смирения» (Plávková Tináková, 2013: 15).

Авторитет преподавателя как представителя определенных социальных ценностей существенно способствует эффективности образовательного процесса. Можно говорить о двух моделях преподавателей:

- а) «традиционный преподаватель, который использует главным образом монолог, опирается на безопасность, исполняет только свои обязательства и т.д.;
- б) современный преподаватель, который реализует новые идеи, ищет индивидуальность в учащихся, развивает личность студентов, включает в процесс преподавания русского языка дидактические игры а также предлагает свободу студентам» (Plávková Tináková, 2017: 25).

Нелегко интегрироваться во вторую группу преподавателей. Это требует долгих часов работы в ущерб свободному времени, высокой нормы творчества, постоянного изучения новых материалов, приобретения знаний, интереса к новым методам преподавания иностранных языков, формированию педагогического

мастерства, навыков общения, личной морали, имиджа. Напротив, традиционный преподаватель часто не знает саморефлексии, интересов и потребностей своих студентов.

Чтобы преподавать иностранный язык (в нашем случае русский язык), необходимо научиться сравнивать, творить, чувствовать. «Мир нового языка должен стать для студентов учебником жизни. Вот почему необходимы взаимосвязи, мосты, поощрение индивидуальных эмоциональных ассоциаций» (Kollárová, 2004: 45).

Следует отметить, что обучение в РУДН на филологическом факультете значительно повлияло на меня как молодого преподавателя. Я понял, чем хочу заниматься в жизни. Знакомство с российской системой образования позволило понять ее слабые и сильные стороны, выделить те, которые можно интегрировать в учебный процесс в Словакии, а именно на кафедре иностранных языков, где проводится обучение русскому языку.

Коротко остановимся на некоторых положительных сторонах.

1. В РУДН действует 100-балльная система оценки студентов, которая оказывается очень полезной. Благодаря этой системе студенты становятся более мотивированными для работы в течение всего семестра, а не только во время сессии. Что-либо подобное в Словакии практически не существует. Традиционные преподаватели не хотят тратить свое свободное время на регулярную оценку студентов и обратную связь с ними в течение семестра.

2. Моя магистерская дипломная работа называлась «Современные компьютерные технологии в преподавании русского языка словацким учащимся» (Гмира, 2017). То, над чем я работал больше года теоретически, сейчас применимо на практике. Для будущего преподавателя это самое главное: использовать то, над чем ты уже работал. Конкретные примеры работы с современными технологиями на уроках русского языка будут приведены ниже.

Теперь подробнее о работе в Католическом университете города Ружомберок. На кафедре русского языка работают шесть преподавателей, включая известного профессора Эву Колларову, которая является президентом Словацкой ассоциации русистов. В настоящее время на одного преподавателя приходится три студента. Это идеальная возможность индивидуального подхода к каждому ученику.

Работают две программы: бакалавриата и магистратуры.

Программа бакалавриата состоит из следующих обязательных предметов:

– Контрастивная лингвистика в системе (фонетика и фонология, лексикология, морфология, синтаксис, стилистика);

– Культура русской речи;

– Культурологическое направление преподавания иностранных языков;

– Педагогическая интерпретация визуальной и музыкальной русской культуры;

– Русская литература в исторических взаимосвязях;

– Иноязычная дидактика и философия образования в контексте европейских методологических инноваций (Almašiová, 2018).

Все обязательные предметы изучаются в течение несколько семестров. На последнем, третьем курсе бакалавриата каждый студент проходит начальную педагогическую практику в гимназии в объеме 8 часов.

Программа магистратуры состоит из следующих обязательных предметов:

– Избранные главы современной русской культуры и литературы 1–2;

- Методика обучения иностранным языкам как наука 1—3;
- Культура речи учителя русского языка 1—3;
- Основы (письменного и устного) перевода;
- Практическая стилистика русского языка;
- Фразеология русского языка (Almašiová, 2018).

В первый год обучения в магистратуре все обучающиеся отрабатывают 8 часов педагогической практики в гимназии. На последнем, пятом году обучения студенты сами выбирают начальную или среднюю школу в Словакии, где они проводят 10 уроков. Один академический час длится 45 минут. После окончания практики проводится анализ уроков, оценивается качество их проведения, студенты отмечают положительные и отрицательные моменты. Также особое внимание уделяется использованию культурологического подхода на занятиях, развитию интереса к русскому языку.

Для реализации этих задач применяются учебники и пособия, фонд которых в Католическом университете Ружомберка относительно обширен. Для начальной школы используются следующие учебники: «Русский язык для 5/6/7/8/9 классов» (Glendová, Kováčiková, 1997); «Эхо» (Gawecka-Ajchel, 2011); «Времена» (Хамраева, 2001); «Поехали» (Žofková, 2002); «Классные друзья» (Orlová, 2015); «Русский класс» (Вохмина, 2008). Для средней школы применимы «Встречи с Россией» (Kollárová, 2004); «Радуга» (Jelínek, 1997); «Класс» (Orlová, 2011); «Да!» (Dekanova, Ondrejčková, 2006). В фонде есть один учебник, который связан не только с языком или литературой, но и музыкой, фильмами и изобразительным искусством. Это учебный комплекс «Встречи с Россией» под руководством Евы Колларовой, Кронгауса, Вохиной и др., основанный на принципе преподавания русского языка: «язык через культуру, культура через язык» (Kollárová, 2004). Однако для преподавания многих дисциплин только одних учебников недостаточно. Поэтому часто приходится разрабатывать свои дидактические материалы.

Как начинающий преподаватель, я преподаю, прежде всего, в бакалавриате. Основные мои предметы: «Культура русской речи», «Культурологическое направление в иноязычном образовании», «Лексикология», а также еще один предмет по выбору студентов, который называется «Педагогическо-методическая коммуникация».

Остановимся на характеристике предмета «Педагогическо-методическая коммуникация». Целью курса является обучение студентов базовым моделям речевых стратегий в педагогическом общении. Для достижения поставленных целей используются трейлеры фильмов, помогающие найти путь к ученику. На занятиях сравниваются традиционные и современные учителя, анализируются их стили и методы обучения, общения с учащимися. Так, например, проводится работа по российскому сериалу «Любимая учительница», в котором главный герой впервые входит в школьную среду в качестве учителя и выполняет свою работу на высоком уровне. Для сравнения следует назвать словацко-чешский фильм «Учительница», где главный герой крайне негативен. Истории учителей русского и словацкого языков иллюстрируют отношения между учителями и учениками, отношения, которые не основаны на взаимном доверии и естественном авторитете и демонстрируют манипуляции и эгоизм, а также неспособность правильно общаться со

стороны педагога. Это идеальный пример для студентов, чтобы понять, какой педагог не сможет создать позитивную атмосферу и развить взаимопонимание и взаимодействие на уроках русского языка. Просмотр подобных кинолент необходим будущим педагогам.

В дополнение к анализу фильмов осуществляется подготовка к речевой деятельности, ориентированной на критическое мышление. Например, студенты ищут ответы на следующие вопросы:

- Должны ли учащиеся самостоятельно выбирать первый иностранный язык?
- Должны ли учащиеся делать видео-уроки?
- Что вы думаете об устной проверке знаний учащихся «у доски»?

Теперь о таком предмете, как «Культура русской речи». Студенты, которые поступают к нам, имеют большие различия в уровне владения русским языком. Некоторые из них имеют восьмилетний опыт его изучения в школах, другие начали изучать только в Католическом университете. В этом случае индивидуализация обучения и потребности учащихся являются не только необходимой, но и неизбежной частью учебного процесса. У каждого из студентов должны быть мотивация, желание изучать предмет. После успешного завершения учебного процесса по этому предмету учащиеся должны освоить основные правила и культуру русской устной и письменной речи, обладать словарным запасом на соответствующем уровне владения языком, понимать устные и письменные тексты, слушать и воспроизводить их. Так, на занятиях предлагаются следующие темы, которые тесно взаимосвязаны с русской культурой, бытом и нравами русского народа:

- Самобытность русского характера
- Москва — город возможностей
- Здравствуй, друг!
- Искусство коммуникации
- Из чего мы варим борщ

На специальных занятиях по культуре русской речи студенты узнают, как можно познакомиться, обратиться по имени-отчеству, написать письмо другу, выразить свое мнение, согласие или несогласие и т.п. (Вохмина, Осипова, 2008).

В письменных работах были выявлены наиболее частотные ошибки, которые допускают студенты. Чаще всего это ошибки, связанные с интерференцией. Также наиболее распространенными можно назвать ошибки по употреблению глаголов движения (Стрельчук, Гмира, 2018). Еще одна ошибка — это использование частицы «конечно». Именно из-за интерференции русского и словацких языков после слова «конечно» студенты ставят еще одно слово — «что». Это выглядит таким образом: «Конечно, что да» (на словацком — *Samozrejme, že áno*).

Отзывы студентов об изменении их языкового уровня являются положительными и подтверждаются результатами недавних языковых тестов. Два студента, которые изучают русский язык уже девятый год, укрепили свои знания в области русского языка и добавили к ним новые. Студент, который изучал русский язык «с нуля», достиг уровня А2 и, что еще более важно, стал более мотивированным. В качестве бонуса для учащихся была подготовлена учебная поездка в Москву и

Санкт-Петербург, где они могли применить полученные знания. Четырнадцать студентов, включая членов их семей, путешествовали по России.

Содержанием предмета «Лексикология» является своего рода «душа слова». Ее суть — это смысл, значение, без которого слово просто не может жить своей жизнью. «В слове, как в капле воды, отражено все совершенство (и несовершенство) мира, память наших предков, передаваемая из поколения в поколение» (Нетяго, Дюзенли, 2016: 56). Поскольку в великом русском языке много оригинальных слов, то их необходимо узнавать, а не только отличать от заимствованных, понимать и через них осуществлять знакомство с русским менталитетом. В данном случае приоритетной становится взаимосвязь понятий: «язык через культуру, культура через язык», заложенная в культурологическом образовании.

Сформулировать сущность такого образования и есть основная цель еще одного предмета — «Культурологическое направление в иноязычном образовании». На занятиях студенты знакомятся с культурными фактами визуально и с помощью современных технологий. Например, база данных Youtube служит источником для представления русской музыки, кино, литературы и других видов искусства. Личный опыт применения такого редкого вида работы мотивирует на повышение работоспособности и заинтересованности в преподавании русского языка словакам.

«Культурологическое направление в иноязычном образовании» становится дисциплиной, формирующей личность человека, которая развивается не только на занятиях по русскому языку в учебное время, но и участвуя в международной конференции, ежегодно проходящей в Ружомберке или Братиславе. Мероприятие проводится под эгидой Ассоциации русистов Словакии, Министерства образования, науки и спорта Словацкой Республики, при поддержке Посольства Российской Федерации в Словацкой Республике и Российского центра науки и культуры в Братиславе. Тема форума 2019 г. — «Учимся учить». Цель — взаимный обмен опытом словацких учителей русского языка в начальных школах, гимназиях и университетах в области поиска эффективных способов преподавания русского языка в рамках реализации нового проекта — оцифрованного учебника русского языка для словацких начальных школ и гимназий. Основным организатором форума является Ассоциация русистов Словакии (АРС) во главе с президентом — профессором Эвой Колларовой. Члены Ассоциации способствуют повышению уровня преподавания русского языка во всех типах школ и, таким образом, развитию словацкой национальной культуры. Каждый год они издают журнал «Русский язык в центре Европы», проводят круглые столы на национальных и международных конференциях, где подчеркивают необходимость культурологического обогащения учебной программы. «Культура рождается из разговоров, и она развивается из них. Среди наиболее интересных и плодотворных — разговоры между разными культурами и эпохами, потому что они представляют собой мощный потенциал для обогащения, принятия новых побуждений и импульсов» (Kollárová, 2008). Таким образом, методологической основой обсуждаемого направления обучения иностранному языку является межкультурная коммуникация, целью которой становится развитие взаимоотношений между народами. Такая форма обучения основана на гуманизации образования.

Заклучение

Существует несколько причин, по которым словаки изучают русский язык. Назовем основные из них: дружественные политические отношения между Словакией и Россией, знание основ русского языка многими словаками старшего поколения и родственность языков. Полагаем, что родственность языков повлияет на выбор учащимися изучения первого иностранного языка с сентября 2019 г. в Словакии. Английский язык в настоящее время является самым востребованным иностранным языком в мире, но это не означает, что все дискуссии о языковом образовании для учеников в Словакии должны быть сосредоточены только на обязательном изучении английского языка. Если стремиться к улучшению преподавания иностранных языков в Словакии, то цель должна состоять в том, чтобы овладеть не одним, а двумя иностранными языками. И русский язык может стать одним из них.

Основной задачей преподавателя русского языка должно стать обогащение учащихся знаниями о русской культуре, лучшее ее восприятие и понимание. Общение с разными людьми и способами мышления, уважение к другому образу жизни или желание встретиться с чем-то новым — все это способствует развитию интереса к изучению русского языка. Открытие третьей ступени образования — аспирантуры — предоставит еще одну возможность углубленного изучения русского языка в маленьком городе Словакии.

Список литературы

- Вохмина Л.Л., Осипова И.А.* Русский класс: учебник русского языка. Начальный уровень. М.: Рус. яз. Курсы, 2008. 280 с.
- Гмира Т.* Русский язык в словацких школах: современное состояние и перспективы // Актуальные проблемы русского языка и методики его преподавание: материалы XIV Студенческой науч.-практич. конференции. М.: РУДН, 2017. С. 70—72.
- Дибучко И.* Русский язык и литература [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.infoa.cz/gustina/> (дата обращения: 30.06.2019).
- Нетяго Н.В., Дюзенли М.В.* Лексикология современного русского языка. Екатеринбург: Изд-во Уральского ун-та, 2016. 15 с.
- Пассов Е.И., Кибирева Л.В., Колларова Эва.* Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и ее реализация): методическое пособие для русистов. Санкт-Петербург: Златоуст, 2007. 199 с.
- Стрельчук Е.Н., Гмира Т.* Речевой портрет словацкого учащегося // Известия Южного федерального университета. Ростов-на-Дону: Фонд науки и образования, 2018. № 1. С. 202—208. Центр научно-технической информации Словацкой Республики — Братислава, 2017 [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia.html?page_id=9580 (дата обращения: 30.06.2019).
- Almašiová A.* Informácie o štúdiu // Katolícka univerzita v Ružomberku. Ružomberok: VERBUM, 2018, 185 s.
- Dekanová E., Ondrejčeková E.* Da! — Učebnica a cvičebnica. Nitra: Enigma, 2006. 220 s.
- Gawecka-Ajchel B.* Echo — Učebnica. Bratislava: INFOA, 2011. 164 s.
- Glendová V., Kováčiková E.* Ruský jazyk pre 5. ročník základnej školy — Učebnica. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1997. 120 s.
- Glendová V., Kováčiková E.* Ruský jazyk pre 6. ročník základnej školy — Učebnica. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1997. 144 s.

- Glendová V., Kováčiková E. Ruský jazyk pre 7. ročník základnej školy — Učebnica. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1997. 167 s.
- Glendová V., Kováčiková E. Ruský jazyk pre 8. ročník základnej školy — Učebnica. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1997. 159 s.
- Glendová V., Kováčiková E. Ruský jazyk pre 9. ročník základnej školy — Učebnica. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1997. 153 s.
- Hamraeva E.A., Ivanova E.I., Broniarz R. Vremena — Učebnica. Bratislava: INFOA, 2001. 115 s.
- Jelínek S. and others. Raduga — Učebnica. Plzeň: Fraus, 1997. 128 s.
- Kollárová E., Trušinová L.V. Встречи с Россией. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 2004. 310 s.
- Kollárová E. Hovory so sebou a s vami o Vstrečach s Rossijej. Bratislava: MPC, 2008. 45 s.
- Kollárová E. Hovory o kulturologickom smerovaní cudzojazyčnej edukácie. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2014. 213 s.
- Koroľová A. Učebnica ruštiny. Čo s ňou? Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2014. 70 s.
- Krajčíková A. Internet vo výučbe ruského jazyka v základnej škole. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, 2014. 8 s.
- Kvapil R. Od reálií k interkultúrnej kompetencii učiteľa — rusistu. Bratislava: MPC, 2014. 55 s.
- Orlová N., Kožušková M., Váagnerová M. Klass - Učebnica a pracovný zošit. Praha: Klett, 2011. 220 s.
- Orlová N., Körschnerová J., Stejskalová J., Koroľová A. Klassnyje družja. Praha: Klett., 2015. 81 s.
- Plávková Tináková A. Vzdelávacie ciele 21. storočia // Disputationes scientificae — 2013. № 4. 188 s.
- Plávková Tináková A. Introduction to Pedagogy and Practices for Teaching English to Speakers of Other Languages (Practical Guide). Ružomberok: VERBUM, 2017. 23 s.
- Ries L., Kollárová E. Svet cudzích jazykov dnes. Bratislava: Didaktis, 2004. 188 s.
- Žofková H. Pojehali — Ruština pro základní školy. Úvaly: ALBRA spol s.r.o., 2001. 145 s.

Об авторе:

Гмира Томаш, ассистент кафедры иностранных языков педагогического факультета, Католический университет в Ружомберке. *Сфера научных интересов*: методика преподавания русского языка как иностранного. E-mail: tomas.hmira@ku.sk

DOI 10.22363/2618-8163-2019-17-4-475-486

Research article

Russian language teaching in Ruzomberok, Slovakia: culturological approach

Tomas Hmira

Catholic University in Ruzomberok
1A, Hrabovska cesta, Ruzomberok, 03401, Slovakia

Abstract. Teaching Russian at the universities in Slovakia has its own history. For decades, the Russian language has occupied a worthy place in the country's universities, including Ruzomberok. A new educational reform (since September, 2019) implies freedom of choice when learning foreign

languages. Consequently, interest in studying the Russian language in Slovakia is forecasted, which indicates the relevance of our chosen topic.

The purpose of the article is to analyze the system of teaching the Russian language at Catholic University in Slovakia from the perspective of a young teacher with little pedagogical experience. The theoretical significance of the article lies in the pointing out the problem of forming and developing interest to the Russian language in Ruzomberok through the culturological approach outlined by the famous Slovak specialist in Russian philology Eva Kollarova.

The practical significance of the work consists in using educational disciplines being worked out, their analysis and further adjustment aimed at developing the students' personality, their individuality through the Russian language.

As a result of the study, it was proved that the curriculum based on the culturological approach to teaching a foreign language helps to build trust between the teacher and students. Also, university students are motivated, and in the university environment, they do not only receive facts through language, but are also brought up.

We see the prospects of the study in a more detailed study of the impact of teaching the Russian language according to the principle of "language through culture, culture through language." Due to the growing interest to the Russian language in Slovakia and a free choice in learning a foreign language, the willingness of teachers and students for the dialogue of cultures is becoming very important.

Keywords: Slovakia, Ruzomberok, Russian as a foreign language, a novice teacher, students, language through culture, cultural approach

Article history: Received: 22.02.2019. Accepted: 19.06.2019.

For citation: Hmira Tomas. (2019). Russian language teaching in Ruzomberok, Slovakia: culturological approach. *Russian language studies*, 17(4), 475–486. DOI: 10.22363/2618-8163-2019-17-4-475-486

References

- Almasiova, A. (2018). *Study information*. Ruzomberok: VERBUM Publ. (In Slovak).
Center for Scientific and Technical Information of the Slovak Republic — Bratislava, 2017. Retrieved June 30 2019 from: http://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/statistiky/statisticka-rocenka-publikacia.html?page_id=9580
- Dekanova, E. & Ondrejcekova, E. (2011). *Yes! — Textbook and exercise book*. Nitra: Enigma Publ. (In Slovak).
- Dibucko, I. (2018). *Russian language and literature — ISCED*. Retrived June 6 2019 from: <https://www.infoa.cz/rustina/>
- Gawecka-Ajchel, B. (2011). *Echo — A Textbook*. Bratislava: INFOA Publ. (In Slovak).
- Glendova, V. & Kovachikova, E. (1997). *Russian language for the 5th year of primary school — A Textbook*. Bratislava: Slovenske pedagogicke nakladatelstvo Publ. (In Slovak).
- Glendova, V. & Kovachikova, E. (1997). *Russian language for the 6th year of primary school — A Textbook*. Bratislava: Slovenske pedagogicke nakladatelstvo Publ. (In Slovak).
- Glendova, V. & Kovachikova, E. (1997). *Russian language for the 7th year of primary school — A Textbook*. Bratislava: Slovenske pedagogicke nakladatelstvo Publ. (In Slovak).
- Glendova, V. & Kovachikova, E. (1997). *Russian language for the 8th year of primary school — A Textbook*. Bratislava: Slovenske pedagogicke nakladatelstvo Publ. (In Slovak).
- Glendova, V. & Kovachikova, E. (1997). *Russian language for the 9th year of primary school — A Textbook*. Bratislava: Slovenske pedagogicke nakladatelstvo Publ. (In Slovak).
- Hmira, T. (2017). Russian language in Slovak schools: current status and prospects. *Actual problems of the Russian language and methods of its teaching: Proceedings the XIV Student Scientific and Practical Conference (pp. 70–72)*. Moscow: RUDN Publ. (In Russ.).
- Hamraeva, E.A. & Ivanova, E.I. (2001). *Times — A Textbook*. Bratislava: INFOA Publ. (In Slovak).
- Jelinek, S. & others. (1997). *Raduga — A Textbook*. Plzen: Fraus Publ. (In Czech).

- Kollarova, E. & Trushinova, L.V. (2004). *Meeting with Russia*. Bratislava: Slovenske pedagogicke nakladatelstvo Publ. (In Slovak).
- Kollarova, E. (2008). *Talk to yourself and to you about meetings with Russia*. Bratislava: MPC Publ. (In Slovak).
- Kollarova, E. (2014). *Talks on the Cultural Orientation of Foreign Language Education*. Bratislava: Shtatny pedagogicky ustav Publ. (In Slovak).
- Korolova, A. (2014). *Russian textbook. What about her?* Bratislava: Metodicko-pedagogicke centrum Publ. (In Slovak).
- Krajchikova, A. (2014). *Internet in Russian language teaching in primary school*. Bratislava: Metodicko-pedagogicke centrum Publ. (In Slovak).
- Kvapil, R. (2014). *From the facts to the intercultural competence of the Russian teacher*. Bratislava: MPC Publ. (In Slovak).
- Netyago, N.V. & Dyuzenli, M.V. (2016). *Leksikologiya sovremennogo russkogo yazyka [Lexicology of the modern Russian language]*. Ekaterinburg: Ural university Publ. (In Russ.).
- Orlova, N., Kozhushkova, M. & Vagnerova, M. (2011). *Class — A Textbook*. Praha: Klett Publ. (In Czech).
- Orlova, N., Korschnerova, J., Stejskalova, J. & Korolova, A. (2015). *Cool friends — A Textbook*. Praha: Klett Publ. (In Czech).
- Passov E.И., Kibireva, L.V. & Kollarova, E. (2007). *Kontsepsiya kommunikativnogo inoyazychnogo obrazovaniya (teoriya i ee realizatsiya): metodicheskoe posobie dlya rusistov [The concept of communicative foreign language education (theory and its implementation): a methodological guide for Russian specialists]*. Saint Petersburg: Zlatoust Publ. (In Russ.).
- Plavkova Tinakova, A. (2013). *Learning objectives of the 21st century*. Ruzomberok: VERBUM Publ. (In Slovak).
- Plavkova Tinakova, A. (2017). *Introduction to Pedagogy and Practices for Teaching English to Speakers of Other Languages (Practical Guide)*. Ruzomberok: VERBUM. (In Slovak).
- Ries, L. & Kollárová, E. (2004). *The world of foreign languages today*. Bratislava: Didaktis Publ. (In Slovak).
- Strelchuk, E.N. & Hmira, T. (2018). Speech portrait of a Slovak student. *News of the Southern Federal University*, (1), 202—208. (In Russ.)
- Vokhmina, L.L. & Osipova, I.A. (2008). *Russkii klass. Uchebnik russkogo yazyka. Nachalniy uroven [Russian class. Russian language textbook. First level]*. Moscow: Russkii Yazyk. Kursy Publ. (In Russ.).
- Zhofkova, H. (2013). *Go — Russian for elementary schools*. Uvaly: ALBRA spol s.r.o. Publ. (In Czech).

Bio Note:

Tomas Hmira, Russian language teacher, Faculty of Education, Catholic University in Ružomberok. *Research interests*: methods of teaching Russian as a foreign language, Russian Language Studies. E-mail: tomas.hmira@ku.sk



АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЙ РУССКОГО ЯЗЫКА

ACTUAL PROBLEMS OF RUSSIAN LANGUAGE RESEARCH

DOI 10.22363/2618-8163-2019-17-4-487-501

УДК 81'373.612

Научная статья

Дешифровальный стимул сложносокращённого слова: к проблеме определения и описания

А.И. Бровец

Донецкий национальный университет
Украина, 283001, Донецк, ул. Университетская, 24

Рассмотрено понятие аббревиатурного дешифровального стимула, под которым понимается способ развёртывания сокращённого конструкта аббревиатуры в эквивалентном словосочетании. Реализован и описан новый подход к трактовке аббревиатур, констатирующий, что сложносокращённому слову на синхронном срезе языка обычно соответствует не одно, а несколько эквивалентных словосочетаний, возникающих вследствие актуализации в тексте альтернативных дешифровальных стимулов сокращённого конструкта аббревиатуры, в то время как в существующих словарях для сложносокращённых слов в качестве эквивалентного приводится только одно словосочетание, как правило, с относительным прилагательным. Цель статьи — определить и описать систему дешифровальных стимулов аббревиатур русского языка. Новизна исследования заключается в том, что оно констатирует существование в языке разветвлённой системы эквивалентных словосочетаний, в которых осуществляется параллельная множественная дешифровка сокращённого конструкта аббревиатуры. Практическая значимость полученных результатов состоит в возможности их применения при составлении словарей аббревиатур, а также в переводческой и редакторской практике. Описаны два принципа трактовки дешифровального стимула: когнитивный и формальный. Делается вывод о связи когнитивных оснований для выделения дешифровального стимула с такими параметрами последнего, как стереотипность, уникальность, регулярность. Выявлено, что наибольшей степенью стереотипности обладает презентативный дешифровальный стимул.

© Бровец А.И., 2019



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Формальный подход определяет дешифровальный стимул как конкретную, т.е. эмпирически отмечаемую в текстах форму представления сокращённого конструкта аббревиатуры в эквивалентном ей словосочетании. Уточнение классификации дешифровальных стимулов и на её основе — методики их прогнозирования составляют перспективу дальнейшего исследования.

Ключевые слова: аббревиатура, сложносокращённое слово, дешифровальный стимул, гнездо эквивалентности, синхронная аббревиация, диахронная аббревиация

История статьи: Поступила в редакцию: 18. 03.2019. Принята к печати: 17.07.2019.

Для цитирования: Бровец А.И. Дешифровальный стимул сложносокращённого слова: к проблеме определения и описания // *Русистика*. 2019. Т. 17. № 4. С. 487—501. DOI 10.22363/2618-8163-2019-17-4-487-501

Введение

Один из новых подходов к исследованию сложносокращённых слов реализуется Экспериментальной лабораторией исследований тенденций аббревиации (далее — Лаборатория) при Донецком национальном университете. Лаборатория работает над составлением «Толково-эквивалентностного словаря сложносокращённых слов русского языка» (далее — Словарь), первый том которого (буквы А–В) уже создан и включает около 2,5 тысяч аббревиатур и их гнёзд эквивалентности. Гнездо эквивалентности понимается нами как «совокупность актуально сосуществующих словосочетаний, связанных отношениями мотивационной (формально-семантической) эквивалентности с аббревиатурой и употребляемых с нею в эквивалентных текстах» (Теркулов, 2017: 76).

Многие исследования, посвящённые аббревиации, испытывая влияние лексикографической практики, не разграничивают синхронный и диахронный аспекты существования аббревиатуры, отождествляя факты реальной словообразовательной производности и синхронной мотивированности между сложносокращённым словом и соответствующим ему словосочетанием. И. С. Улуханов по этому поводу пишет: «Синхронные словообразовательные отношения (мотивация) не всегда аналогичны («изоморфны») пути образования слова (производности)» (Улуханов, 2003: 21). Это замечание справедливо для случаев, когда одно и то же сложносокращённое слово является аббревиатурой в синхронном отношении и квазиаббревиатурой — в диахронном. В последнем случае эквивалентные словосочетания, сосуществующие со сложносокращённым словом на синхронном срезе языка, не являются производящими для него. Иначе говоря, сложносокращённое слово возникает в этом случае не в результате универбализации синхронно соответствующего ему словосочетания, а по другим причинам — в результате: а) непосредственного присоединения аббрекконструкта (сокращённого компонента аббревиатуры) к производящему слову; б) аббревиатурного калькирования иноязычного слова; в) сохранения аббрекконструкта в сложнопроизводном слове. У всех этих единиц на актуальном срезе языка могут обнаруживаться эквивалентные словосочетания, которые, как показал наш анализ, возникают не вследствие универбализации (свёртывания словосочетания в аббревиатуру), а вследствие псевдоунивербализации — вторичного развёртывания словосочетания на базе

слова. Например, у слова *автогонщик*, образованного от аббревиатуры *автогонки*, обнаруживается возникший вследствие псевдоунивербализации эквивалент *автомобильный гонщик*.

Для синхронного описания сложносокращённых слов значимы выводы В.В. Борисова о коррелятивной аббревиации, в соответствии с которыми «сокращенная единица образуется не от уже существовавшей ранее в языке полной, несокращенной единицы, а одновременно, параллельно с нею» (Борисов, 1972: 85). Анализ формируемой эквивалентности на базе псевдоунивербализации должен опираться на исследования Е.В. Клобукова и С.В. Гудиловой языковой специфики «непроизводных» сложных слов (квазикомпозитов) (Клобуков, Гудилова, 2001). В связи с разрабатываемым понятием гнезда эквивалентности примечательна работа М.А. Ярмашевич о номинативной способности аббревиатуры (Ярмашевич, 2003). Для исследования причин появления модификативных эквивалентов у аббревиатуры принципиальны идеи семантического согласования, описанные в работах В.Г. Гака (Гак, 1971) и Ю.Д. Апресяна (Апресян, 1995). При описании симульганной эквивалентности сложносокращённых слов важны работы Л.А. Барановой об аббревиатурноузуальной омонимии (Баранова, 2012). При определении терминологических границ аббревиации оправдано обращение к исследованию Е.А. Дюжиковой, которая сравнивает аббревиатуры с композитами (Дюжикова, 1997). Фундаментальными при обосновании разграничения синхронного и диахронного подходов к исследованию аббревиации представляются работы Е.С. Кубряковой о теории мотивации (Кубрякова, 1976) и семантике производного слова (Кубрякова, 1981). Ономаσιологический анализ, необходимый для классификации дешифровальных стимулов, в применении к композитам ярко представлен в работах О.В. Блюминой (Блюмина, 2010).

В рамках диахронного подхода осуществляется этимологизация аббревиатур. Для определения направления производности между словом и эквивалентными ему словосочетаниями применяются хронологическая, количественная, семантическая интерпретационная, ономаσιологическая методики, приёмы «расширенного поиска», семантического сопоставления, словообразовательного перифраза (см. подробнее: Теркулов, 2017). Синхронный же анализ должен предшествовать диахронному, поскольку он формирует реестр мотивационно связанных с аббревиатурой словосочетаний в гнезде её эквивалентности, для которых впоследствии устанавливаются словообразовательные связи. И.С. Улуханов замечает: «Возможно такое синхронно-диахроническое описание языка (и в частности, его словообразовательной системы), в котором каждая существующая синхроническая связь получила бы диахроническую интерпретацию. В таком описании были бы представлены диахронические причины ослабления или разрыва связи между явлениями» (Улуханов, 2003: 17). Именно поэтому создаваемый Лабораторией Словарь является словарём синхронных аббревиатур.

В рамках синхронного подхода описываются отношения эквивалентности между аббревиатурой и соответствующими ей словосочетаниями. Следует заметить, что чаще всего сложносокращённому слову в текстах соответствует не одно словосочетание, как это констатируется традиционными словарями аббревиатур,

а несколько. Данный факт обосновывает необходимость описания аббревиатурной эквивалентности не в рамках словообразовательной пары, а в пределах гнезда эквивалентности.

В работах сотрудников Лаборатории обосновывается разграничение, с одной стороны, инициальных аббревиатур, которые обычно являются абсолютными эквивалентами онимов, терминов и маркировок и для которых характерна описанная В.В. Борисовым коррелятивная модель образования, заключающаяся в образовании сокращений параллельно создаваемым полным наименованиям, — и, с другой стороны, неинициальных аббревиатур — сложносокращённых слов (частично сокращённых, слоговых, инициальнослоговых), которые чаще всего «возникают вследствие “стихийной” универбализации частотных словосочетаний» (Теркулов, 2017: 74). Объектом анализа в Словаре является сложносокращённое слово, которое мы понимаем как единицу, «связанную мотивационными отношениями со словосочетанием и содержащую в своем составе эквиваленты не менее двух компонентов этого словосочетания, как минимум один из которых является неинициальным (слоговым) аббревиационным конструктом (абброконструктом)» (Теркулов, 2017: 74), например *автодорога, комбат, главк*.

В.И. Теркулов указывает на то, что сложносокращённые слова не получили должного лексикографического описания, а входящие в их состав абброконструкты часто в толковых словарях представлены списочно. Это в большинстве случаев объясняется тем, что, по устоявшемуся в лингвистических исследованиях мнению, «такие слова обычно легко понимаются и не нуждаются в расшифровке» (Склярская, 2004: 12). Однако собранный эмпирический материал, используемый для составления Словаря, позволяет убедиться, что часто для понимания значения аббревиатуры недостаточно эквивалентного ей словосочетания — важно также толкование этого значения. Например, синтаксический эквивалент *автоматическая блокировка* аббревиатуры *автоблокировка* не является самоочевидным в семантическом отношении, поскольку не уточняет, к чему относится блокировка. Значение аббревиатуры следующее: система автоматического регулирования интервалов движения поездов, попутно следующих по железнодорожному перегону.

Сложившаяся словарная практика демонстрирует парный принцип описания сложносокращённых слов: для каждого из них приводится, как правило, один эквивалент — обычно с относительным прилагательным (*автоавария* — *автомобильная авария*). Однако нами обнаружено явление множественной эквивалентности: для слова, например, *автоавария* в текстах отмечаются актуальные эквиваленты *авария автомобилей, автотранспортная авария, автодорожная авария* и т.д. Такая множественность дешифровок аббревиатуры вызвана актуализацией при трактовке аббревиатуры различных дешифровальных стимулов развёртывания её сокращённого компонента, который в работах Лаборатории обозначается термином «абброконструкт». Дешифровальный стимул, таким образом, в общем виде может быть определён как стереотип расшифровки абброконструкта. Например, для абброконструкта *авто* в аббревиатуре *автоавария* такими стереотипами расшифровки выступают дешифровальные стимулы *автомобильная, автомобилей, авто, автодорожная, автотранспорта*.

Описание системы дешифровальных стимулов является важной задачей синхронного подхода, поскольку они выступают одним из немногих способов семантизации аббревиатуры. Актуальной проблемой является прогнозирование дешифровальных стимулов сложносокращённых слов, которое позволяет представить эквивалентностный потенциал аббревиатуры в Словаре максимально объёмно. Актуальность исследования определяется тем, что в существующих словарях аббревиатур не учитывается разветвлённая система эквивалентных им словосочетаний, в пределах которых осуществляется множественная дешифровка аббревиатур. Данное упущение преодолевается в Словаре. Констатация факта наличия у слова нескольких эквивалентов обосновывает актуальность описания причин и способов формирования данной эквивалентностной множественности.

Цель исследования — определение и комплексное описание системы дешифровальных стимулов сложносокращённых слов русского языка.

Методы и материалы

При прогнозировании эквивалентов аббревиатуры были использованы методы дистрибутивного анализа и логико-смыслового моделирования. При определении регулярности и стереотипности конкретных дешифровальных стимулов использовались количественный и сопоставительный методы. Сравнение семантики различных дешифровальных стимулов одной аббревиатуры осуществлялось при помощи компонентного анализа. Для формализации ономастической структуры исследуемых единиц применялся метод ономастического анализа в терминах ономастических структур/моделей, которые включают ономастический базис и ономастический признак. Для подтверждения отношений текстовой эквивалентности был задействован метод анализа словарных дефиниций.

Источником фактического языкового материала являются словари аббревиатур и толковые словари (Словарь сокращений русского языка, 1984; Новичков, 1995; Новый словарь сокращений русского языка, 1995; Ефремова, 1996; Фадеев, 1997; Словарь сокращений и аббревиатур, 2000; Словарь сокращений русского языка, 2000; Складская, 2004), а также картотека создаваемого нами «Толково-эквивалентностного словаря сложносокращённых слов русского языка», теоретически описанные сотрудниками Лаборатории аббревиатурных групп, тексты, отобранные при помощи поисковой системы Google.ru.

Результаты

Понятие дешифровального стимула, под которым понимается способ развёртывания сокращённого конструкта аббревиатуры, обосновано существованием на синхронном срезе языка не аббревиатурных пар, а гнезд эквивалентности. Все дешифровальные стимулы аббревиатур по степени формально-семантической сложности разделены на презентативные и интерпретативные. Наиболее пред-

сказуемым (стереотипным) является презентативный дешифровальный стимул, представленный относительным прилагательным с квалификативной семантикой и характеризующийся наименьшей степенью когнитивного усилия (*ветинститут — ветеринарный институт*). Он является семантически универсальным, поскольку в условиях привативной оппозиции чаще всего выступает немаркированным её членом, в отличие от интерпретативных дешифровальных стимулов, производящих грамматическую или лексическую интерпретацию абброконструкта. Стереотипность презентативного дешифровального стимула означает его присутствие в большинстве гнезд эквивалентности, в то время как анализ показателей частотности употребления конкретной аббревиатуры и эквивалентных ей словосочетаний может свидетельствовать в пользу большей регулярности интерпретативных дешифровальных стимулов внутри гнезда эквивалентности.

К интерпретативным дешифровальным стимулам относятся предложно-падежные формы существительных (релятивы: *бензопылесос — пылесос на бензине*) и словосочетания с дополнительным ономазиологическим признаком, отсутствующим в аббревиатуре (модификативы: *авиашкола — авиатехническая школа*). Наличие дополнительного признака может быть семантически актуальным (*веломагазин — магазин велоодежды*) или плеонастическим (*автозавод — завод по производству автомобилей*), когда дублируется семантика базиса аббревиатуры. Выдвигается гипотеза, что появление плеонастических ономазиологических признаков может объясняться аналогией, взаимной экстраполяцией стереотипных признаков рядов.

Существует когнитивная трактовка дешифровального стимула, согласно которой под ним понимается стереотип расшифровки абброконструкта. Такое определение обосновано, во-первых, корреляционным стереотипом «каждой аббревиатуре соответствует словосочетание», а во-вторых, регулярностью самих абброконструктов. Когнитивные основания трактовки дешифровального стимула иллюстрируются, во-первых, на примере эквивалентности аббревиатур с так называемыми симультанными абброконструктами, а во-вторых, фактами псевдоунивербализации на базе диахронных аббревиатур и диахронных квазиаббревиатур. Согласно формальной трактовке дешифровальным стимулом является конкретная, т.е. эмпирически отмечаемая в текстах форма представления сокращённого компонента аббревиатуры в эквивалентном ей словосочетании. Данное представление о дешифровальном стимуле является полностью синхронным, не учитывающим ни отношения реальной производности между аббревиатурой и соответствующим ей словосочетанием, ни параметры стереотипности / уникальности.

Обсуждение

Наличие на актуальном срезе языка эквивалентных словосочетаний у диахронных аббревиатур, для которых они являются производящими, и у диахронных квазиаббревиатур, от которых они были произведены путём псевдоунивербализации, стирает в синхронии различия между аббревиатурами и квазиаббревиатурами.

рами. Наличие текстовых синтаксических эквивалентов (зачастую многочисленных) позволяет и те и другие считать сложносокращёнными словами. Носитель языка воспринимает как аббревиатуру и слово *биотуалет*, и слово *биобезопасность*. Первое из них с точки зрения диахронного анализа признаётся квазиаббревиатурой, а второе — аббревиатурой, однако синхронный анализ позволяет определить для обоих сложносокращённых слов регулярно употребляемые соответствующие словосочетания *биологический туалет* и *биологическая безопасность* в эквивалентных текстах.

Дешифровальный стимул определяется как «стереотип расшифровки абброконструкта» (Теркулов, 2016: 18), то есть как слово, формально соответствующее абброконструкту и способное заменить его в тексте в составе эквивалентного словосочетания. Часто абброконструкт имеет несколько дешифровальных стимулов. Так, для абброконструкта *велo* отмечаются следующие стимулы: *велосипедный, на велосипед, для велосипедиста, велосипедиста, для велопохода, под велосипед, велосипедиста, велоодежды, велозапчасти*. В.А. Рязанова считает дешифровальный стимул отражением «имплицитных знаний носителя языка, которые стимулируют возможность разной расшифровки сложного слова» (Рязанова, 2017: 110). Множественность дешифровальных стимулов абброконструкта определяет множественность синхронных эквивалентов (в т.ч. иногда окказиональных) конкретной аббревиатуры. Дешифровальные стимулы выполняют в том числе синонимическую функцию и функцию специализации значения. Дешифровальный стимул не учитывает различия диахронных статусов синхронных аббревиатур, нивелируя диахронические формирующую и формируемую эквивалентность. Дешифровальный стимул мотивируется параметрами текста.

Различные дешифровальные стимулы одной аббревиатуры могут демонстрировать неодинаковую структурную и семантическую сложность и в соответствии с этим по-разному интерпретировать аббревиатуру в тексте. В этой связи было предложено различать презентативные дешифровальные стимулы, которые включают «грамматически подчиненный ономазиологическому базису ономазиологический признак¹, выраженный адъективно и имеющий обобщенное значение, что обеспечивает нулевую степень интерпретации аббревиатуры» (*автопарковка* — *автомобильная парковка*), и интерпретативные дешифровальные стимулы, при использовании которых задействуются дополнительные семантические оттенки, направленные на специализацию значения аббревиатуры (*велoмагазин* — *магазин велоодежды*) (Бровец, 2017: 100).

Презентативные дешифровальные стимулы обеспечивают наиболее отвлечённую интерпретацию значения абброконструкта, используя чаще всего относительное прилагательное, включающее наиболее обобщённый квалификативный релятор «относящийся к». Этим объясняется расшифровка квазиаббревиатур именно при помощи презентативных дешифровальных стимулов. Последние идентичны аббревиатуре в том смысле, что являются вместе с ней немаркированными членами оппозиции по отношению к интерпретативным дешифровальным стимулам. Выделяются собственно презентативные и симульгантные дешифровальные стимулы.

Под презентативными дешифровальными стимулами понимаются «семантически наиболее предсказуемые и оправданные обобщенные стереотипы немаркированной дешифровки абброконструкта» (Теркулов, 2017: 92). Например, для абброконструкта *био* это обычно *биологический*, для *авто* — *автомобильный* и т.д.

Симультанные дешифровальные стимулы распространяют абброконструкт, который может трактоваться двояко (ср. *электро* — *электрический* и *электронный*, *авто* — *автомобильный*, *автоматический* и *автоматизированный*, *астро* — *астрономический* и *астрологический*). Нами различаются абсолютные и включённые симультанты.

Под абсолютными нами понимаются симультанты, использование которых обосновано внеязыковой действительностью, где представлены два различных референта, обозначаемых двумя знаками языка (например, *электроудочка*: *электронная удочка* автоматизирует ловлю рыбы, а *электрическая удочка* глушит рыбу током, — таким образом, существуют две разных удочки и двоякая языковая трактовка оправдана экстралингвально). Абсолютный симультант формирует омонимию аббревиатур.

Включённые симультанты — аббревиатуры, семантика которых «отражает взаимопроникновение признаков двух эквивалентов АК <...> и их смешение в пределах трактовки одного референта» (Бровец, 2016: 49). Включённые симультанты используются тогда, когда носителем языка для трактовки аббревиатуры в тексте выбирается один из предсказуемых, но семантически не оправданных дешифровальных стимулов. Ср., например, образование включённо-симультанного дешифровального стимула *электрическая сигарета*, который возник путём псевдоунивербализации от аббревиатуры *электросигарета*. Параллельное использование эквивалентов *электронная сигарета* и *электрическая сигарета* для интерпретации аббревиатуры *электросигарета* реализует принцип симультанной трактовки и может быть обосновано дешифровальной паронимией.

Интерпретативные дешифровальные стимулы уточняют (лексически или грамматически) семантику абброконструкта и выступают маркированными членами в оппозиции к презентативному текстовому эквиваленту. Среди интерпретативных дешифровальных стимулов выделяются релятивные модификативные стимулы.

Релятивные дешифровальные стимулы осуществляют актантно-числовую интерпретацию референта. Например, слово *автоаксессуары* посредством трёх релятивных дешифровальных стимулов: *аксессуары для автомобиля* (дестинатив, назначение), *аксессуары на автомобиль* (дестинатив + локатив, назначение и место), *аксессуары автомобиля* (посессив, принадлежность) — уточняет актантную роль ассоциируемого с абброконструктом референта (*автомобиль*). К уточнению актантной роли объекта номинации может добавляться его количественная характеристика: *автовладелец* — *владелец автомобиля* и *владелец автомобилей*.

Модификативные дешифровальные стимулы осуществляют альтернативную семантическую интерпретацию референта. Они всегда формально (по количеству корневых морфем) более сложны, чем аббревиатура, поскольку распространены ономазиологическими признаками, отсутствующими в структуре сложносokra-

щённого слова. Другими словами, наборы ономаσιологических признаков аббревиатуры и ее модификативного коррелята не совпадают. Например, словосочетания *гонки автолюбителей*, *гонки автомоделей*, *гонки на автомашинах*, эквивалентные аббревиатуре *автогонки*, включают признаки *любителей*, *моделей*, *машинах*, не представленные в слове *автогонки*.

Во всех проанализированных модификативных дешифровальных стимулах новый для аббревиатуры ономаσιологический признак в структуре эквивалентного словосочетания грамматически (посредством согласования или управления) переподчиняет себе первый, изначально наличествующий в аббревиатуре ономаσιологический признак, который в составе презентативного эквивалента подчинён базису (*VELOШЛЕМ / велосипедный шлем — шлем для велогонки / велосипедных гонок*). Принцип грамматического переподчинения первичных ономаσιологических признаков вторичным актуален также и для таких модификативных эквивалентов, которые включают не один, а два признака, отсутствующих в структуре аббревиатуры. Таким словосочетаниям присваивается второй ранг модификации (*АВТОТОПЛИВО / автомобильное топливо / топливо для автомобилей — автомобильное топливо / топливо для автомоделей — топливо для автомобильных двигателей*).

Для некоторых модификативных дешифровальных стимулов отмечается лексическое или грамматическое варьирование ономаσιологических признаков. Например, *автозавод — завод по производству / утилизации / ремонту автомобилей*. Теоретически оптимальным для подобного варьирования признаётся первый ранг модификации, поскольку в презентативном и релятивном дешифровальных стимулах такое варьирование потенциально невозможно, а для второго ранга модификации не отмечается.

Не все модификативные дешифровальные стимулы находятся в гиперо-гипонимических отношениях с аббревиатурой. Дело в том, что отсутствующие в аббревиатуре, но присутствующие в структуре модификативных эквивалентов ономаσιологические признаки могут в различной степени интерпретировать значение аббревиатуры (или не интерпретировать его вовсе). Такие (не всегда семантически актуализирующие значение аббревиатуры) признаки могут варьироваться или быть представлены единично (см. примеры ниже). В этой связи предлагается выделение трёх типов организации новых для аббревиатуры ономаσιологических признаков: релевантных, дублетных, симультанных.

Релевантные ономаσιологические признаки в составе эквивалентного словосочетания семантически актуализируют значение аббревиатуры. Другими словами, структурное усложнение текстового эквивалента соответствует семантическому распространению значения сложносокращённого слова, формируя при этом привативную оппозицию. Релевантными являются признаки *завод по сборке / утилизации / ремонту автомобилей*, поскольку каждый признак обозначает отдельный завод в реальности. *Автозавод* — гипероним и немаркированный член в привативной оппозиции к модификативному дешифровальному стимулу с любым из ряда представленных признаков. При этом семантическая актуализация может осуществляться и при грамматическом варьировании. Словосочетания

багажник для велосипеда, багажник на велосипед, багажник к велосипеду, багажник велосипеда, эквивалентные аббревиатуре *велобагажник*, обозначают багажник, предназначенный для установки на велосипед, в то время как дешифровальный стимул *багажник под велосипед* обозначает багажник, предназначенный для размещения велосипеда (на автомобиле).

Дублетные ономаσιологические признаки семантически не распространяют аббревиатуру, предполагаются и исчерпываются значением её базиса. В этом случае невозможны синекдохические отношения между аббревиатурой и соответствующим ей модификативным словосочетанием — привативная оппозиция заменяется эквиполентной. Таким неактуальным для значения аббревиатуры является признак *по продаже* в словосочетании *магазин по продаже автомобилей*, поскольку любой магазин специализируется на продажах. Словосочетание *сервис по обслуживанию автомобилей* только формально сложнее слова *автосервис*, однако в семантическом отношении они равны, поскольку признак *по обслуживанию* предполагается значением базиса *сервис*.

Третий тип организации новых для аббревиатуры ономаσιологических признаков в структуре модификативного словосочетания использует принцип включённого симульганта. Существенно не отличаясь от дублетного, он предполагает синонимический ряд альтернативно варьирующихся ономаσιологических признаков, обозначающих один референт. Иначе говоря, одному плану содержания соответствует несколько планов выражения, воплощённых в модификативных эквивалентах сложносокращённого слова. Например, семантический терминал «медиатив» для аббревиатуры *электроавтомобиль* в словосочетаниях *автомобиль с электродвигателем / электроприводом / электромотором / на электропитании / на электроходу / на электротяге* заполняется представленным рядом признаков, предпочтение одного из которых не объясняется онтологически. Представленные эквиваленты осуществляют различную номинацию одного референта.

Предполагается, что дублетные ономаσιологические признаки в модификативных словосочетаниях (*магазин по продаже автомобилей*) используются по аналогии со словосочетаниями подобной ономаσιологической структуры («учреждение + объект»), для которых, например, заполнение терминала «дестинатив» является альтернативным. Альтернатива естественным образом стимулирует образование ряда признаков (*по продаже, по ремонту, по сборке*), которые становятся стереотипными и могут экстраполироваться по аналогии на другие словосочетания, в которых терминал «дестинатив» является безальтернативным. На появление дублетных ономаσιологических признаков также могут влиять официальные названия эргонимов, фигурирующие в интернет-текстах: например, если официальное название веломагазина формулируется как *Магазин по продаже велосипедов* и оно регулярно дублируется в текстах, то, во-первых, это влияет на результат поискового запроса, а во-вторых, может впоследствии использоваться по аналогии.

Мы предполагаем возможность двух взаимодополняющих определений дешифровального стимула. Первое определение, учитывающее когнитивные и деривационные основания, под дешифровальным стимулом подразумевает фоновые знания, предопределяющие тот или иной вариант развёртывания аббреконт-

структа. Такое представление обосновано корреляционным стереотипом «каждой аббревиатуре соответствует словосочетание», а также объясняется регулярностью самих аббревиатур. Вариант формулировки первого определения дешифровального стимула: «регулярная стереотипная модель развёртывания аббревиатур». Такая дефиниция характеризует дешифровальный стимул как уже известную носителю языка форму.

Когнитивное представление о дешифровальном стимуле связано со специфической эквивалентности симультанных аббревиатур, возможность различной интерпретации которых подкрепляется языковыми компетенциями автора текста. Особенно показательным в этом отношении представляется включённый симулянт (ср. *электросигарета*), интерпретация которого разными лексемами не обусловлена действительностью.

Вторым фактом, обосновывающим когнитивно-деривационное представление о дешифровальном стимуле, является псевдоунивербализация на базе диахронных аббревиатур и диахронных квазиаббревиатур. Например, слово *ветроустановка* признаётся диахронной аббревиатурой, возникшей из словосочетания *ветроэнергетическая установка*, в то время как эквивалент *ветряная установка* вторичен по отношению к аббревиатуре и образован от неё путём псевдоунивербализации.

Вторая трактовка дешифровального стимула является целиком синхронной и связана с леммно-токенным принципом словарного описания и прогнозирования эквивалентов аббревиатуры: дешифровальным стимулом считается конкретная, т.е. эмпирически отмечаемая в текстах форма представления сокращённого компонента аббревиатуры в эквивалентном ей словосочетании; иначе говоря, дешифровальный стимул — это конкретная заполняемая (или незаполняемая) клетка дешифровальной матрицы.

Заключение

Описание отношений эквивалентности между аббревиатурой и соответствующими ей словосочетаниями демонстрирует в составе последних факты множественной дешифровки сокращённого конструкта аббревиатуры, которые формируют гнездо эквивалентности сложносокращённого слова. Понятие дешифровального стимула, определяемого в данной статье как «стереотип расшифровки...» или «форма представления...», способно не только дополнить теорию синхронной аббревиации и обосновать наличие у одной аббревиатуры нескольких эквивалентных словосочетаний, но и послужить средством прогнозирования эквивалентности сложносокращённых слов русского языка. В таком случае дешифровальный стимул используется с учётом второго, синхронно-формального, определения и понимается как токен, т.е. конкретная форма представления аббревиатурного конструкта в таблицах прогнозируемых и эмпирических форм. Прогнозируемая таблица включает потенциальные формы представления аббревиатурного конструкта, а эмпирическая таблица включает реально отмечаемые формы представления конструкта конкретной аббревиатуры и предполагает наличие

лакун. Разработка методики прогнозирования дешифровальных стимулов возможна лишь с детализацией их типологии и составляет перспективу дальнейшего исследования.

Список литературы

- Апресян Ю.Д.* Избранные труды: Лексическая семантика (синонимические средства языка). М.: Языки русской культуры, 1995. 472 с.
- Баранова Л.А.* Аббревиатурно-узусальная омонимия и омонимия исконных и заимствованных аббревиатур как средства языковой игры на стыке языков // *Вісник Дніпропетровського університету. Серія: Мовознавство*. 2012. Т. 20. Вип. 18. С. 3—8.
- Блюмина О.В.* Субстантивные композиты со значением процессуальности в русском языке: дис. ... канд. филол. наук. Горловка, 2010. 341 с.
- Борисов В.В.* Аббревиация и акронимия. Военные и научно-технические сокращения в иностранных языках. М.: Воениздат, 1972. 320 с.
- Бровец А.И.* О симультанных аббревиатурных конструктах (на материале аббревиационной группы электро) // *Русский язык в поликультурном мире: X Международная науч.-практич. конф. (8—11 июня 2016 г.): сб. науч. ст.: в 2 т. Симферополь: ИТ «АРИАЛ», 2016. Т. 1. С. 41—52.*
- Бровец А.И.* Модификационный интерпретативный дешифровальный стимул сложносокращенного слова // *Вестник Московского университета. Серия 9: Филология*. 2017. № 6. С. 98—107.
- Гак В.Г.* К проблеме семантической синтагматики // *Проблемы структурной лингвистики*. 1971. М.: Наука, 1972. С. 367—395.
- Дюжикова Е.А.* Аббревиация сравнительно со словосложением: Структура и семантика (на материале современного английского языка): дис. ... д-ра филол. наук. М., 1997. 340 с.
- Ефремова Т.Ф.* Толковый словарь словообразовательных единиц русского языка. М., 1996. 639 с.
- Клобуков Е.В., Гудилова С.В.* Языковая специфика непроемких сложных слов (квазикомпозитов) // *Язык, сознание, коммуникация: сб. статей*. М., 2001. С. 19—20.
- Кубрякова Е.С.* Теория мотивации и определение степеней мотивированности производного слова // *Актуальные проблемы русского словообразования*. Ташкент, 1976. С. 285—292.
- Кубрякова Е.С.* Типы языковых значений. Семантика производного слова. М., 1981. 200 с.
- Новичков Н.Н.* Словарь современных русских сокращений и аббревиатур. Париж, Москва, 1995.
- Новый словарь сокращений русского языка, М.: ЭТС, 1995.
- Рязанова В.А.* Мутантные аббревиатурно-композиционные группы в словообразовательной системе языка // *Вестник Московского университета. Серия 9: Филология*. 2017. № 6. С. 108—116.
- Склярёвская Г.Н.* Словарь сокращений современного русского языка. М.: Эксмо, 2004. 448 с.
- Словарь сокращений и аббревиатур. 2000—2019 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://sokrasheniya.academic.ru/> (дата обращения: 31.03.2019).
- Словарь сокращений русского языка, М.: Рус. яз., 1984.
- Словарь сокращений русского языка. 2000—2019. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.sokrg.ru/> (дата обращения: 31.03.2019).
- Теркулов В.И.* Материалы к словарю терминов Экспериментальной лаборатории исследования тенденций аббревиации // *Восточнославянская филология: сб. науч. тр. Вып. 3(29). Язык-знание*. 2016. С. 13—25.
- Теркулов В.И.* Сложносокращенные слова: синхронный и диахронный аспекты описания // *Вестник Московского университета. Серия 9: Филология*. 2017. № 6. С. 73—97.
- Улуханов И.С.* Словообразовательная мотивация в русском языке. М., 2003. 349 с.

Фадеев С.В. Словарь сокращений современного русского языка. СПб.: Политехника, 1997. 527 с.

Ярмашевич М.А. Номинативная способность аббревиатур // *Language and Literature*. 2003. Вып. 16. С. 27—41.

Об авторе:

Бровец Андрей Игоревич, магистрант первого года обучения (специальность 45.04.01 — Русский язык и литература) филологического факультета, Донецкий национальный университет, Донецк, Украина. E-mail: brovec@mail.ua

DOI 10.22363/2618-8163-2019-17-4-487-501

Research article

The deciphering stimulus of a compound word: the problem of definition and description

Andrey I. Brovets

Donetsk National University
24 University St., Donetsk, 283001, Ukraine

Abstract. The article discusses the concept of abbreviated decryption of stimulus, which refers to a method of rolling out a contracted construct abbreviation in an equivalent phrase. The study is relevant because it implements and describes a new approach to abbreviation interpretation, stating that a complex word in a synchronous section of the language usually corresponds not to not, but to several equivalent phrases that appear as a result of actualizing alternative decryption stimuli of a contracted abbreviation construct in the text, while existing dictionaries of complex words give only one phrase as an equivalent, usually with a relative adjective. The purpose of the article is to define and describe the system of decoding stimuli of abbreviations in the Russian language. The novelty of this study lies in the fact that it states the existence of a branched system of equivalent phrases in the language, where parallel multiple decryption of a contracted construct of the abbreviation is carried out. The practical significance of the results is the possibility to use them in compiling dictionaries of abbreviations, as well as in translating and editing. The article describes two principles of interpreting decryption stimuli — cognitive and formal. It is concluded that cognitive bases of allocating decryption stimulus are associated with such parameters as стереотипы, uniqueness, regularity. Under the decryption stimulus in this case we understand background knowledge, provoking a particular variant of rolling out a contracted construct of the abbreviation, the stereotype of its explication. As a result of the study, we found that a presentative decryption stimulus is the most stereotyped one. The formal approach defines the decryption stimulus as specific, i.e. empirically observed equivalent phrase in the form of a contracted construct abbreviation in the texts. The perspectives of further research in this area is clarification of the classification of decryption stimuli and on its basis methods of their forecasting.

Keywords: abbreviation, a compound abbreviated word, decoding stimulus, nest of equivalence, synchronous abbreviation, diachronic abbreviation

Article history: Received: 18. 03.2019. Accepted: 17.07.2019.

For citation: Brovets, A.I. (2019). The deciphering stimulus of a compound word: the problem of definition and description. *Russian language studies*, 17(4), 487—501. DOI: 10.22363/2618-8163-2019-17-4-487-501

References

- Apresyan, Yu.D. (1995). *Izbrannye trudy: Leksicheskaya semantika (sinonimicheskie sredstva yazyka)* [Selected Works: Lexical Semantics (Synonymous Means of Language)]. *Russian culture languages*. 2. Moscow. (In Russ.).
- Baranova, L.A. (2012). Abbreviation-usal homonymy and homonymy of primordial and borrowed abbreviations as a means of language game at the junction of languages. *Bulletin of Dnipropetrovsk University. Series: Linguistics*, 18, 3—8. (In Russ.).
- Blyumina, O.V. (2010). *Substantivnye kompozity so znacheniem protsessual'nosti v russkom yazyke* [Substantive composites with the meaning of processuality in the Russian language]. (Candidate dissertation, Gorlovka). (In Russ.).
- Borisov, V.V. (1972). *Abbreviatsiya i akronimiya. Voennye i nauchno-tehnicheskie sokrashcheniya v inostrannykh yazykakh* [Abbreviation and acronym. Military and scientific and technical reductions in foreign languages]. Moscow: Voenizdat Publ. (In Russ.).
- Brovets, A.I. (2016). On simultaneous abbroconstructions (on the material of the electro abbreviation group). *Russian language in the multicultural world: X International Scientific and Practical Conference* (1, pp. 41—52). Simferopol: ARIAL Publ. (In Russ.).
- Brovets, A.I. (2017). Interpretative interpretation deciphering stimulus of the word that has been shortened. *Bulletin of Moscow State University. Seriya 9: Philology*, (6), 98—107. (In Russ.).
- Gak, V.G. (1972). K probleme semanticheskoi sintagmatiki [On the problem of semantic syntagmatics]. *Problems of structural linguistics* (pp. 367—395). Moscow: Science Publ. (In Russ.).
- Dyuzhikova, E.A. (1997). *Abbreviatsiya sravnitel'no so slovoslozheniem: Struktura i semantika (na materiale sovremennogo angliiskogo yazyka)* [An abbreviation compared with the phrasing: Structure and semantics (based on the material of modern English)]. (Doctoral dissertation, Moscow). (In Russ.).
- Efremova, T.F. (1996). *Tolkovyi slovar' slovoobrazovatel'nykh edinits russkogo yazyka* [Explanatory dictionary of derivational units of the Russian language]. Moscow. (In Russ.).
- Klobukov, E.V., & Gudilova, S.V. (2001). Language specificity of non-derivative compound words (quasicomposites). *Language, consciousness, communication* (pp. 19—20). Moscow. (In Russ.).
- Kubryakova, E. S. (1976). Teoriya motivatsii i opredelenie stepeni motivirovannosti proizvodnogo slova [The theory of motivation and the determination of the degree of motivation of the derived word]. *Actual problems of Russian word formation* (pp. 285—292). Tashkent. (In Russ.).
- Kubryakova, E.S. (1981). *Tipy yazykovykh znachenii. Semantika proizvodnogo slova* [Types of language values. The semantics of the derived word]. Moscow. (In Russ.).
- Novichkov N.N. (1995). *Slovar' sovremennykh russkikh sokrashchenii i abbreviator* [Dictionary of modern Russian abbreviations and abbreviations]. Paris, Moscow. (In Russ.).
- Novyi slovar' sokrashchenii russkogo yazyka*. (1995). [New dictionary of abbreviations of the Russian language]. Moscow: ETS Publ. (In Russ.).
- Ryazanova, V.A. (2017). Mutantnye abbreviaturno-kompozitnye gruppy v slovoobrazovatel'noi sisteme yazyka [Mutant abbreviation-composite groups in the derivational system of the language]. *Bulletin of Moscow State University. Seriya: 9. Philology*, (6), 98—107. (In Russ.).
- Sklyarevskaya G.N. (2004). *Slovar' sokrashchenii sovremennogo russkogo yazyka* [Dictionary of abbreviations of the modern Russian language]. Moscow: Eksmo Publ. (In Russ.).
- Slovar' sokrashchenii i abbreviatur*. (2000). [Dictionary of abbreviations]. Retrieved March 31 from: <https://sokrasheniya.academic.ru/>

- Slovar' sokrashchenii russkogo yazyka*. (1984). [*Russian dictionary of abbreviations*]. Moscow: Russian language Publ. (In Russ.).
- Slovar' sokrashchenii russkogo yazyka*. (2000). [*Russian dictionary of abbreviations*]. Retrieved March 31 from: <http://www.sokr.ru/>
- Terkulov, V.I. (2016). Materials to the Glossary of Terms of the Experimental Laboratory for Researching Abbreviation Trends. *East Slavic Philology: Linguistics*, 3(29), 13—25. (In Russ.).
- Terkulov, V.I. (2017). Sophisticated words: synchronous and diachronic aspects of the description. *Bulletin of Moscow State University. Seriya: 9. Philology*, (6), 98—107. (In Russ.).
- Ulukhanov, I.S. (2003). *Slovoobrazovatel'naya motivatsiya v russkom yazyke* [*Word-formation motivation in the Russian language*]. Moscow. (In Russ.).
- Fadeev, S.V. (1997). *Slovar' sokrashchenii sovremennogo russkogo yazyka*. [*Dictionary of abbreviations of the modern Russian language*]. Saint Petersburg: Politekhnik Publ. (In Russ.).
- Yarmashevich, M.A. (2003). Nominative ability of abbreviations. *Language and Literature*, (16), 27—41. (In Russ.).

Bio Note:

Brovets Andrey I., first-year postgraduate (specialty 45.04.01 — Russian language and literature) of the philological faculty, Donetsk National University, Donetsk, Ukraine. E-mail: brovec@mail.ua



DOI 10.22363/2618-8163-2019-17-4-502-514

УДК 81.119 + 811.161.1

Научная статья

Семантические сдвиги в вербализации этического концепта «благо»

Н.М. Дмитриева, И.И. Просвиркина

Оренбургский государственный университет
Российская Федерация, 460018, г. Оренбург, пр. Победы, 13

Актуальность статьи связана с особой ролью интернет-пространства сегодня. Авторы анализируют изменения этической семантики концепта «благо» в лексических единицах, используемых в текстах современных электронных СМИ в сравнении с семантическим полем, представленным в толковых словарях. На материале толковых словарей церковнославянского и русского языков проведен диахронический анализ, описаны этические смысловые доли концепта, выделены смыслы, сохраняющие свою актуальность на протяжении веков: «добро», «Дары Духа Святого», «любовь», «милость», «благодетель». Новизна исследования состоит в выявлении изменений в семантике имени концепта — лексемы «благо». Установлено, что со временем увеличивается доля абстрактности в значении «все, что хорошо». Но в конце XX столетия вновь актуализируются этические смыслы, свойственные вербализаторам концепта в древнерусский период и идеологически деактуализованные в начале и середине века. Проведенный анализ текстовых материалов современных электронных СМИ, в настоящий момент оказывающих большое влияние на формирование национального сознания, показал, что в исследуемом материале лексема «благо» является семантически неполной, выполняет вспомогательную функцию и лишь исторически напоминает нам об одном из главнейших концептов русской языковой картины мира. Следовательно, необходима «этическая цензура» в отношении употребления слов, вербализующих знаковые концепты русской ментальности. Результаты исследования могут быть использованы при создании текстов различных стилей и жанров для СМИ, в методике преподавания русского языка (как родного, так и неродного), при проведении лингвокриминалистических экспертиз.

Ключевые слова: этический концепт, этические смысловые доли, концептосфера, русский язык, русская языковая картина мира, интернет, электронные средства массовой информации

История статьи: Поступила в редакцию: 16.12.2018. Принята к печати: 22.04.2019.

Для цитирования: Дмитриева Н.М., Просвиркина И.И. Семантические сдвиги в вербализации этического концепта «благо» // Русистика. 2019. Т. 17. № 4. С. 502—514. DOI 10.22363/2618-8163-2019-17-4-502-514

© Дмитриева Н.М., Просвиркина И.И., 2018



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Введение

Концептуальность человеческого сознания и его представленность в языке исследованы в работах Г.М. Васильевой, В.З. Демьянкова, А.А. Зализняка, Г.С. Воркачева, В.В. Воробьева, В.И. Карасика, В.В. Колесова, И.Б. Левонтиной, В.А. Масловой, З.Д. Поповой, И.А. Стернина, В.М. Шаклеина, А.Д. Шмелева и продолжают активно изучаться. «В сферу лингвистики сейчас входит все, что отвечает требованиям теории знаковых систем и что позволяет увидеть глубинные семантические основы языка, человеческой ментальности и культуры» (Маслова, 2018: 187). Язык хранит исторически сложившиеся ценностные понятия о добре и зле и нравственности как умения различать их, а интернет позволяет человеку получать доступ к огромному количеству самой разнообразной информации, которая, с одной стороны, дает возможность прикоснуться к лингвокультуре русского народа, с другой стороны — увидеть процессы семантических сдвигов в концептуально значимых понятиях, происходящие в современном интернет-пространстве. Доступность и быстрота получения информации через интернет привели к усилению его влияния, к тому, что все больше людей предпочитают электронные газеты обычным, обсуждение в соцсетях — живому общению. Все чаще в современных исследованиях рассматриваются проблемы манипулирования сознанием читателей в СМИ, и прежде всего в интернет-пространстве, встает вопрос о «когнитивной гигиене» (Демьянков, 2017: 20), то есть умения читать и интерпретировать современные тексты, быть бдительным читателем. И это умение касается не только достоверности информации о действительности в СМИ, но и достоверности ментальной информации, которая сохраняется в языковых знаках и через эти знаки активизируется в сознании носителя языка. При этом существуют единицы, «выражающие концепт в наиболее полной и общей форме», эти единицы «используются лингвистами как имя концепта» (Слышкин, 2001: 20). Перечисленное выше обусловило актуальность данной работы и ее новизну: исследование семантики имени концепта и достоверности вербализации ментальных смыслов в электронных СМИ.

Язык современных текстов в интернет-сетях, несомненно, отражает изменения в понимании лексических единиц, активизирующих для носителей языка этические концепты, составляющие систему нравственных оценок, зафиксированную в русском языке. Особое внимание заслуживает использование имени концепта «благо». Обзор известных электронных газет показал высокую употребляемость лексемы «благо». Так «Газета.ру» насчитывает 7221 употребление (определены методом сплошной выборки в текстах статей, газета зарегистрирована с 2016 г.), «Аргументы и факты» — 5657 употреблений (электронная версия газеты выпускается с 2008 г.; поисковая система газеты предоставляет сведения с августа 2016 г.), «Комсомольская правда» — более полутора тысяч употреблений (электронная версия зарегистрирована в 2012 г. В федеральном выпуске обнаружено 619 примеров на слово «благо» и 713 на запрос «блага». Большинство примеров за 2018—2019 гг.). Проведенный сравнительный анализ семантики вербализаторов в диахронии на основе толковых словарей русского, древнерусского и церков-

нославянского языков и в синхронии на материале электронных СМИ позволил установить сдвиги в значениях доминантного вербализатора — имени концепта.

Цель исследования — проследить изменения этических смыслов концепта «благо» в диахронии и сравнить с семантическими особенностями вербализации концепта в современных электронных СМИ.

Материалы и методы

Материалом исследования послужили сведения толковых словарей русского языка разных периодов и тексты статей современных электронных газет. Для исследования мы выбрали наиболее известные российские нетематические газеты, предоставляющие новостную информацию о главных событиях общественной жизни в сфере политики, экономики, культуры, спорта и др. («Комсомольская правда», «Аргументы и факты», «Газета.ру»).

Реализация поставленной цели предусматривает использование комплекса методов: сплошной выборки, семного анализа (анализ значения лексических единиц), наблюдения за диахронией и современным функционированием вербализаторов концепта «благо» в текстах электронных СМИ, сравнительно-исторический анализ вербализаторов этического концепта, позволяющий вычленить семантические доли концепта и установить их изменение в различные периоды, методы сопоставления и обобщения фактического материала, методика выделения семантических долей Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова.

Результаты

В ходе исследования установлено, что концепт «благо» выступает в русской языковой картине мира как онтологический и этический, широко актуализируется в древнерусский период, при этом смысловое поле концепта совпадает с фиксируемым в церковнославянском языке. В XX в. уменьшается словообразовательное гнездо вербализаторов концепта и отмечаются изменения в семантике: в словарях не фиксируется онтологический смысл имени концепта, но отмечается форма множественного числа с материальным значением. В пространстве сети Интернет частотно использование вербализаторов концепта «благо» как экономического термина, а также употребление в текстах семантически неполных служебных омонимов имени концепта.

Обсуждение

Онтологичность и этичность концепта «благо». Окружающий мир исторически концептуализировался русским сознанием в соответствии с христианскими принципами. С этой точки зрения можно выделить три группы представлений, первая из которых отражает взаимоотношения «человек — Бог» (экклесиологические), вторая характеризует отношения «человек — человек» (собственно этические), третья интерпретирует отношения «человек — вещный мир» (материальные). Концепт «благо» как макроконцепт этической концептосферы в значениях вер-

бализаторов содержит все три группы нравственных представлений русского народа, назовем условно «божественные», «этические», «материальные».

В философских трудах по этике благо определяется как состояние и условие совершенства, осуществленность бытия и указывается как ведущее понятие в иудео-христианской культуре, одно из традиционно принятых в ней имен божественного начала. По данным энциклопедического этического словаря, «благо онтологично и принадлежит космическому контексту» в отличие от синонимичного ему добра (Этика. Энциклопедический словарь, 2001). Т.И. Вендина на материале старославянского языка сделала следующий вывод: «...понятие «благо» (как и многие другие абстрактные понятия, и прежде всего «добро») являлось сущностным атрибутом Бога, «Благого Начала всех благ» (Дионисий Ареопагит)...» (Вендина, 2002: 187). Кроме религиозного понятия, «благо» в языковом сознании средневекового человека, по мнению Т.И. Вендиной, соотносилось и с этическим аспектом и являлось предпосылкой формирования нравственных ценностей. «Дериваты с корнем «благ-» апеллируют к нормам поведения человека в обществе, к его отношению к другим людям, к самому образу его жизни...» (Вендина, 2002: 188).

Историческая основа этического концепта «Благо». Учитывая, что истоки русской ментальности восходят к христианизации, для установления «исторического слоя» концепта необходимо обращение к церковнославянскому языку. Г. Дьяченко в «Полном церковнославянском словаре» приводит 263 слова с корнем «благ-». Это одно из самых распространенных словообразовательных гнезд в церковнославянском языке. Благо, по данным словаря Г. Дьяченко, — свойство Бога. Все высокое, духовное, лучшее связывается с благом (Дьяченко, 2001).

Ко всем трем указанным выше сферам может быть отнесена и семантика имени концепта «благо»: мы встречаем и энциклопедическое значение «добро», этическое — «доброе деяние; все, служащее счастью», и материальное — «богатство, имение». Кроме того, все дериваты с корнем «благ-» можно разделить на такие же три группы по характеру значения (или по степени этической нагрузки), отражающие три сферы отношений «человек — Бог», «человек — человек», «человек — окружающий мир», нуждающиеся в этическом регулировании. Эти группы практически идентичны вербализаторам концепта в древнерусском языке. Однако, по данным словаря И.И. Срезневского, актуальность концепта «благо» увеличивается в древнерусский период, о чем свидетельствует более широкое словообразовательное гнездо — 281 слово с корнем «благ-». Интересно отметить, что в словаре И.И. Срезневского у большинства слов значение не формулируется, а лишь иллюстрируется примером, взятым, как правило, из Священного Писания. Благо в древнерусском языке активно употребляется как часть сложных слов со значением «хорошо, добро» (благодарити, благодушие, благолюбец, благонаказательный, благонаравие и т.д.) и приобретает значение «полностью, вполне, весьма, очень, совершенно», например, благознаменитый, благомудрый, благонадежный и т.п. (Словарь XI—XVII вв., 1975). Однако прослеживается следующая семантическая закономерность: «благонадежный» не только надежный полностью, но и надежный в Боге, так как основной смысл концепта в древнерусский период — это онтологическое «благость Творца», «благомудрый» — не просто

мудрый в высшей степени, но причастный божественной премудрости и т.д. Сравним значения вербализаторов концепта в церковнославянском и древнерусском языках (табл. 1).

Таблица 1

Церковнославянский язык	Древнерусский язык
Группа значений «божественное»	
благобязанный (боящийся Бога);	благодельникъ (добродетельный человек);
благодарование (ниспосланный свыше дар, благодать);	благодарение (делание добра, благодеяние; милость; доброе даяние, дар; о святых дарах (причастии); благодарность);
Группа значений «добро, этическое»	
благоволение (любовь, расположение; добро, добродетель; доброжелательство, любовь); благонадежный (радостный, веселый, мужественный, исполненный надежды, одушевленный)	благоволение (любовь, благорасположение, добродетель); благочествовати (оказать снисхождение, милость); благыи (добрый, милосердный)
Группа значений «земное, материальное»	
благобытіе (благосостояние, счастливая жизнь);	благыи (тучный) благовремяе (удобный случай)
благоименство (изобилие во всем)	благодвижный (легко движущийся)

Особенностью «материальных» значений церковнославянского и древнерусского языков является их несомненная этическая нагрузка, так как все перечисленные дериваты отсылают к представлениям о божественном создании мира, например «изобилие во всем» — это изобилие и духовных даров. Большинство дериватов может пониматься двояко: и по отношению к земной, материальной жизни, и по отношению к духовной жизни человека (благоденствие, благосостояние).

Суммируя значения вербализаторов концепта «благо» в церковнославянском и древнерусском языках, мы выделили этические смысловые доли: «добро», «дары Духа Святаго»; «любовь», «милость», «благодеяние». При этом корень «благ-» в сложных словах призван подчеркнуть онтологичность или сугубую нравственную значимость привычных понятий: не просто красота, а благолепие, красота Богом созданного мира; не просто деяние, но деяние во благо, угодное Богу. Отметим также, что в этот период дериваты с корнем «благ-» несут основную этическую нагрузку в большей степени, чем имя концепта, в семантике которого увеличивается доля абстрактности: благо (добро, хорошо).

Особенности вербализации концепта «благо» в XX веке. В указанный период наблюдается деактуализация концепта, о чем можно судить по сократившемуся почти в два раза ряду дериватов с корнем «благ-». Так, в Толковом словаре русского языка Д.Н. Ушакова представлено всего 106 слов. С.И. Ожегов фиксирует еще меньшее число — 83 слова. В Малом академическом словаре указано 130 дериватов с корнем «благ-», а в русском языке конца XX в., по данным словаря Т.Ф. Ефремовой, концепт вновь актуализируется, о чем свидетельствует увеличившийся ряд дериватов (164 слова с корнем «благ-»).

Само слово «благо» определяется, с одной стороны, абстрактно, с другой — объединяет в своем значении уже указанные выше семы: добро, счастье. При этом сема «счастье» содержит коннотацию соборности: «стремление к общему благу».

Однако значение «то, что служит к удовлетворению потребностей, материальные утехи жизни (*Поеду на юг: там все земные блага*)» демонстрирует, в отличие от древнерусского периода, появление сугубо материального понимания слова «благо», закрепившегося прежде всего грамматически в форме множественного числа и в устойчивом сочетании «блага цивилизации». Сравнение значений лексемы «благо» в словарях XX столетия приводится в табл. 2.

Таблица 2

Семантика вербализатора концепта «благо» — лексемы «благо» в XX веке
 [Table 2. The semantics of the verbalizer concept “boon” — lexeme “boon” in the XX century]

Словарь	Значения группы «этическое»	Значения группы «материальное»
Словарь Д.Н. Ушакова	добро, счастье	то, что служит к удовлетворению потребностей, материальные утехи жизни
Словарь С.И. Ожегова	добро, благополучие	то, что дает достаток, благополучие, удовлетворяет потребности
БАС	добро, счастье, благополучие	всё, что идет на пользу человеку и обществу, дает удовлетворение;
МАС	благополучие, счастье, добро; очень хорошо	то, что служит к удовлетворению каких-либо человеческих потребностей, дает материальный достаток, доставляет удовольствие
Словарь Т.Ф. Ефремовой	добро; счастье, благополучие	оценка чего-то как хорошего; указание на благоприятствующую причину чего-либо

Анализируя значения дериватов с корнем «благ-» в словарях XX столетия, мы установили, что группа значений «материальное» значительно расширилась в сравнении с древнерусским периодом за счет «перехода» значений группы «божественное» в группу «материальное». Так, благовест, по данным словаря Д.Н. Ушакова (удары в один колокол перед началом богослужения), семантически отделился от благовестия (вести о спасении) церковнославянского и древнерусского языков, благомыслящий, например, стал пониматься «политически», как «благонамеренный, с образом мыслей, встречающим социальное одобрение», у слова «благодарность» появляется новое, противоположное этическому значению — «взятка») и т.д. (Ушаков, 2010).

Некоторые вербализаторы получают помету «религиозное» и трактуются как нечто, свойственное только узкому кругу лиц, что лишает их изначально высокой этической значимости: благословение (религиозно-бытовой свадебный обряд у христиан, состоящий в крестообразном осенении иконой и хлебом жениха и невесты их родителями перед венчанием; благодарность, хвала); благочестивый (соблюдающий предписания религии) (Ушаков, 2010).

Однако в конце столетия, по данным словаря Т.Ф. Ефремовой, актуализация концепта проявляется не только в увеличении количества дериватов, но и в возрождении исконных смыслов. Например, слово «благословлять» имеет значение: «совершать обрядовое действие — знамение креста, произнося слова молитвы, призывающие Бога оказать покровительство или помощь кому-либо в новых жизненных обстоятельствах или в каком-либо важном, трудном деле» (Ефремова, 2005).

Особенно интересно изменение семантики слова «блаженный». В церковнославянском и древнерусском языках определяемое как «юродивый Христа ради; взявший на себя подвиг», в XX в. оно употребляется не только как «в высшей степени счастливый» (как правило, в сочетании «блаженное состояние»), но и в отрицательном смысле «не совсем нормальный» (Ожегов, 2005). В конце столетия слово вновь трактуется в большей степени этически: «тот, кто несказанно счастлив; тот, кто ведет аскетический, праведный образ жизни и обладает — по мнению религиозных людей — даром прорицания; юродивый; тот, кто чудаковат; в высшей степени счастливый; доставляющий удовольствие, наслаждение» (Ефремова, 2005).

Итак, в конце XX в. наблюдается актуализация концепта, возрождение лексем с высокой степенью этической нагрузки, таких как «благодно», «благостыня», «благочестивый», отмечается утрата словом «блаженный» ироничного отрицательного значения «не совсем нормальный» и переход его в группу значений «божественное».

Актуальный смысл концепта «благо». Язык сети Интернет свидетельствует о существенных семантических сдвигах в вербализации концепта. Речь не идет о тематических газетах и журналах. Можно справедливо предположить, что в религиозных православных СМИ установленные нами исконные семантические доли сохраняются в большей степени без изменений, чему способствует стремление к каноничности, свойственной богослужебным текстам. Однако охват аудитории такими СМИ значительно отличается от выбранных нами газет. Кроме того, современный религиозный дискурс в интернет-пространстве должен стать темой отдельного исследования.

Прежде всего отметим, что в современном языке появился экономический термин «благо», появляющийся первым в поисковой строке Яндекса. Под «благом» в экономике, согласно Википедии, понимается «все, что способно удовлетворять повседневные жизненные потребности людей, приносить людям пользу, доставлять удовольствие». При этом отмечается, что в экономическо-социальном отношении под благом понимается все, что имеет ценность (материальную и культурную) и поэтому может иметь и рыночную цену (курсив авторов). Так в современном представлении онтологичность и этическая ценность блага, ассоциируемая с именем концепта, заменяется на рыночную цену.

Семантические особенности употребления имени концепта «благо» в электронных СМИ. Для анализа нами были выбраны три известные российские газеты, предназначенные для широкого круга читателей. Анализ текстов электронных СМИ показал, что наиболее частотно употребляются высказывания со словоформами «во благо» и «на благо», причем в подавляющем большинстве случаев такие выражения призваны придать высказыванию пафосность и передают положительную оценку автором той информации, о которой сообщается в тексте. Например, *Депутаты Законодательного Собрания Новосибирской области: работа во благо жителей города; Четверть века на благо застрахованных!; Полвека плодотворной работы на благо города и Заполярья; АО «Энерготекс»: Служим России во благо будущего!; Работать на благо народа, на благо Родины; Высококвалифици-*

рованные рабочие профессии: как развивать кадры на благо экономики?¹; поддерживает только такой диалог, в котором стороны «ставят общее благо выше любых других интересов»; успехов в службе и труде на благо России; инструмент реализации решений, принятых на благо страны²; получают люди, добросовестно служившие на благо Родины; оперативно решать поставленные задачи на благо страны; во имя объединения, мира и блага человечества³ и др. В приведённых выше микротекстах слово «благо» теряет и онтологическое, и этическое значения, однако высказывания, включающие лингвокультурные универсалии (в нашем случае устойчивые сочетания с вербализаторами этического концепта «благо» типа «во благо Родины», «на благо общества») «облегчают декодирование креолизованного текста в рамках создавшей его лингвокультуры» (Шаклеин, Белова, Микова, 2019: 149), иными словами «отсылает» получателя информации к культурным смыслам слова, которые сохраняются в языковом сознании носителя русского языка. В современных текстах интернет-СМИ вербализаторы концепта «благо» часто используются в ироничном смысле: *В наборе благ присутствует возможность поездок во время отпуска по стране*⁴; *Реформы 90-х в России провели во благо номенклатуры!*⁵; *Секреты жизни российских чиновников: Взятки во благо Родины и полеты на Кипр за госсчет*⁶; *можно козырнуть жертвами во благо Родины*⁶ и др. Употребление лексемы «благо» как инструмента воздействия на читателя, с целью пробудить у последнего иронию, трансформирует этический смысл концепта в прямо противоположное значение: «во вред», «во зло».

Мы обратили внимание на то, что для каждой газеты характерны свои «специфические» употребления имени исследуемого концепта. Если в электронной версии газеты «Комсомольская правда» часто используются предлоги «во благо» и «на благо» (*проект «спорт во благо»; 70 лет на благо региона; трудиться во благо; на благо застрахованных; работать на благо региона; на благо города* *Нна благо Пензы*⁷ и др.), то в газете «Аргументы и факты» чаще всего употребляются слова «благо» в качестве союза и вводного слова, например, *благо недалеко от дома целых три магазина; благо хорошие денежные поступления от нефтяного бизнеса дают такую возможность; благо Успенская записала в США сольный альбом; Сейчас перемещаются на рейсовых, благо, их достаточно; Жители Челябинска — частые гости в Екатеринбурге, благо, расстояние между городами — всего 200 километров*⁸ и др.

1 Комсомольская правда: электрон. версия газ. URL: <https://www.kp.ru> (дата обращения: 23.03.2019).

2 Аргументы и факты: еженедельник: электрон. версия газ. URL: <http://www.aif.ru> (дата обращения: 29.03.2019).

3 Газета.ру. URL: <https://www.gazeta.ru> (дата обращения: 23.03.2019).

4 Там же.

5 Комсомольская правд : электрон. версия газ. URL: <https://www.kp.ru> (дата обращения: 23.03.2019).

6 Газета.ру. URL: <https://www.gazeta.ru> (дата обращения: 23.03.2019).

7 Комсомольская правда: электрон. версия газ. URL: <https://www.kp.ru> (дата обращения: 23.03.2019).

8 Аргументы и факты: еженедельник: электрон. версия газ. URL: <http://www.aif.ru> (дата обращения: 29.03.2019).

Таким образом, употребление в современных электронных СМИ лексемы «благо» в качестве служебных частей речи и вводных слов является семантически неполной, выполняет вспомогательную функцию и лишь исторически напоминает нам об одном из главнейших концептов русской языковой картины мира.

Конечно, в текстах современных электронных газет встречаются употребления лексемы «благо» в этическом значении (добро, благополучие), зафиксированном толковыми словарями XX столетия, но количество таких употреблений незначительно: *Ты отдаёшь с лёгким сердцем, зная, что твои деньги творят благо для тех, кому это действительно нужно; использовавшим во зло то, что задумывалось как великое благо; Только на основе взаимопонимания, взаимодействия и взаимовыигрышного сотрудничества можно принести благо народам двух стран и миру*¹ и др. Гораздо чаще текстах современных электронных газет встречаются употребления лексемы «благо» в значении «материальные блага»; то, что дает достаток, благополучие»: *Считалось, что кому она попадётся, тот был обеспечен материальными благами; В наборе благ присутствует возможность поездок во время отпуска по стране; Какими из благ, положенных по должности, вы пользуетесь?; не бежит за материальными благами; необходимо больше внимания уделять образованию и справедливости распределения материальных благ*² и т.д. Среди таких употреблений заметно выделяется устойчивое сочетание «блага цивилизации», среди которых выделяется «странная» с точки зрения грамматики русского языка конструкция «блага цивилизации в виде...»: *интернет и прочие блага цивилизации; Если съёмки шли в провинции, Рыжов благами цивилизации в виде актерского автобуса не пользовался*³; *Выравнивание тарифов ЖКХ сделает блага цивилизации более доступными для жителей; платежи за блага цивилизации вырастут; в Орле подорожали блага цивилизации*⁴; *роскошный автопарк и прочие блага цивилизации; обходились без благ цивилизации в виде интернета; блага цивилизации в виде приличных школ; благо цивилизации в виде торговой точки*⁵ и др.

Таким образом, в современном интернет пространстве электронных СМИ имя концепта «благо» в этическом значении встречается очень редко, что свидетельствует о существенном семантическом сдвиге — о смысловом «переходе» лексической единицы «благо» из «этических» в «нейтральные» вследствие частотного использования в СМИ. Частотно употребляется форма множественного числа «блага», в котором отсутствует как онтологическое, так и этическое значения. Кроме того, «жесткий», ироничный контекст, в котором используется имя концепта, часто переводит лексемы из нейтральной сферы в сниженную и придает им отрицательную оценочность. Самым частотным в электронных СМИ оказалось семантически неполное употребление слова «благо» как союза и как предлога.

1 Аргументы и факты: еженедельник: электрон. версия газ. URL: <http://www.aif.ru> (дата обращения: 23.03.2019).

2 Там же.

3 Там же.

4 Комсомольская правда: электрон. версия газ. URL: <https://www.kp.ru> (дата обращения: 23.03.2019).

5 Газета.ру. URL: <https://www.gazeta.ru> (дата обращения: 23.03.2019).

Заключение

Исконно концепт «благо» является онтологическим, так как обозначает сущностную характеристику Бога, с другой стороны, он выступает матрицей формирования нравственных ценностей, регулирующих отношения «человек — Бог», «человек — человек», «человек — вещный мир».

Историческое наполнение концепта «благо» эпохи древнерусского языка совпадает с церковнославянскими значениями и содержит следующие смысловые доли: «добро», «Дары Духа Святого», «любовь», «милость», «благодетель». Корень «благ-» в сложных словах придает онтологичность обозначаемым представлениям и определяет их ценностную установку (благодарение — святыне дары, причастие и милость, доброе дело).

Особенностью этого периода является увеличение доли абстрактности в семантике имени концепта: «все, что добро, хорошо».

XX столетию свойственны количественные (сокращение дериватов с корнем «благ-» почти в два раза) и качественные изменения: отсутствие в толковых словарях онтологического значения слова «благо» и фиксация словарями формы множественного числа с материальным значением (материальные блага, блага цивилизации).

Для современного интернет-пространства характерно прежде всего использование слова «благо» в качестве экономического термина. В электронных СМИ, предназначенных для широкой публики, употребляются в большинстве случаев семантически неполные предлоги «во благо», «на благо» и союз «благо». Вторым по частотности в электронных газетах встречается слово «блага», чаще всего в устойчивом сочетании «блага цивилизации». Употребления имени концепта в этическом смысле единичны.

Таким образом, можно увидеть, что в современном интернет-пространстве происходят значительные сдвиги в семантике этически значимых для русской ментальности слов. Встает серьезная проблема сохранения, а в определенных случаях возрождения этических смыслов базовых концептов русского языка прежде всего в лексических вербализаторах, используемых в современных электронных СМИ. Интернет-пространство становится все более популярным и все менее контролируемым. Однако этические принципы, свойственные русскому менталитету, закрепляются и сохраняются в языке и прежде всего в языке каждого носителя, а потому размещаемые в официальных СМИ тексты могут и должны стремиться к передаче важных для русской ментальности смыслов.

Список литературы

- Васильева Г.М., Харченкова Л.И. Смена ценностных предпочтений россиян и ее отражение в языковом сознании // Диалог культур: ценности, смыслы, коммуникации. XIII Международные Лихачевские научные чтения. С-Пб., 2013. С. 279—280.
- Вендина Т.И. Средневековый человек в зеркале старославянского языка. М.: Индрик, 2002. 336 с.
- Воробьев В.В. Лингвокультурология (теория и методы): Монография. М.: Изд-во РУДН, 1997. 331 с.

- Демьянков В.З. Термин «концепт» как элемент терминологической культуры // Язык как материя смысла: сб. статей в честь акад. Н.Ю. Шведовой / отв.ред. М.В. Ляпон. М.: Азбуковник, 2007. С. 606—622.
- Демьянков В.З. Трансфер знаний и когнитивная манипуляция // Вопросы когнитивной лингвистики. 2017. № 4 (053). С. 5—13. DOI: 10.20916/1812-3228-2017-4-5-13
- Дьяченко Г. Полный церковно-славянский словарь. М.: Отчий дом, 2001. 720 с.
- Ефремова Т.Ф. Современный толковый словарь русского языка: в 3 т. Т. 1. М.: АСТ, Астрель, Харвест, Lingua, 2005. 1168 с.
- Зализняк А.А. и др. Ключевые идеи русской языковой картины мира. М.: Языки славянской культуры, 2005. 544 с.
- Карасик В.И. Языковая спираль: ценности, знаки, мотивы: монография. Волгоград: Парадигма, 2015. 431 с.
- Колесов В.В. Русская ментальность в языке и тексте. СПб.: Петербургское Востоковедение, 2006. 624 с.
- Маслова В.А. Основные тенденции и принципы современной лингвистики // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их исследования. 2018. Т. 16. № 2 С. 172—190. DOI: 10.22363/2313-2264-2018-16-2-172-190.
- Ожегов С.И. Словарь русского языка: ок. 53 000 слов / под общ. ред. проф. Л.И. Скворцова. 24-е изд., испр. М.: Оникс; Мир и Образование, 2005. 936 с.
- Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика: монография. М.: АСТ: Восток — Запад, 2007. 226 с.
- Словарь современного русского литературного языка: в 17 т. / под ред. В.И. Чернышева. Т. 1. М.: Изд-во АН СССР, 1950.
- Словарь русского языка: в 4 т. / АН СССР, Ин-т рус. яз.; под ред. А.П. Евгеньевой. 3-е изд. Т. 1. М.: Русский язык, 1985. 696 с.
- Словарь русского языка XI—XVII вв. Вып. 1. М.: Наука, 1975.
- Слышкин Г.Г. Лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе. М.: Akademia, 2000. 141 с.
- Срезневский И.И. Материалы для словаря древнерусского языка по письменным памятникам: в 4 т. Т. 1. СПб, 1893.
- Ушаков Д.Н. Толковый словарь современного русского языка. М.: Дом XXI век, 2010. 512 с.
- Шаклеин В.М. Историческая лингвокультурология текста: монография. М.: РУДН. 2012. 682 с.
- Шаклеин В.М., Белова М.А., Микова С.С. Креолизованный текст в СМИ: принципы эффективного декодирования // Вопросы теории и практики журналистики. 2019. Т. 8. № 1. С. 147—163.
- Этика: Энциклопедический словарь / Инст-т философии РАН; под ред. Р.Г. Апресяна, А.А. Гусейнова. М.: Гардарики, 2001. 668 с.

Об авторах:

Дмитриева Наталья Михайловна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русской филологии и методики преподавания русского языка факультета филологии, Оренбургский государственный университет. *Сфера научных интересов:* лингвокультурология, лингвоконцептология. Автор около 70 работ, из них 7 монографий и учебных пособий. E-mail: dmitrieva1977@yandex.ru

Просвиркина Ирина Ивановна, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры русской филологии и методики преподавания русского языка факультета филологии, Оренбургский государственный университет. *Сфера научных интересов:* лингвистика, лингводидактика, коммуникативистика. Автор более 100 работ, из них 15 монографий и учебных пособий. E-mail: prosvirkina.irina@yandex.ru

Semantic shifts in verbalization of the ethical concept “boon” in electronic mass-media

Natalya M. Dmitriyeva, Irina I. Prosvirkina

Orenburg State University
13 Pobedy Avenue, Orenburg, 460018, Russian Federation

Abstract. The relevance of the article is conditioned by the specific role of the Internet space nowadays. The authors analyze the changes of ethical semantics of the concept “boon” on the material of lexical units in modern electronic mass-media compared with the semantic field represented in explanatory dictionaries. On the material of explanatory dictionaries of Old Church Slavonic and Russian languages the authors conducted a diachronic analysis, described ethical semantic components of the concept, pointed out always actual meanings “kindness”, “gifts of the Holy Spirit”, “love”, “mercy”, “benefaction”. The novelty of the article is in pointing out the changes in the name of the concept — lexeme “boon”. The authors showed that abstract senses are increasing in its semantics — “everything, that is good”. But in the end of the XXth ethical senses actualize again, the senses which were characteristic for the concept in Old Russian period and were ideologically deactualized in the beginning and in the middle of the century. The analysis of modern electronic mass-media, which greatly influence national consciousness nowadays, showed that in this material the lexeme “boon” appears to be semantically incomplete, realizes additional function and only historically reminds us of one of the most important concepts of Russian language worldview. Therefore, we need “ethical censorship” in relation to the words verbalizing significant concepts of Russian mentality. The results of the research can be used in creating texts of different styles and genres for mass-media, in teaching Russian (as a non-native and native language), in releasing forensic linguistic expertise.

Keywords: ethical concept, ethical semantic components, concept sphere, the Russian language, Russian language worldview, Internet, electronic mass-media

Article history: Received: 16.12.2018. Accepted: 22.04.2019.

For citation: Dmitriyeva, N.M. Prosvirkina, I.I. (2019). Semantic shifts in verbalization of the ethical concept “boon” in the electronic mass media. *Russian language studies*, 17(4), 502—514. DOI: 10.22363/2618-8163-2019-17-4-502-514

References

- Apresyan, R.G. & Guseinov, A.A. (Eds.). (2001). *Etika: Entsiklopedicheskii slovar'* [*Ethics: Encyclopedic Dictionary*]. Moscow: Gardariki Publ. (In Russ.).
- Chernyshev, V.I. (Ed.). (1950). *Slovar' sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka* [*The Dictionary of Modern Russian Literary Language*]. Moscow: AN SSSR Publ. (In Russ.).
- Dem'yankov, V.Z. (2007). The term “concept” as an element of terminological culture. *Language as a matter of meaning* (pp. 606—622). Moscow: Azbukovnik Publ. (In Russ.).

- Dem'yankov, V.Z. (2017). Knowledge Transfer and Cognitive Manipulation. *Questions of cognitive linguistics*, 4 (053), 5—13. (In Russ.).
- D'yachenko, G. (2001). *Polnyi tserkovno-slavyanskii slovar'* [Complete Church Slavonic Dictionary]. Moscow: Otchii dom Publ. (In Russ.).
- Efremova, T.F. (2005). *Sovremennyi tolkovyi slovar' russkogo yazyka* [Modern explanatory dictionary of the Russian language]. Moscow: AST Publ., Astrel' Publ., Kharvest Publ., Lingua Publ. (In Russ.).
- Evgen'eva, A.P. (Ed.). (1985). *Slovar' russkogo yazyka* [Dictionary of the Russian language]. Moscow: Russian Language Publ. (In Russ.).
- Karasik, V.I. (2015). *Yazykovaya spiral': tsennosti, znaki, motivy* [Language Spiral: Values, Signs, Motives]. Volgograd: Paradigma Publ. (In Russ.).
- Kolesov, V.V. (2006). *Russkaya mental'nost' v yazyke i tekste* [Russian mentality in language and text]. Saint-Petersburg: Peterburgskoe Vostokovedenie Publ. (In Russ.).
- Maslova, V.A. (2018). The main trends and principles of modern linguistics. *RUDN Journal of Russian and Foreign Languages Research and teaching*, 16(2), 172—190. (In Russ.).
- Ozhegov, S.I. (2005). *Slovar' russkogo yazyka* [Russian language dictionary]. Moscow: Oniks Publ., Mir i Obrazovanie Publ. (In Russ.).
- Popova Z.D. & Sternin I.A. (2007). *Kognitivnaya lingvistika* [Cognitive linguistics]. Moscow: AST: East — West Publ. (In Russ.).
- Shaklein, V.M. (2012). *Istoricheskaya lingvokul'turologiya teksta* [Historical linguoculturology of the text]. Moscow: RUDN Publ. (In Russ.).
- Shaklein, V.M., Belova, M.A. & Mikova, S.S. (2019). Creolized text in the media: principles of efficient decoding. *Theoretical and Practical Issues of Journalism*, (8), 147—163. (In Russ.).
- Slovar' russkogo yazyka XI—XVII vv.* [Dictionary of the Russian language XI—XVII centuries]. (1975). Moscow: Nauka Publ. (In Russ.).
- Slyshkin, G.G. (2000). *Lingvokul'turnye kontsepty pretседentnykh tekstov v soznanii i diskurse* [Linguocultural concepts of case texts in consciousness and discourse]. Moscow: Akademiya Publ. (In Russ.).
- Sreznevskii, I.I. (1983). *Materialy dlya slovarya drevnerusskogo yazyka po pis'mennym pamyatnikam* [Materials for the dictionary of the Old Russian language on written records]. Saint-Petersburg. (In Russ.).
- Ushakov, D.N. (2010). *Tolkovyi slovar' sovremennogo russkogo yazyka* [Explanatory dictionary of modern Russian language]. Moscow: Dom XXI century Publ. (In Russ.).
- Vasil'eva, G.M. & Kharchenkova, L.I. (2013). Change of value preferences of Russians and its reflection in the linguistic consciousness. *Dialogue of cultures: values, meanings, communication* (pp. 279—280). Saint-Petersburg. (In Russ.).
- Vendina, T.I. (2002). *Srednevekovyi chelovek v zerkale staroslavlyanskogo yazyka* [Medieval human in the mirror of the old Slavonic language]. Moscow: Indrik Publ. (In Russ.).
- Vorob'ev, V.V. (1997). *Lingvokul'turologiya (teoriya i metody)* [Linguoculturology (theory and methods)]. Moscow: RUDN Publ. (In Russ.).
- Zaloznyak, A.A. & others. (2005). *Kl'ucheveye idei russkoi yazykovoї kartiny mira* [The main ideas of the Russian language picture of the world]. Moscow: The Slavic culture languages Publ. (In Russ.).

Bio Notes:

Dmitriyeva Natalya M., Candidate of Philological Sciences, Docent, Associate Professor at the Department of Russian philology and methods of teaching Russian at the Faculty of Philology, Orenburg State University. *Research interests*: cultural linguistics, linguoconceptology. The author of about 70 works, including 7 monographs and textbooks. E-mail: dmitrieva1977@yandex.ru

Prosvirkina Irina I., Doctor of Pedagogic Sciences, Docent, Professor at the Department of Russian philology and methods of teaching Russian at the Faculty of Philology, Orenburg State University. *Research interests*: linguistics, linguodidactics, communicative linguistics. The author of about 100 works, including 15 monographs and textbooks. E-mail: prosvirkina.irina@yandex.ru



РЕЦЕНЗИИ BOOK REVIEWS

DOI 10.22363/2618-8163-2019-17-4-515-519

Международная встреча русистов на берегах Невы: рецензия на коллективную монографию «Русистика и современность» под редакцией И.П. Лысаковой, Е.А. Железняковой (СПб.: «Северная звезда», 2018)

Г.М. Васильева¹, Н.Е. Некора²

¹ Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена
Российская Федерация, 191186, Санкт-Петербург Набережная реки Мойки 48

² Санкт-Петербургский государственный университет
Российская Федерация, 190000, Санкт-Петербург, Галерная ул., 58-60

История статьи: Поступила в реакцию: 18.12.2019. Принята к печати: 24.03.2019.

Для цитирования: *Васильева Г.М., Некора Н.Е.* Международная встреча русистов на берегах Невы: рецензия на коллективную монографию «Русистика и современность» под редакцией И.П. Лысаковой, Е.А. Железняковой (СПб.: «Северная звезда», 2018) // Русистика. 2019. Т. 17. № 4. С. 515–519. DOI 10.22363/2618-8163-2019-17-4-515-519

Двухтомная коллективная монография «Русистика и современность» издана по результатам одноименной XXI Международной научно-методической конференции, проходившей 27–29 сентября 2018 г. в Российском государственном педагогическом университете им. А.И. Герцена (РГПУ) в Санкт-Петербурге. Конференция проводилась под эгидой МАПРЯЛ.

Ежегодно «Русистика и современность» собирает известных представителей научного сообщества, выдающихся профессионалов, активно занимающихся вопросами описания и преподавания русского языка, языковой политики, перспектив распространения русского языка в Европе и странах бывшего Советского Союза, языкового и культурного взаимодействия в поликультурной среде,

© Васильева Г. М., Некора Н.Е., 2019



This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

перевода и межкультурной коммуникации. Не стала исключением и XXI конференция, проходившая в стенах РГПУ им. А.И. Герцена уже в пятый раз. О высоком профессиональном уровне материалов, опубликованных в монографии, свидетельствует тот факт, что среди докладчиков 70 кандидатов и 43 доктора наук из 15 стран Европы и Азии, представляющие современную русистику.

На пленарном заседании было заслушано до 10 докладов: профессоров И.Г. Милославского, С.С. Хромова (Москва), профессоров Л.В. Московкина, Н.Л. Мишатиной, И.А. Иванчук (Санкт-Петербург), преподавателя Т. Хохобашвили (Грузия), преподавателя Э. Капеллы (Польша), директора детского сада А. Щепаник (Польша). Доклады включены в монографию.

В соответствии с программой конференции прошли заседания в шести секциях, в которых приняли участие около 200 человек и было заслушано 58 докладов. Каждая из секций была посвящена актуальной проблематике современной русистики, доклады вызвали живой интерес, породили научные дискуссии. Секциям соответствуют главы представленной монографии, в которых содержатся подготовленные к публикации тексты докладов.

Монография состоит из двух томов, включает шесть глав, каждая из которых содержит публикации, отражающие различные теоретические и практические аспекты заявленного научного направления. В разработке всех представленных в монографии научных направлений принимали участие известные лингвисты и методисты из разных стран, ввиду чего каждая глава представляет собой совместное межкультурное исследование самых актуальных проблем русской словесности.

Первая глава «Актуальные вопросы современной русской лингвистики» содержит публикации, посвященные описанию динамических процессов в современном русском языке и языковой картине мира, важнейших культурно маркированных единиц языка, отражающих особенности национального менталитета. Например, анализу концептов русской культуры посвящены статьи Е.И. Зиновьевой, Ю.А. Кузнецова, А.В. Хруненьковой «Уступчивый человек как одна из черт национального характера в русской ментальности: лингвистический аспект», Н.М. Дмитриевой, А.Е. Авдеевой «Вербализация этических концептов в русских сказках (на примере концептов «кротость» и «гордость»)», Н.Л. Сретенской, Люй Сюйян «Обман в русской и китайской языковых картинах мира: фразеосемантический аспект», М. Борек «Языковая формализация понятия *мечта* в русских предложениях». Различным аспектам исследования идиоматики посвящены публикации Е.В. Сирота «Особенности функционирования иконической паремии в художественном дискурсе», Лю Даян «Молчать как рыба в пироге (об одной потенциальной идиоме русской разговорной речи)», Т.Г. Крапотвиной «Коллоквиалы как прототипы фразеологических единиц», Д.Д. Юсуповой «Сопоставительный анализ фразеологических единиц, выражающих состояние человека, в русском и туркменском языках». Ряд статей посвящен описанию речевых коммуникативных тактик и стратегий, например: статьи Е.В. Бузальской «Роль категорий *стратегия* и *интенция* в описании сложного речевого жанра», Н.П. Голосной «Приветствия и прощания в системе речевых жанров», Цуй Лили «Слово-предложение НЕТ как способ выражения речевых актов несогласия / согласия / отказа и др. в русской устной повседневной речи (на корпусном мате-

риале». Широко представлены и исследования сопоставительного характера, позволяющие увидеть универсальные и уникальные тенденции развития языков на современном этапе.

Во вторую главу «Русская литература и культура в контексте мировых гуманитарных процессов» вошли статьи, содержащие анализ художественных текстов различных периодов, жанров и направлений. Основная идея публикаций: интертекстуальность русской литературы и литератур народов мира. Эта идея развивается в статье И.А. Шестобитовой «Интертекстуальный фон романа Ф.М. Достоевского «Преступление и наказание», где идет речь о претекстах и послетекстах произведения, о внутреннем и внешнем интертексте; в статье К.Р. Нургали «Интертекстуальные проявления глубоких культурных связей в русской и европейской поэтической традиции в стихах В. Муратовского». Польский филолог И. Кур-Кононович в статье «О символике облаков (в контексте поэзии Сергея Есенина)» пишет о символических переключках русской и польской поэзии. Н.Д. Стрельникова свою работу «А почему Платонов-авиатор? (О роли названия в романе Е.Водолазкина «Авиатор»)» посвятила символике смыслов в анализируемом романе. Э.Ф. Нагуманова в публикации «Переводчик как посредник в диалоге культур» рассмотрела актуальные проблемы адекватности художественного перевода.

В третьей главе «Межкультурная коммуникация в науке и образовании» опубликованы работы, в которых исследуются различные теоретические и методически ориентированные аспекты межкультурной коммуникации. Проведен анализ современного состояния и функционирования русского языка в вузах Польши (С.А. Хватов), Эстонии (И.М. Моисеенко, Н.В. Мальцева-Замковая), Франции (Н.Е. Быкова). Представлен сопоставительный аспект описания русского языка как предмета обучения (Юй Хунбо, В.В. Богуславская, М.Ю. Обухова, Н.И. Гарвацкая, Ян Хайянь и др.). Рассмотрена роль дисциплины «Межкультурная коммуникация» в школьных и вузовских курсах (К.Г. Цомае, Т.З. Киладзе, М.Б. Носова, Т.Н. Матвеева, А. Щепаник). В работе Р. Курпнице, Ю.Э. Архангельской, Л. Игнатъевой дан анализ учебной литературы с позиций межкультурной коммуникации, в том числе самоучителей неродного языка, изданных в Латвии в начале XX в. Представлена концепция «Межкультурная коммуникация в современной науке» (Т.Ш. Хохобашвили, К.Г. Цомае).

В четвертой главе «Новые технологии и программы в преподавании русского языка как иностранного в языковой среде и вне языковой среды» рассматривается целый ряд актуальных лингвометодических вопросов. Представлены новые технологии обучения, направленные на решение базовых методических проблем: организация системы упражнений в обучении РКИ на современном этапе (А.С. Куваева, Л.Л. Вахмина), специфика обучения текстам специальности (С.А. Вишнякова), роль невербальных текстов в учебниках русского языка (Н.А. Нечунаева). Описаны технологии обучения русскому языку, разработанные на различном дидактическом материале, например, на материале идиоматических единиц (Е.Г. Полонникова), текстов телеинтервью (Дун Хайтао), художественных фильмов (Ли Боюй), мультсериала «Маша и медведь» (О.Н. Плесникова), биографий ученых технического профиля (Е.А. Смирнова, Н.Н. Овчаренко).

Пятая глава «Практика билингвального образования в современном поликультурном пространстве» содержит публикации, отражающие различные аспекты современного билингвального образования. Представлены исследования обобщающего характера, отражающие текущее состояние данного направления: концепция диагностики детей-билингвов, проживающих за рубежом (Е.А. Хамраева), концепция проведения диагностики на признание носителями русского языка (Т.А. Шорина), методика развития познавательных интересов детей-билингвов в русской зарубежной школе (Л.М. Саматова), модель социализации будущего учителя русского языка в билингвальной образовательной среде педагогического вуза (Н.В. Медведева). Рассмотрены психолингвистические основы обучения детей-инофонов (Е.А. Железнякова, П.В. Новикова). Проанализированы различные аспекты преподавания русского языка билингвам: интенсификация изучения русского алфавита (Т.Н. Кигель), работа с художественным текстом (Ю.К. Лукоянова), с текстом русской сказки (И.Г. Абдурахманова).

Шестая глава монографии «Перевод как средство межкультурной коммуникации» содержит статьи, в которых рассматриваются как общие теоретические проблемы перевода, например, связанные с ролью русского языка как языка-посредника в процессе перевода (Э.Ф. Нагуманова), так и важнейшие аспекты теории и практики перевода, осуществляемого в различных видах дискурса: в текстах религиозного стиля (М.Л. Видэл-Игнашчак), в идиоматике (Й. Юзвяк, Ф.Ш. Пашаева, Я.А. Юнусов), в названиях современных кинофильмов (М. Мוצаж-Клейндиенст).

Несмотря на многочисленность и разнообразие научных направлений, представленных в монографии, все они, безусловно связаны общей глобальной проблематикой изучения русской словесности и обучения русскому языку и литературе представителей других культур. Лингвисты и методисты представили свои исследования, описания, интерпретации русского языка и текстов русской культуры, предложили новые методики, технологии, методы, приемы, способствующие их более эффективному изучению. Научный профессионализм и глубина освещения актуальнейших проблем лингвистики и методики позволяют гармонично объединить выступления русистов разных стран, участвовавших в конференции, в двухтомную монографию «Русистика и современность», которая, безусловно, имеет большое значение для теории и практики современной русистики во всем мире.

Об авторах:

Васильева Галина Михайловна, доктор филологических наук, профессор кафедры межкультурной коммуникации, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. *Сфера научных интересов*: лингвокультурология, лексикография, методика обучения русскому языку как иностранному, лексикология. E-mail: galinav44@mail.ru

Некора Наталья Евгеньевна, кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры теории и методики преподавания искусств и гуманитарных наук, факультета свободных искусств и наук, Санкт-петербургский государственный университет. *Сфера научных интересов*: методика преподавания русского языка как иностранного, лингвокультурология. E-mail: n.nekora@spbu.ru

DOI 10.22363/2618-8163-2019-17-4-515-519

**International meeting of Russian scholars
on the banks of the Neva.
Review of the collective monograph
“Russian Studies and the Present”
(Ed. By I.P. Lysakova, E.A. Zheleznyakova. St. Petersburg:
«Severnaya Zvezda», 2018)**

Galina M. Vasilyeva¹, Natal'ya E. Nekora²

¹ Herzen State Pedagogical University of Russia
48, Moika Emb., St. Petersburg, 191186, Russian Federation

² Saint Petersburg State University
58-60 Galernaya St., St. Petersburg, 190000, Russian Federation

Article history: Received: 18.12.2018. Accepted: 24.03.2019.

For citation: Vasilyeva G.M., Nekora N.E. (2019). International meeting of Russian scholars on the banks of the Neva. Review of the collective monograph “Russian Studies and the Present” (Ed. By I.P. Lysakova, E.A. Zheleznyakova. St. Petersburg: «Severnaya Zvezda», 2018). *Russian language studies*, 17(4), 515–519. DOI 10.22363/2618-8163-2019-17-4-515-519

Bio Note:

Vasilyeva G.M., Doctor of Philology, Professor, Department of Intercultural Communication, Herzen State Pedagogical University of Russia. *Research interests:* cultural linguistics, lexicography, methods of teaching Russian as a foreign language, intercultural communication. E-mail: galinav44@mail.ru

Nekora N.Ye., Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer, Department of Theory and Methods of Teaching Arts and Humanities, Faculty of Liberal Arts and Sciences, St. Petersburg State University. *Research interests:* cultural linguistics, methods of teaching Russian as a foreign language. E-mail: n.nekora@spbu.ru

ф. СП-1

ФГУП «ПОЧТА РОССИИ»

АБОНЕМЕНТ на журнал
РУСИСТИКА

36433

(индекс издания)

Количество
комплектов:

на 2020 год по месяцам

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Куда

(почтовый индекс)

(адрес)

Кому

(фамилия, инициалы)

ДОСТАВОЧНАЯ КАРТОЧКА

на журнал

36433

(индекс издания)

ПВ	место	литер

Русистика

Стои- мость	подписки	_____ руб. ____ коп.	Количество комплектов:	
	переадресовки	_____ руб. ____ коп.		

на 2020 год по месяцам

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12

Куда

(почтовый индекс)

(адрес)

Кому

(фамилия, инициалы)