

УЧРЕДИТЕЛЬ ЖУРНАЛА

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ
БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ «САХАЛИНСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР ВЫПУСКА:

РУБЛЕВА ЛАРИСА ИВАНОВНА,
доктор филологических наук, профессор

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

БАЛИЦКАЯ Ирина Валерьевна,
доктор педагогических наук, доцент

ИКОНИКОВА Елена Александровна,
доктор филологических наук, профессор

САДОКОВА Анастасия Рюриковна,
доктор филологических наук, профессор

ЧУДИНОВА Виктория Ивановна,
кандидат филологических наук, доцент

ВЕРСТКА
О. А. НАДТОЧИЙ

КОРРЕКТОР
В. А. ЯКОВЛЕВА

В НОМЕРЕ

РАЗДЕЛ I ПРОБЛЕМЫ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ФИЛОЛОГИИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ

Зиновьева Н. В. Негативно маркированные
гендерные определения в интернет-пространстве... 4

Кроитор Т. Е. Особенности произносительной
стороны речи детей с ринолалией и влияние
семейного воспитания на эффективность
логопедической работы 11

Лебедева И. А. Новый подход к авторской
колонке в гендерной сетевой прессе 14

Муминов В. И., Муминова Н. Ф.
Типы переходных образований, занимающих
промежуточное положение между сложным
словом и словосочетанием в былинном эпосе..... 23

Полупан Е. Б. Эффективность тандем-метода
при изучении русского языка как иностранного
в культурологическом аспекте 26

Рублева Л. И. Особенности формирования
литературы для детского чтения
в средневековой Руси 31

Седельникова М. Я. Формирование иноязычной
коммуникативной компетенции при помощи
ИКТ у студентов направления подготовки
«Физическая культура»..... 39

Смолина А. В. Концепция рабочей тетради
«Преданья старины глубокой. Изучение былин
в 5–7 классах»: к проблеме формирования
духовно-нравственных ценностей учащихся
на уроках литературы 43

РАЗДЕЛ II ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В ФИЛОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Дорофеева Л. В. «Парад Планет»:
опыт интерактивной работы студентов
при изучении античной литературы..... 49

Зинина В. А. Из методического опыта.
Репортаж Владимира Гиляровского
на занятии русским языком как иностранным 55

Ким М. Ц. Формирование межкультурной
коммуникативной компетенции у студентов
инновационными технологиями обучения 58

Ковригина Е. Г. Игровые коммуникативные
задания на занятиях по русскому языку
как иностранному 61

Коротаяева Я. Л. Интерактивные формы
обучения как средство повышения
профессиональных навыков
студентов-дефектологов 64

Кроитор Т. Е. Активизация учебной
деятельности студентов, обучающихся
по направлению «Специальное
(дефектологическое) образование»
интерактивными средствами 66

Леценко А. В. Английский язык как пример
междисциплинарной интеграции в системе
подготовки менеджера гостиничного сервиса 69

Журнал зарегистрирован
Дальневосточным окружным
межрегиональным территориальным
управлением Министрства Российской Федерации
по делам печати, телерадиовещания
и средств массовых коммуникаций.

Свидетельство о регистрации ПИ № 150357
от 05.06.2002 г.

Адрес редакции:
693008, Южно-Сахалинск, ул. Ленина, 290.
Тел./факс (4242) 45-23-00.

Подписано в печать 06.12.2018.
Формат 60x84¹/₈.
Тираж 100 экз.

Издательско-полиграфический отдел
Сахалинского государственного университета.
693008, Южно-Сахалинск,
ул. Ленина, 290, каб. 32.
Тел. (4242) 45-23-16. Тел./факс (4242) 45-23-17.
E-mail: izdatelstvo@sakhgu.ru

Отпечатано:
Издательско-полиграфический отдел СахГУ.
693008, Южно-Сахалинск, ул. Ленина, 290, каб. 32.
Тел. (4242) 45-23-16. Тел./факс (4242) 45-23-17.
E-mail: polygraph@sakhgu.ru

С электронной версией журнала можно
ознакомиться на сайте
Сахалинского государственного университета
www.sakhgu.ru
в разделе «Издательско-полиграфический отдел» –
«Изданное».

Цена свободная

Майорова И. И. Интеллектуальные карты (MINDMAPPING) как один из приемов интерактивного обучения студентов иностранному языку	72
Слепцова Е. В. Основы проектной деятельности при организации работы студентов по дисциплине «Введение в теорию межкультурной коммуникации»	75
Табаченко Т. С. Формирование сознательного и системного методического мышления в технологии процессуально-когнитивного подхода к обучению студентов-филологов.....	77

РАЗДЕЛ III КУЛЬТУРА, ЭТНОГРАФИЯ И ЛИТЕРАТУРА

Асеев С. С. Типология китайской культуры в контексте межкультурных теорий Э. Холла и Г. Хофстеде	92
Балицкая И. В. Культ образования в обществе Республики Корея	99
Иконникова Е. А. Шахтерская Атлантида Виктора Щеглова. Обзор книги: о шахтерах пером литераторов	102
Иконникова Е. А. Книга как посол: о переводе романа Вячеслава Каликинского на японский язык	104
Корнеева И. В. Поэтические тексты и обучение корейскому языку	105
Потапова Н. В., Семельман М. В. К вопросу о культуuroобразующих факторах на Северном и Южном Сахалине (1906–1977 гг.)	109
Потапова Н. В. Становление и развитие епархиальной прессы на Дальнем Востоке Российской империи: Камчатские и Благовещенские епархиальные ведомости	120
Рябчук М. С. Художественное своеобразие повести «Сахалинцы» Дарьи Еремеевой	129
Садоква А. Р. Синтоистские храмовые символы в контексте японской сказочной прозы.....	132

РАЗДЕЛ IV ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ И ОБРАЗОВАНИЯ В ИССЛЕДОВАНИЯХ АСПИРАНТОВ И МАГИСТРАНТОВ

Глушкова Е. А. Стихотворные произведения при изучении русского языка как иностранного	141
Дышаева Е. А. Влияние университетов США на тенденции в сфере высшего образования.....	144
Коротаева Я. Л. Организация совместной работы учителя-логопеда и воспитателя в подготовительной к школе группе для детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи	147
Лозина А. П. Паремии как способ освоения особенностей культуры России на уроках русского языка как иностранного (РКИ)	150
Мухин И. В. Программы прикладного бакалавриата в зарубежных странах	155
Луговская Е. Ю. Возможности дистанционных технологий в современном образовательном процессе	157
Ши Минюэ. Тенденции развития сетевого жаргона и его влияние на современные русский и китайский языки.....	159

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ	163
----------------------------------	-----

РАЗДЕЛ I

ПРОБЛЕМЫ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ФИЛОЛОГИИ И МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ

НЕГАТИВНО МАРКИРОВАННЫЕ ГЕНДЕРНЫЕ ОПРЕДЕЛЕНИЯ В ИНТЕРНЕТ-ПРОСТРАНСТВЕ

Под негативно маркированными гендерными определениями нами понимаются краткие (в пределах одной лексемы) отрицательные характеристики той или иной полоролевой функции. Все эти определения принадлежат к интернет-сленгу, но к сленгу, как будет показано далее, достаточно специфическому, являющемуся частью так называемого «языка вражды».

Появившись всего несколько лет назад, рассматриваемый нами феномен быстро распространился в интернет-культуре российского сегмента сети Интернет. На наш взгляд, подобная быстрота распространения обусловлена несколькими факторами. Во-первых, само информационное пространство Интернета как таковое предрасположено к тиражированию стереотипов (о чем уже указывалось нами¹); во-вторых, распространение именно негативных, а не позитивных образов отвечает последним тенденциям развития массовой культуры. Вся массовая культура в целом и интернет-культура в частности сегодня выказывают предрасположение к так называемому «хейтерству» (от англ. *"hate"* – ненависть). Сюда можно отнести различные существующие достаточно давно шовинистические и националистические взгляды, но в целом хейтерство как система намного сложнее. Например, у различных блогеров, певцов, журналистов и других известных в массовой культуре личностей сегодня существуют не только поклонники (что вполне традиционно), но и «хейтеры» – то есть буквально «ненавистники».

Хейтеры, по мнению калифорнийской журналистки Энн Фридман, одной из первых исследовательниц этого явления, это люди, которые сознательно или бессознательно, но производят негативный контент и негативные высказывания в отношении конкретного человека или явления, при этом далеко не всегда мотивируя свою позицию². С точки зрения единственного отечественного исследователя хейтерства О. В. Мороз, данное явление представляет собой «...производство очевидно негативных, агрессивных высказываний по отношению к разного рода яв-

лениям, и это не обязательно должно быть что-то связанное с конкретным человеком, его поведением или привычкой к репрезентации»³.

Можно высказать предположение, что подобное явление служит неким способом самоидентификации личности в пространстве культуры. В этом отношении оно может быть рассмотрено как некий метафизический двойник поклонения: не создавая никакого уникального культурного контента, как поклонники, так и «ненавистники» ощущают определенную сопричастность не только с некоей личностью-образом и ее творчеством, но и с другими индивидами, являющимися носителями тех же взглядов. Для современной массовой культуры в целом, как было указано выше, характерны именно агрессивные, «хейтерские» тенденции. Эта агрессия, что характерно, обычно не реализуется в актах непосредственного насилия, а ограничивается созданием вторичного информационного контента, несущего ярко негативную окраску. Появляются даже целые вторичные жанры мультимедийных текстов, имеющие в своей основе не столько иронию либо сатиру, сколько негативное отношение к чему-либо – например, так называемые «дисы» (от англ. *"dislike"* – негативная оценка).

Собственно само хейтерство как явление массовой культуры сегодня, на наш взгляд, заслуживает отдельного и тщательного изучения. Пока что, как уже было указано, его единственным серьезным отечественным исследователем остается культуролог О. В. Мороз со своими во многом популяризаторскими статьями.

На наш взгляд, исследуемые нами негативно маркированные гендерные определения являются одним из проявлений стереотипизации интернет-пространства, с одной стороны, и отражением «хейтерских» (агрессивных) тенденций современной массовой культуры – с другой. От остальных проявлений подобных тенденций они отличаются прежде всего тем, что отражают тот или иной гендерный (в данном случае полоролевой) стереотип, бытующий прежде всего в интернет-пространстве.

¹ См. например: Зиновьева, Н. В. Стереотипизация женских образов в коммуникативном пространстве социальных сетей / Н. Зиновьева // Филологический журнал. – Вып. 21. – Южно-Сахалинск, 2016. – С. 12–15.

² Цит. по: Попова Рита. Как распознать хейтера. – Режим доступа : <http://www.lookatme.ru/mag/how-to/better-life/216183-lifehack-haters>

³ Мороз, О. В. Троллинг и хейтерство / О. В. Мороз. – Режим доступа : <https://postnauka.ru/author/omoroz>

Для рассмотрения нами были выбраны следующие определения: РСП, *яжемать* (гендерная параллель – *яжебать*), *овуляшка* (гендерная параллель – *овуль*).

1. РСП – аббревиатура (для интернет-сленга в целом характерна аббревиатуризация); обычно расшифровывается как «разведенка с прицепом» – мать-одиночка. Аббревиатура имеет уничижительный и однозначно негативный оттенок, подразумевает зависимый, несамостоятельный характер субъекта с точки зрения говорящего. Чаще всего лексема «РСП» употребляется мужчинами; частотность употребления лицами женского пола (или от лица женского пола) крайне низкая.

Примеры употребления:

«РСП известны своими попытками внедриться к любому мужчине или парню, чтобы начать паразитировать, и создавать ему дополнительные проблемы»⁴. [Здесь и далее в цитатах из интернет-источников сохранены орфография, грамматика и стиль оригинала. – Н. З.]

«“Разведенка с прицепом” (далее – РСП) – женщина, некогда побывавшая замужем, родившая в браке ребенка (в контексте повествования ребенок – это «прицеп»), а иногда – и не одного, и, далеко не всегда – от единственного мужчины. Распространенный для феминистического кризиса общества типаж, который поразительно часто встречается в любых других социальных средах. Пополняется за счет женщин, пренебрегающих правильным выбором партнера, семейными ценностями, а также теми из них, кто, видя как лихо их подруги разрушают свои семьи – “загораются”, по их примеру, начать собственную игру»⁵.

«Всем привет! Давайте обсудим тему отношений с РСП! У кого какой опыт, стоит ли вообще связываться? Мне кажется в большинстве случаев все таки процент неудачных отношений больше чем удачных. У кого какие мнения?»⁶

«После развода с мужем РСП, ловко спекулируя и паразитируя на “благородной” теме “бро-

шенной” матери-одиночки, как правило, неплохо устраиваются за счет своих родителей, которые и берут на себя основную заботу о содержании и воспитании детей»⁷.

«А вы общались с РСП? Каковы ваши наблюдения по поводу мифа о том, что для РСП главное – это ее прицепы?»⁸

«Уважаемые РСП – не нужно что-то доказывать. Если ты выходила замуж, думая о защите своего потомства, передачи качественных ген, благосостоянии своей семьи, а тут внезапно муж оказался “козлом”, или ... подсел на тяжелые наркотики. Спился, проиграл в карты и тд. Дамы, это все бред. Никто вам никогда не поверит»⁹.

«Почему для большинства женщин быть РСП гораздо приятней, чем иметь нормальную семью?»¹⁰

«При чем ведь эти РСП требуют к себе относиться как будто их ребенок-прицеп это не минус, а чуть ли не плюс... Типа мужчина получает не только женщину, а сразу и ребенка, какая честь сразу стать отцом...»¹¹

«Почему ни в коем случае нельзя вляпываться в “серьезные отношения”, а тем более официальный брак, с РСП (разведенка с прицепом, мать одиночка и пр.)?»¹²

«Я сам всегда был против таких отношений. Считал и продолжаю считать мужиков, которые живут с РСП оленями. Но я теперь начинаю сам становиться оленем и задумываться, а почему бы и нет. Понятно, что ребенка я не сразу смогу принять, но можно в будущем общего заделать. К тому же РСП относятся к своим мужчинам более серьезно, боятся потерять. Все же они ищут спонсора своего ребенка. Я конечно все это понимаю. Но в то же время не знаю как поступить. Все время жить на нервах и переживать о том, изменяет мне моя девушка или нет, или плюнуть на все и найти себе РСП»¹³.

Иными словами, ценность материнства и детства как явления в целом, декларирование чего характерно для традиционной культуры, исчеза-

⁴ РСП – что значит? – Режим доступа : <https://модные-слова.рф/2601-rsp-что-значит.html>

⁵ Разведенка с прицепом: характеристика, виды. – Режим доступа : <http://rsp-net.ru/texts/harakteristika-ojp.html>

⁶ Форум Сах.ком. – Режим доступа : <https://forum.sakh.com/?sub=1593429>

⁷ База знаний мужского движения: РСП. – Режим доступа : http://mananswer.su/doku.php?id=ru:pcn#%D1%81%D1%83%D1%82%D1%8C_%D1%80%D1%81%D0%BF

⁸ Антибабский форум. – Режим доступа : <https://antiwomen.ru/viewtopic.php?t=42540>

⁹ Все точки над РСП. – Режим доступа : https://pikabu.ru/story/vse_tochki_nad_rsp_3051518

¹⁰ Живой журнал. Откуда столько РСП и матерей-одиночек? – Режим доступа : <https://oladuh1.livejournal.com/144257.html>

¹¹ Живой журнал. Разведенки с прицепами (pcn) недовольны и возникают. – Режим доступа : <https://oldfisher-mk.livejournal.com/497752.html>

¹² Новоселов, О. Почему нельзя жениться на матерях-одиночках / О. Новоселов. – Режим доступа : <http://humans-ethology.com/clauses/pochemu-nelzya-zhenitsya-na-materyakh-odinochkakh>

¹³ Женское мнение: форум. – Режим доступа : <https://zhenskoe-mnenie.ru/forum/index.php/topic/19755-cto-om-lu-svazyivatsya-s-rsp/>

ет (по крайней мере, здесь обозначается демонстративное презрение к женщине с ребенком).

Между тем, создатели сайта «РСП.net», популяризирующего лексему «РСП» в российском сегменте Интернета, утверждают следующее:

«Если Вы считаете, что сайт пропагандирует ненависть к женскому полу, к материнству и детству – это неверно. По той простой причине, что мы уверены, что настоящий мужчина хочет и может заботиться только о собственной семье, собственной женщине и собственных детях»¹⁴.

Таким образом, с точки зрения создателей сайта, шансы любой женщины с ребенком на повторный брак равны нулю. Если же рассмотреть данное положение с точки зрения его соответствия фактам, то мы увидим, что оно не подтверждается статистикой. Хотя повторные браки составляют от одной четверти до одной трети ежегодного числа заключаемых браков, то есть существенно меньшую их долю, темпы их увеличения в отдельные годы перекрывают темпы роста количества первых браков. В результате общий прирост числа повторных браков за весь период подъема с 1998 г. опередил общий прирост первых браков (число первых увеличилось за 1998–2011 годы на 50 %, повторных – более чем на 60 %). В 2011 году вклад повторных браков в общее число заключаемых браков достиг исторического рекорда для России: у мужчин – 30 %, у женщин – 29,4 %, можно сказать, что сейчас он остается на том же уровне. Можно с уверенностью полагать, что повторные браки в последние десятилетия полнее компенсируют союзы, распадающиеся вследствие разводов и овдовения, чем, например, в 1970-х и 1980-х годах¹⁵. При этом статистика повторных браков подтверждает их стабильность для 40 % мужчин и 60 % женщин, что можно объяснить зрелостью и накопленным опытом.

Таким образом, мы можем видеть фактическое несоответствие исследуемого определения реальной действительности. Это неудивительно – все негативные определения, подобные рассматриваемым, основаны на стереотипах¹⁶ и, следовательно, существуют в некоем мифологическом пространстве, которое, однако, может влиять на реальное.

Определяя основные черты стереотипа как явления, характерного для массовой культуры

в целом и интернет-культуры в частности, современный исследователь А. Бард пишет: «В попытке изучить и получить представление об окружающем мире следует научиться различать стереотипы – те упрощенные модели, которые обычно используются. Не потому что они отражают наш опыт, а потому что они апеллируют к нашим личным интересам – анализу фактов и прогнозам – необходимым моделям реальности, делающим ее понятной, даже если результаты не устраивают или не соответствуют нашим заветным мечтам»¹⁷. В таких случаях можно говорить о неадекватном стереотипизировании, когда стереотип вытесняет картину реальности в массовом сознании.

Одними из самых распространенных и устойчивых являются гендерные стереотипы, связанные с полоролевыми характеристиками мужчины и женщины. Рассматриваемые нами здесь и далее негативно маркированные определения в той или иной степени выражают не реально существующие в обществе гендерные роли или отношения между полами, а стереотипные – это одна из основных их характерных черт.

Определить частотность употребления лексики «РСП» в сети Интернет достаточно сложно, поскольку данная аббревиатура может иметь и другие значения (например, название определенного учреждения). Словосочетание «разведенка с прицепом», по данным сервиса «Яндекс.wordstat», в марте 2018 г. запрашивалось пользователями российского сегмента сети Интернет 1832 раза в различных словоизменительных формах.

2. Яжемать – мать в уничижительном смысле; женщина, заботящаяся о своем ребенке, любящая его, ставящая его интересы на первое место (подразумевается, что говорящий не разделяет мнение описываемого субъекта).

Происхождение слова очень прозрачно; способом словообразования в данном случае является простое сложение слов:

«Яжемать – женщина с ребенком, ведущая себя неадекватно (качает права, курит при ребенке, использует ребенка как повод не стоять в очереди, не следит за ним и т. д.) Ее девиз – Я же мать! Мне можно!»¹⁸.

«“Яжематери” по известным только им причинам считают, что теперь, когда они обзавелись “пузожителями” и “каранузами”, все

¹⁴ О сайте rsp-net.ru. – Режим доступа : <http://rsp-net.ru/texts/o-sayte.html>

¹⁵ Федеральная служба государственной статистики. Браки и разводы в Российской Федерации. – Режим доступа : http://www.gks.ru/free_doc/new_site/rosstat/smi/prez_love0707.pdf

¹⁶ О стереотипах в массовой культуре см.: Линнман, Уолтер. Общественное мнение / Уолтер Линнман. – М., 2004. – С. 300–312.

¹⁷ Бард, А. Нетократия. Новая правящая элита и жизнь после капитализма / А. Бард, Я. Зодерквист. – СПб., 2004. – С. 6.

¹⁸ ЯЖЕМАТЬ, или Мамочки, которые считают себя лучшими! – Режим доступа : <https://womanadvice.ru/yazhemat-ili-mamochki-kotorye-schitayut-sebya-luchshimi>

остальные вдруг стали резко им должны. “Пропустите меня в очереди, я же мать”, “а сделайте скидку, я же мать”, “вы что, не видите, я с ребенком”. Ребенок для них – неписаное право на вседозволенность»¹⁹.

«Яжематерью называют женщину, которая считает, что другие люди ей что-то должны просто из-за того, что она мать, или которая считает, что имеет права не думать ни о чем комфорте, кроме своего и своего ребенка – как она может кому-то мешать, онажемать, он-жереребенок?»²⁰.

Примеры употребления:

«Очень раздражает, когда яжематери не могут сказать своему ребенку, чтобы тот заткнулся»²¹.

«Бабы, что с вами происходит? Жена вернулась с бассейна, возмущается. Яжемать притащила с собой пацана 8–10 лет в женскую раздевалку. Супруге пришлось ждать, пока эта мамашка со своим чадом покинет раздевалку»²².

«Яжемать – это такой персонаж который ставит себя и своего ребенка выше других и требует к себе особого отношения вплоть до «обожествления» а так же доводя обычные ситуации до абсурда, например будет стоять и орать в транспорте чтобы ей уступили место, хотя это место для инвалидов, на котором сидит например молодой человек с протезом, но яжематери на это плевать, есть только она и ее дитяtko»²³.

«Яжемать и мама – два разных понятия. Не путайте. Мама умна, рассудительна и учит ребенка своим положительным примером. Яжемать – просто истеричка, которая считает, что ей все должны за то, что она разродилась»²⁴.

Синоним слова «яжемать» – «онажемать». Этимология и значение аналогичны; обычно употребляется, когда речь идет о второстепенном третьем лице.

Примеры употребления:

«Задержали на трое суток старшую сестру и отпустили под подписку, ибо онажемать»²⁵.

«Сижу уже вечером, смотрю телек и вдруг звонок с незнакомого номера, отвечаю, а там ОНАЖЕМАТЬ этого знакомого»²⁶.

«Приходилось ли вам отказывать от дома онажематери? Мне, как и моей родственницы тоже приходилось. Ко мне тоже повадилась отдыхать онажемать. А мне замечания ее детям делать неудобно. И еще этажеонажемать могла привести в гости ребенка с кашлем и температурой, (а я тоже онажемать)»²⁷.

Как мы видим, в основе понятия «яжемать», как и предыдущего, так же лежит презрительное отношение к материнству и детству в целом.

Данное существительное является высокочастотным в российском сегменте сети Интернет. По данным сервиса «Яндекс.wordstat», в марте 2018 г. слово «яжемать» было запрошено пользователями 9658 раз, в различных словоизменительных формах – 29213 раз. Частотность употребления лексемы «онажемать» при этом ниже более чем в 100 раз: в таком варианте лексема была запрошена лишь 168 раз.

Существует прямая гендерная параллель к слову «яжемать», обозначающая отца в уничижительном контексте, – «яжебать». Нужно отметить, что попытки создать подобное негативное определение существовали и раньше («яжеотец», «яжепапка» и т. п.), однако все слова, созданные по аналогии с первичной конструкцией, оказывались, очевидно, громоздки и неудобны для употребления, с чем связано отсутствие их закрепления в качестве активной интернет-лексики. Тем не менее сами попытки создания подобной негативно маркированной гендерной параллели говорят о необходимости выразить уже существующее понятие.

Слово «яжебать», появившись относительно недавно, достаточно быстро закрепилось в интернет-сленге, не неся, однако, ярко негативной окраски, какая наблюдается в лексеме «яжемать». Само слово «бать» как синоним отца чаще употребляется в ироническом ключе, отсюда и достаточно ограниченная (по сравнению с «яжематерью») сфера употребления данной лексемы. «Яжебатеи» могут назвать отца хитрого, изобретательного, однако, подверженного всем порокам определенного слоя общества – например, лени или алкоголизму. При этом отсутствуют семантические компоненты

¹⁹ «Яжемать»: топ-5 страшных историй о таких женщинах. – Режим доступа : <https://peopletalk.ru/article/yazhemat-top-5-strashnyh-istorij-o-takih-zhenshhinah/>

²⁰ Кто такая «Яжемать?», чем она отличается от нормальной матери? – Режим доступа : <http://www.bolshoyvopros.ru/questions/2304860-kto-takaja-jazhemat-chem-ona-otlichaetsja-ot-normalnoj-materi.html>

²¹ Там же.

²² <https://forum.sakh.com/?sub=1668735>

²³ <https://forum.sakh.com/?sub=1616327>

²⁴ <https://forum.sakh.com/?sub=1616327>

²⁵ Несвятость материнства и прочие соображения по поводу. – Режим доступа : https://pikabu.ru/story/nesvyatost_materinstva_i_prochie_soobrazheniya_po_povodu_4754535

²⁶ Яжемать, уровень Бог. – Режим доступа : <https://pikabu.ru/tag/онажемать/hot>

²⁷ Онажемать все-таки или... – Режим доступа : <https://eva-vitli.livejournal.com/865967.html>

жадности и гордыни, характерные для понятия «яжемать». В связи с этим можно сказать, что определение «яжебать», хотя и построено по той же словообразовательной модели, в силу своей семантики, а именно – определенного иронического и даже юмористического оттенка, не может считаться полной гендерной параллелью «яжематери».

Такой параллелью, включающей все семантические компоненты, может считаться, скорее, менее распространенное в интернет-сленге слово «овуль», которое будет рассмотрено нами далее.

По данным сервиса «Яндекс.wordstat», в марте 2018 г. слово «яжебать» было запрошено пользователями 327 раз, что, конечно же, является достаточно низким показателем по сравнению с прочими рассматриваемыми определениями.

3. Овуляшка.

Достаточно интересно происхождение рассматриваемого определения. Первоначально оно входило в сленг, употребляемый в интернет-сообществе беременных и молодых матерей (ср. «беремяшка»). Собственно, несмотря на очевидные негативные коннотации в современном сленге, слово «овуляшка» и сегодня может встретиться в его первоначальном значении – «ласковое наименование беременной, молодой матери»²⁸, хотя такое применение встречается крайне редко. Затем данное понятие переживает в языке ироническое переосмысление, приобретая яркий отрицательный семантический компонент. В известной степени этому способствовал суффикс «-яшк», который образует существительные женского рода не только с уменьшительно-ласкательным, но и уничижительным или презрительным значением²⁹. Сегодня рассматриваемое слово – часть языка вражды, что ощущается самими говорящими:

«Мне часто пеняют на то, что я употребляю в своих постах слишком много достаточно грубых слов. Одним из таких грубых слов является “овуляшка”»³⁰.

Сегодня «овуляшка» – понятие, близкое по семантике к «яжематери», но более широкое: оно может обозначать не только мать, но и беременную и даже стремящуюся забеременеть женщину. При этом подразумевается резко отрицательное отношение говорящего к желанию

описываемого субъекта родить ребенка и (или) иметь многодетную семью.

Исследуемое слово было зафиксировано в словарях – правда, пока оно вошло только в многофункциональный многоязычный интернет-словарь «Викисловарь». Согласно ему, *«овуляшка – разг., шутл. и пренебр. женщина, заикленная на беременности, рождении и воспитании детей»*. ♦ *В сообществах бездетных его члены бросали ссылки на опрос и молили: «Голосуйте, иначе нам совсем не будет жизни от этих “овуляшек” и их приплода» («Комсомольская правда», 2012 г.; цитата из Национального корпуса русского языка, см. Список литературы)»³¹.*

Данный источник не может считаться достоверным с научной точки зрения, несмотря на обширную словарную базу (в обсуждении и пополнении «Викисловаря» может участвовать каждый интернет-пользователь, что, без сомнения, снижает его научную ценность). Однако сам факт фиксации слова даже в интернет-словаре говорит о его частотности. По данным сервиса «Яндекс.wordstat», в марте 2018 г. слово «овуляшка» было запрошено пользователями 4751 раз.

«Овуляшка – это термин, который может характеризовать помешанность представительницы слабого пола на желании родить малыша. ... Овуляшка – это женщина неуравновешенная, да еще и помешанная на детях и беременности».

Овуляшка – это женщина, которая без ума от своего дитя, и он становится центром ее вселенной. Все ее мысли, поступки, мечты и деяния связаны с этим крохотным существом».

Вообще, как вы наверное догадались, понятие Овуляшка несет в себе негативный подтекст. ... Скорее всего данные особи появляются по причине своей никчемности. Они ничего из себя не представляли до родов, ничего не умели, ни к чему не стремились, и тут у них получилось сделать нечто стоящее, и очень сложное – ребенка»³².

«Таких жеицин иногда сравнивают даже с мафией, но и та не столь опасна, как одна-единственная овуляшка. И даже гопники не советуют общаться с такими личностями. В общем, истории из жизни гласят, что овуляшка – это

²⁸ См. например, сайт «Овуляшки-онлайн: зачатие, беременность, воспитание, семейные отношения, увлечения и хобби во время беременности, наши дети, полезные советы». – Режим доступа : <https://ovuljashki.ru/>

²⁹ См. об этом: Ефремова, Т. Ф. Новый толково-словообразовательный словарь русского языка. – Режим доступа : <http://enc-dic.com/efremova/JAshk-A-123833/>; Значение словообразовательных суффиксов. – Режим доступа : <https://grammatika-rus.ru/znachenie-slovoobrazovatelnyh-suffiksov/>

³⁰ Овуляшки. – Режим доступа : <http://www.yaplakal.com/forum7/topic1245544.html>

³¹ Викисловарь. Овуляшка : словарная статья. – Режим доступа : <https://ru.wiktionary.org/wiki/овуляшка>

³² Овуляшка – что значит? – Режим доступа : <https://модные-слова.pfhttps://модные-слова.pf/1021-ovulyashka-chnoznachit.html>

самое опасное существо, которое только может встретиться в городских джунглях»³³.

Не совсем понятно, может ли понятие «овуляшка» применяться к мужчинам. Одни интернет-сайты это допускают – например, самый известный в русском сегменте сети Интернет пародийный словарь Lurkmore³⁴ или построенный по принципу викторины сайт «Большой вопрос»:

«Кто такие овуляшки? СобираТЕЛЬНЫЙ образ женщин и мужчин (редко, но встречаются такие) излишне увлеченных своими детьми»³⁵.

Создатели других сайтов прямо указывают:

«...упомянутый сленг применяется только в отношении девушек. Мужчин овуляшками не называют в принципе»³⁶.

Собственно, прямой гендерной параллелью здесь является слово «овуль». Выше нами было указано, что, на наш взгляд, это достаточно семантически близкая параллель и к понятию «яжемать».

Как и в случае с «яжебатеЙ», данное слово понадобилось ввести для обозначения, очевидно, уже существующего понятия – об этом говорит обилие первоначальных форм, большинство из которых оказалось неудачными и не смогло закрепиться в языке. Мужчин называли «овуляторами», «овуляхами» и просто «самцами овуляшек», пока наконец в интернет-сленге не устоялась лексема «овуль».

Примеры употребления:

«Я ненавижу овулей, овулях в штанах во сто крат даже больше, чем баб-овуляшек, у меня эти уроды вызывают желание влупить своей тренированной ногой, обутой в туфли на каблуках... это сортирные мухи, зацикленный на поголовье скот ..., весь их смысл жизни сводится к строганию опарышей, выливания вонючей слюны на бездетных, орании о том, что бабы должны рожать, причем, как можно больше, в этом их женское предназначение»³⁷.

«У мужчин такая психология вообще отвратительна, если мужчина считает ГЛАВНЫМ делом своей жизни тупое размножение – значит его мышление и интеллект не выше средне-

го, заурядного уровня. ...ставить цель: наплодить как можно больше новых человеков (новых ртов, которые может и ненужны совсем и сами может свое рождение будут проклинять) и еще гордится этим... Ну, это жизненная позиция просто обычного животного»³⁸.

«На мое: “Че за ерунда” жирный овуль запел свое обычное: “Это же деточка!”, “У вас нет сердца!”, “Вот станешь мамой тогда узнаешь”, и т. п.»³⁹

Из приведенных примеров видно, что «овуляшка» и «овуль» – не просто иронически-презрительные именованья мужчины и женщины, для которых идеалом является большая семья (и чьи взгляды, очевидно, не разделяет автор высказывания). Здесь присутствует так называемый «язык вражды» (англ. – “hate speech”): используемые определения-маркеры не просто носят некий отвлеченный негативный смысл – они выражают резко отрицательное отношение говорящего. Исходя из традиционного определения «языка вражды», данного И. Дзялошинским, мы понимаем под таковым «всю совокупность текстов (а также заголовков, фотографий и иных элементов) СМИ, прямо или косвенно способствующих возбуждению национальной или религиозной вражды или хотя бы неприязни»⁴⁰. Традиционно к языку вражды относят дискриминационные, негативистские высказывания, определения, эпитеты применительно к этносу, расе, убеждениям, апеллирующие к конфликтности и разнице между национальностями или религиями и – в своей крайней форме – пропагандирующие вражду и рознь. Здесь же перед нами некая новая разновидность – гендерный язык вражды, пространство негативно маркированных стереотипов, употребление которых уже само по себе является оскорблением. Как указывают современные исследователи, именно гендерный аспект языка вражды сегодня обойден вниманием ученых, что обосновывает необходимость изучения данного вопроса.

При этом основным создателем и потребителем контента российского сегмента сети Интернет сегодня является молодежь⁴¹. Более того, для

³³ Овуляшка – это кто? Истории овуляшек. – Режим доступа : <http://fb.ru/article/207295/ovulyashka---eto-kto-istorii-ovulyashek>

³⁴ <https://wordstat.yandex.ru/>

³⁵ Кто такие овуляшки? – Режим доступа : <https://wordstat.yandex.ru/http://www.bolshoyvopros.ru/questions/291784-kto-takie-ovuljashki.html>

³⁶ Истории овуляшек. – Режим доступа : <http://fb.ru/article/207295/ovulyashka---eto-kto-istorii-ovulyashek>

³⁷ Я тоже ненавижу овулей. – Режим доступа : <http://www.lovehate.ru/opinions/124044>

³⁸ Про овулей. – Режим доступа : <http://www.lovehate.ru/opinions/124044/1/157105>

³⁹ Истории овуляшек. – Режим доступа : <http://fb.ru/article/207295/ovulyashka---eto-kto-istorii-ovulyashek>

⁴⁰ Дзялошинский, И. М. Образы вражды в российских СМИ : социальные, культурные, профессиональные факторы / И. М. Дзялошинский // Российские СМИ: как создается образ врага. Статьи разных лет. – М. : Московское бюро по правам человека, «Academia», 2007. – С. 57.

⁴¹ Явон, С. В. Социальные сети и молодежь / С. Явон // Электронный журнал «Социосфера». – Режим доступа : http://sociosfera.com/publication/journal_sociologie_cloveka/2016/168/socialnye_seti_i_molodezh/

определенной части российской молодежи Интернет в целом и определенные его структуры, принадлежащие к контенту Веб 2.0 (социальные сети, форумы, блоги и видеоблоги), в частности являются в силу своей доступности самым популярным источником информации, опережая традиционные СМИ, литературу и личный опыт⁴².

В связи с этим бытование описанных выше гендерных стереотипов в сети Интернет создает определенный (преимущественно негативный) образ полоролевых отношений прежде всего среди молодежи. Между тем средний возраст вступления в брак в России (для мужчин и женщин) – 27 лет⁴³, средний возраст рождения первого ребенка – 25,5 года⁴⁴. Как мы видим, и вступать в брак, и рожать детей скоро начнут, если еще не начали, представители того же сегмента общества, который активно создает и тиражирует стереотипы о семейной жизни и воспитании детей в Интернете.

Возможно, именно в связи с молодостью аудитории отчасти все представленные явления – лишь элемент некой полоролевой игры, стремление казаться опытным в той сфере, в какой на самом деле молодежь еще не успела себя показать. Вступая в сообщество «РСП.net» или любое аналогичное ему, основанное на идеях гендерного неравенства и ущемляющее интересы определенного пола или полоролевой функции, представитель российской молодежи кроме приобщения к некоему абстрактному «хейтерскому» сообществу еще и определяет себя как искушенный знаток полоролевых отношений, что, конечно же, не всегда соответствует действительности.

Итак, негативно маркированные гендерные определения в коммуникативном пространстве сети Интернет являются средством выражения и дальнейшего тиражирования современных гендерных стереотипов. При этом большинство исследуемых определений, как мы можем видеть, так или иначе относятся к социальной роли индивида в институте семьи. Более того, являющиеся еще недавно ценными сами по себе социальные роли матери и отца подвергаются вульгаризации и осмеянию, что говорит об однозначном их переосмыслении – далеко не только в контексте определенного «бунта поколений».

В связи со своим коллективным характером, обращенностью к массовому сознанию гендерные стереотипы и выражающие их негативно

маркированные определения получили в последнее время широкое распространение в интернет-пространстве, прежде всего, в том его сегменте, который создается самой аудиторией – на интернет-форумах, в блогах, социальных сетях и т. д. Появляются целые сайты, посвященные гендерной вражде и популяризации негативных гендерных стереотипов: «РСП.net», «Антибабский форум», «База знаний мужского движения» и т. п.

При этом существование как исследуемых негативно маркированных определений, так и выражаемых через них гендерных стереотипов представляет собой некий «заколдованный круг».

С одной стороны, оно порождается целым рядом изменений в современной культуре, выходящим за рамки российской массовой культуры и имеющим глобальный характер. Это тенденции распада традиционной (в христианско-европейском понимании) нуклеарной семьи, утраты самценности материнства и детства и т. д.

С другой стороны, в результате появления удобных, кратких и емких «формул» для тиражирования стереотипов – исследуемых негативно маркированных определений – описанные явления распространяются и закрепляются в современной культуре, в свою очередь, так или иначе влияя на реальные полоролевые отношения и порождая определенные изменения в современной культуре.

Конечно, любое культурное пространство не может существовать без определенных мифологических представлений о гендерных ролях и идеалах. Но в рассматриваемом случае негативные стереотипы отрицают всю полноту полоролевых отношений, обедняя и упрощая эту важнейшую область культуры, сводя ее к незначительным предельно стереотипизированным схемам.

При этом единого способа борьбы с данными негативными тенденциями не существует, да и не может быть. Борьба с определенными культурными явлениями можно только с помощью методов самой культуры – например, повышая уровень информационной грамотности молодежи, чтобы та могла отличить неадекватные стереотипы от реальной действительности, создавая положительные гендерные образы в противовес отрицательным, повышая престижность и ценность института семьи и брака, деторождения и т. д.

⁴² См. об этом: Явон, С. В. Молодежь в динамике гендерного пространства в условиях трансформации современного российского общества / С. В. Явон. – М. : ИТК «Дашков и К», 2010. – С. 57.

⁴³ Федеральная служба государственной статистики. Браки и разводы в Российской Федерации. – Режим доступа : http://www.gks.ru/free_doc/new_site/rosstat/smi/prez_love0707.pdf

⁴⁴ Топилин, Максим. Речь министра труда и социальной защиты / Максим Топилин. – Режим доступа : <https://rep.ru/articles/940-rossiyanki-stali-pozzhe-rozhat-pervogo-rebenka-kakoj-zhe-vozrast-yavlyatsya-idealnim-dlya-rodov/>

ОСОБЕННОСТИ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ ДЕТЕЙ С РИНОЛАЛИЕЙ И ВЛИЯНИЕ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ НА ЭФФЕКТИВНОСТЬ ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

Вопрос о роли семьи в формировании личности ребенка издавна являлся предметом изучения многих поколений ученых, начиная с древности. Современная отечественная коррекционная педагогика давно доказала, что родители являются полноправными участниками образовательного процесса и от их активной позиции и успешного взаимодействия с логопедом, дефектологом, психологом зависит будущее ребенка, его адаптация к изменяющимся условиям жизни и социализация в обществе.

На базе речевого центра Сахалинского государственного университета с 1 октября 2015 года по 1 мая 2016 года был проведен эксперимент по изучению и обучению детей дошкольного возраста с ринолалией, обусловленной врожденной расщелиной верхней губы и неба. В эксперименте участвовали два ребенка в возрасте шести лет с послеоперационной ринолалией Алина Б. и Алексей В. Родители первого ребенка весь эксперимент занимали активную позицию и тесно сотрудничали с логопедом. С семьей второго ребенка наладить полноценного сотрудничества не удалось, так как воспитывает ребенка бабушка и ей не хватает знаний и времени на занятия с Алексеем.

Логопедическое обследование, проводимое по методике Е. А. Соболевой¹, показало, что у детей:

- тип физиологического дыхания – ключичный;
- фонационное дыхание не сформировано;
- наблюдаются рубцовые деформации верхней губы, неполное смыкание губ;
- расщелина альвеолярного отростка верхней челюсти;
- зубной ряд не сформирован;
- язык не участвует в артикуляции многих звуков;
- мягкое небо короткое, неподвижное, у Алины увула отсутствует;
- небно-глоточного смыкания (визуально) не происходит.

При обследовании было выявлено, что у детей страдает мелодико-интонационная выразительность речи, снижена ее разборчивость, чет-

кость, внятность. Во время фонации выражена гиперназализация и утечка воздуха через нос. Большинство звуков у детей оказалось тотально нарушено, либо они отсутствовали совсем.

Анализируя полученные результаты, нами был отмечен низкий уровень сформированности речевых навыков у детей. Нарушение функций артикуляционного аппарата у обследуемых обусловлено как врожденным дефектом, так и послеоперационными факторами (рубцовые изменения, частые простудные заболевания, соматическая ослабленность, которые затрудняют их речевое развитие).

Назализация звуков обусловлена отсутствием небно-глоточного смыкания, невозможность артикуляции согласных звуков связана с тем, что на твердом небе имеются рубцовые послеоперационные изменения, кинестезии снижены; мягкое небо после операции короткое малоподвижное, отсутствует увула; язык несколько отодвинут вглубь ротовой полости. Все это отражается на разборчивости речи детей.

Интеллект детей сохранен, они хорошо понимают обращенную речь, выполняют инструкции, пытаются отвечать на вопросы.

Анализ литературы по данной речевой патологии и результаты комплексного обследования детей позволили нам определить методы и приемы коррекционной работы с данной категорией детей. За основу нами была взята методика Е. А. Соболевой².

Одним из направлений нашей коррекционно-воспитательной работы с детьми-ринолаликами было взаимодействие с родителями с целью повышения результативности и эффективности коррекционного воздействия. Перед началом логопедической работы с Алексеем и Алиной родители получили развернутую консультацию об основных препятствиях для овладения нормальным произношением детей с ринолалией, чтобы они адекватно реагировали на речевые и личностно-психологические проблемы своего ребенка, оценивали его перспективы и успехи. Мы не ограничили свои контакты с семьей только информацией о дефекте, а объяснили родителям о непосредственном и активном участии

¹ Соболева, Е. А. Ринолалия : учеб. пособие / Е. А. Соболева. – М. : АСТ ; Высшая школа, 2006. – С. 53–62.

² Там же. – С. 76–121.

их в коррекционном процессе. Члены семьи приглашались на занятия с целью обучения различным логопедическим приемам, которые они могли применять дома с детьми.

Родителям было рекомендовано закреплять в домашних условиях пройденный на занятии материал и автоматизировать сформированные логопедом навыки. Семья информировалась о том, что домашние занятия должны быть частыми, особенно в выходные дни (пять-семь раз в день), но короткими по времени (10–15 минут), проводиться они должны в игровой форме, с использованием наглядного материала и предметов окружающего мира.

Нами давались рекомендации по изготовлению необходимого наглядного и дидактического материала. Если задавались домашние задания в логопедической тетради, то члены семьи должны были контролировать их выполнение ребенком, но не выполнять их за него. В этой связи роль родителей была особенно велика – они должны были стать постоянными помощниками логопеда и поддерживать достигнутый уровень речи в домашней обстановке, отмечая и поощряя достижения детей, и оперативно оповещать логопеда о возникающих трудностях.

Несмотря на большой и специфический объем упражнений, которые необходимо выполнять для полной коррекции нарушения речи, логопед разъяснял родителям, что очень важно организовать жизнь ребенка таким образом, чтобы минимизировать эти трудности и оставить время на обычные для возраста занятия и развлечения – спорт, интересный досуг и т. п. В детях следует развивать разнообразные способности, но в то же время не допуская ухода детей в занятия и игры, исключая речь. Напротив, желательно создавать ситуации, в которых ребенок должен активно пользоваться речью, например, играть всей семьей в речевое лото.

Главной задачей логопеда при взаимодействии с семьей ребенка с ринолалией стала не только выдача рекомендаций по коррекции речи и воспитанию ребенка, но и создание таких условий, которые максимально стимулировали бы членов семьи к активному решению возникающих проблем. Только в этом случае родители выработанные в процессе сотрудничества с логопедом решения считают своими и более охотно внедряют их в собственную практику воспитания и обучения ребенка.

Осуществив коррекционно-педагогическую работу по нормализации произносительной стороны речи у данной категории детей, в тесном сотрудничестве с семьей нами были получены следующие результаты:

- на подготовительном этапе:
 - у обоих детей сформировался оптимальный грудобрюшной тип дыхания;
 - был сформирован ротовой выдох;

– проведена дифференциация ротового и носового выдоха;

– артикуляционная гимнастика и массаж губ и языка помогли стабилизировать положение языка в ротовой полости; активизировать движение языка и губ, они стали более точными и уверенными, удержание артикуляционных поз стало продолжительнее.

В ходе *основного этапа* нам удалось:

• у Алины:

1) поставить звуки Ф, Фь, В, Вь, Л, Ль, П, Пь, Б, Бь, С, Сь, З, Зь, Ц;

2) автоматизировать звуки Ф, Фь, В, Вь, Л, Ль, П, Пь, Б, Бь на уровне фразовой речи; звуки С, Сь, З, Зь, Ц – на уровне словосочетаний;

3) сформировать артикулему звука Ш;

4) сделать голос Алины более звонким и громким, а речь понятной для окружающих;

• у Алексея:

1) поставить звуки Ф, Фь, В, Вь, П, Пь, Б, Бь;

2) автоматизировать данные звуки на уровне слова;

3) сформировать артикулемы звуков С, Сь и Л, Ль;

4) частично нормализовать назализацию (она стала умеренной).

В процессе коррекционной работы темп формирования произносительных навыков и автоматизации поставленных звуков у детей был низким, что можно объяснить сложностью дефекта и физической ослабленностью детей. Но показатели формирующего этапа оказались различными.

С Алиной коррекционная работа продвигалась быстрее и результативнее. Это объяснялось тем, что мать девочки была активным участником коррекционного процесса. Она взяла отпуск по уходу за ребенком до семи лет, чтобы быть рядом с дочерью и помогать ей во всем. Она посещала занятия и обучалась логопедическим приемам. Мама систематически занималась с Алиной дома и специально отводила для этого время. По возникающим вопросам в процессе выполнения домашних заданий она всегда звонила или приходила на следующий день за консультацией. Она осознавала всю важность происходящего и нацеливала ребенка на преодоление дефекта. Несмотря на хорошие результаты коррекционной работы с девочкой, ее спонтанная речь остается назализованной. Но это объясняется тем, что у Алины выраженная небно-глоточная недостаточность и отсутствует увула, а это можно устранить только хирургическим вмешательством. Операцию по устранению расщелины неба ей сделали некачественно.

А с Алексеем результативность коррекционного процесса оказалась очень низкой из-за отсутствия контроля со стороны взрослых и невыполнения домашних заданий. Проблема заключалась в том, что воспитанием внука за-

нимается бабушка, которая больше заботится о материальном обеспечении внука, так как другого кормильца в семье, кроме нее, нет. Бабушка только один раз посетила занятие Алексея с логопедом. Дома она могла заниматься с ребенком только по выходным, так как в будние дни она работала и очень уставала. Закрепление навыков, сформированных на занятиях, в домашних условиях не происходило. Кроме того, Алексей часто пропускал занятия с логопедом (бабушке было некогда привести ребенка на занятие), что при такой патологии не допустимо. В речи Алексея до сих пор сохраняются патологические способы артикуляции. Его спонтанная речь продолжает оставаться малопонятной и назализо-

ванной. Процесс автоматизации поставленных звуков затруднен.

Таким образом, результаты эксперимента доказали, насколько важно вовлечение семьи в коррекционный процесс. Задачи, которые стояли перед родителями в работе со своим ребенком: выработка мотивации, контроль за выполнением заданий и за речью ребенка, заинтересованное участие в коррекционной работе, проводимой логопедом, и ее результатами. Комплексная работа по преодолению нарушений звукопроизводительной стороны речи при ринолалии позволила значительно улучшить речевую функцию ребенка только при условии активного партнерства семьи и логопеда.

НОВЫЙ ПОДХОД К АВТОРСКОЙ КОЛОНКЕ В ГЕНДЕРНОЙ СЕТЕВОЙ ПРЕССЕ

Изменения в современной медийной среде происходят непредсказуемо и быстро, из-за чего исследователи сталкиваются с проблемой: описать журналистику будущего затруднительно, предлагать профессиональной сфере универсальные модели не имеет практического смысла. Попытки теоретического обоснования новых целей и методов журналистики в мире интерактивности и сетей не являются каноническими, мы можем ссылаться на них как на привлекательные гипотезы, подтвердить или опровергнуть которые нам еще предстоит. Таким образом, не строя прогнозов, мы можем пока только описать те явления, которые нам представляются значимыми, и следить за их развитием. В частности, одно из таких явлений — просветительский тон колумнистики в сетевых версиях изданий гендерной направленности (так называемых «женских» и «мужских» глянцевого журналах). Мы рискуем утверждать, что это явление, которые сами авторы и редакторы считают экспериментом, несет бремя общественной значимости, может быть ответственным за изменения общественного сознания, а в узком медийном плане не меняет наше представление о массовой развлекательной (потребительской) прессе, ее миссии.

Сформировавшиеся в Российской Федерации с 90-х годов XX в. массовые развлекательные средства массовой информации столкнулись с вызовами нового времени, что отразилось на качественных показателях таких типоформирующих признаков, как целевая аудитория, цели и задачи таких изданий. В данной работе рассматриваются гляцевые журналы гендерной направленности («женские» журналы), частично затрагиваются их «мужские» аналоги, находящиеся, по нашему мнению, в поисках новых форм взаимодействия с читательской аудиторией. В частности, издательский эксперимент повлиял на такие типоформирующие признаки, как авторский состав, жанры, стилистические особенности текста сетевых версий изданий, основную аудиторию которых составляют женщины («Домашний очаг» и Cosmopolitan за 2017–2018 гг.). Поскольку прогноз, как уже было замечено, в силу того, что сами издатели считают изменения в авторском составе, смысловой нагрузке и стиле подачи материалов экспериментальными, пока не представляется возможным, остановимся на описании явления.

Журнальная периодика специфична, в частности в более узкой ориентированности на определенные читательские группы. Одним из объяснений может быть цена таких изданий, которая ближе к стоимости книги, нежели газеты. Это значит, что издательство стоит перед задачей убедить читателя предпочесть журнал, вынуждено искать способы сделать читателя постоянным, можно сказать, коллекционером журнала. Редакционная политика «Cosmopolitan Россия» смогла добиться не только популярности журнала, начиная с года выхода русского издания (1994 год), но и создала обобщенный образ потенциальной читательницы, *cosmogirl*. Вокруг издания сложился неофициальный читательский клуб: этот журнал действительно коллекционируют до сего дня, существуют группы в социальных сетях, где читательницы могут обмениваться выпусками журнала и его приложениями, покупают и продают раритетные номера. В условиях растущего информационного разнообразия, несмотря на конкуренцию в издательской нише массовых женских «гляцевых» журналов, уже почти 25 лет изданию удавалось поддерживать стабильность рубрик, тем и жанров, не выходя за рамки созданной модели: компромиссные советы женщинам в области «самореализации», умеренного потребления и столь же умеренной, «женской» стереотипной карьеры.

Острые социальные темы, с постановкой проблемы в заголовке, с открытой авторской позицией формат женского журнала позволить себе не мог, хотя бы потому, что рекламодатели, как правило, избегают размещать рекламу на одном развороте с материалами на социально острые, с негативным оттенком темы. Позитивная повестка сопровождалась снижением сложности и объемов текстов, и за более чем двадцать лет развития гляцевого журнала в России мы получили взаимозаменяемые, однотипные издания, соблюдающие некий формат текста, созданный на основе представлений о читательской аудитории. Это явление исследовала Г. В. Лазутина в 2010 году: «В журналистском творчестве обозначилась любопытная тенденция: стали размываться жанровые различия текстов. Все чаще возникает разговор о взаимопроникновении, о слиянии жанров. В этих условиях понятие “формат” начинает восприниматься как выдвинутая временем альтернатива понятию “жанр”»¹.

¹ Лазутина, Г. В. Жанр и формат в терминологии современной журналистики / Г. В. Лазутина // Вестник Московского университета. — Сер. 10. Журналистика. — № 6. — 2010. — С. 21.

Понятие «формат», более общее, чем «жанр», давало более точное представление, о какой именно структуре журнала и о каком типе текста идет речь. Читатель, в свою очередь, ожидал именно текстов «в формате» конкретного журнала. Несмотря на жанровое разнообразие, происходило узнавание текстов, написанных «в формате». Это узнавание вполне коррелировало с продажей текста одновременно читательской аудитории и рекламодателю, что и создало в итоге как представление читателей об идеальной женщине/идеальном мужчине, модель которых им предлагали, так и продажу этого образа вкупе с рекламируемыми продуктами (косметика, одежда, аксессуары, автомобили, техника): «Понятие “формат” сейчас не только выступает как инструмент организации структуры массовых информационных потоков в целях успешной реализации той или иной коммуникативной стратегии, но и берет на себя функции инструмента развития журналистики в условиях рынка»².

Ранее в статье 2002 года «Современная медиаструктура» Е. Л. Вартанова констатировала положение ежемесячных глянцевого журналов как удачу в медиабизнесе, а сами эти журналы – как востребованные одновременно и аудиторией, и рекламодателями медийные продукты, и характеризовала их как не вовлеченные в политику издания, «что оставляет их как будто в стороне от исследовательского интереса и внимания публицистов»³. Через несколько лет тезис о «невовлеченности» глянцевого журналов в общественно-политический контекст станет неактуальным (так, начавший издаваться в России с 2005 года мужской журнал *Esquire* в тот период (с 2005 по 2011 год), когда его главным редактором был Филипп Бахтин, публиковал острые общественно-политические тексты; той же практики стал придерживаться «Сноб», первый номер которого вышел в 2008 году. Оба, впрочем, скорее исключение, чем правило, потому что их ожидаемая аудитория – потребители качественных сложных текстов, средний класс общества). Однако в отношении женских журналов, ориентированных на массовую аудиторию, этот тезис оставался справедливым.

Кроме того, с самого начала пути таких изданий, как *Cosmopolitan*, определилась особенность глянца в России, которую исследователи глянцевого журналистики называли неудачным, на наш взгляд, калькированным термином «аспи-

рация» (от англ. “*aspiration*” – букв. «стремление», в контексте можно перевести как «нечто желанное»). В диссертации «Глянцевый журнал в условиях глобализации массмедиа (российская практика)» А. Ю. Маевская пишет о том, что «российская практика вскоре дала основания говорить о принципиальном различии в функционировании глянцевого издания на западном и русском медиарынке: если на Западе позиционирование журнала на аудиторию с определенным уровнем доходов означает, что его читает именно эта аудитория, то в России у читателей глянцевого журналов обнаружилась высокая степень “аспирации” (стремления), поскольку их стала читать даже та часть населения, которая не может позволить себе рекламируемые в них блага»⁴.

Это несоответствие потребительских возможностей читательской аудитории рекламируемыми продуктам и образу жизни, по нашей гипотезе, имело последствия не только внутри редакционной политики, но и в общественных явлениях и дискуссиях на гендерные темы, возникшие в настоящее время (в период 2017–2018 гг.). И пока мы можем только наблюдать за развитием этого конфликта, зарегистрировать его с тем, чтобы в дальнейшем, отслеживая причинно-следственные связи, сделать выводы о его значимости для общества и развития гендерных направлений в медиа.

Важнейшее изменение, благодаря которому и появился объект нашего исследования – социальные авторские колонки в женских журналах – это появление сетевых женских журналов, в нашем случае – сетевых версий, главная особенность которых, в отличие от традиционных ежемесячных выпусков, ежедневное обновление контента. Стало быть, требуется и ежедневное поддержание внимания аудитории, стимуляция посещаемости сайта, скачивания приложений, поддержка обратной связи с читателями. Проанализировав содержание «мужских» и «женских» журналов, мы увидим, что сетевая и бумажная версии обращены к разным социальным группам, что объясняется различными навыками компьютерной грамотности, возможностью читать сайт в рабочее время, навыками сетевого общения. Соответственно, в сетевых версиях кардинально меняются авторский состав, жанры, иллюстративный материал.

Например, над выпуском *Cosmopolitan* в бумажном варианте работает одна группа редакторов, отдельно выпускается сайт *cosmo.ru* – это

² Лазутина, Г. В. Жанр и формат в терминологии современной журналистики / Г. В. Лазутина // Вестник Московского университета. – Сер. 10. Журналистика. – № 6. – 2010. – С. 21.

³ Вартанова, Е. Л. Современная медиаструктура / Е. Л. Вартанова // Средства массовой информации постсоветской России. – М.: Аспект-пресс, 2002. – С. 21.

⁴ Маевская, М. А. Глянцевый журнал в условиях глобализации массмедиа (российская практика) / М. А. Маевская. – СПб., 2015. – С. 5. – Режим доступа : https://disser.spbu.ru/dissert2/dissert/Maevskaya_dissert.pdf (ссылка активировалась 20.04.2018 г.).

другая команда редакторов и приглашенных авторов. Как показывает практика последних месяцев, именно сетевой вариант журнала отвечает характеристике, данной глянцу женским сетевым изданием Wonderzine: *«В последние годы глянец всячески стремится перейти на сторону добра»*. Под «добром» автор статьи Наталья Федоренко имела в виду гуманистические идеи, идеи гендерного равенства⁵.

Странно ожидать этого от журнала, о котором еще недавно читатели на форумах писали: *«Красивая полиграфия, кое-где зачатки юмора в статьях, если б не одно НО – все советы избиты и банальны, большинство историй “из жизни” просто придуманы, подробности из жизни “знаменитостей” – а на кой, спрашивается, они мне, слюнявые женские рассказы и... реклама, реклама, море рекламы»* (орфография автора. – И. Л.). Но в последнее время мы можем наблюдать падение тиражей гляцевых изданий. Так, журнал Cosmopolitan, находящийся до 2016 года в издательском доме Independent media, с 2016 г. переходит в Hearst Communications INC. Заявленный общегодовой тираж журнала, составлявший в 2012–2015 гг. 800 000 экземпляров, в 2018 году составляет всего 545 000 экземпляров. В то же время сетевая аудитория журнала на 2018 год заявлена в 130 000 000 пользователей в месяц (подписчики в сетях – порядка 3 200 000).

Мужские журналы – их традиционные бумажные выпуски – находятся в худшем положении: например, Playboy (издательский дом «Бурда»), выпускаемый сейчас, что нам представляется важным, женщинами (главный редактор – Ольга Алексеенко, редактор сайта – Л. Стебенева), не размещает в открытых источниках данные о количественных показателях аудитории, однако известно, что издатели близки к тому, чтобы прекратить выпуск бумажной версии журнала. Судя по количеству подписчиков страниц русского Playboy в соцсетях, в сети Facebook это всего 6403 и 73 265 в Instagram (данные за март 2018 года). Журнал «Максим» (Hearst Shkulev) выходит тиражом 141 500 экз., 6 100 000 – заявленная сетевая аудитория.

Мы не будем пытаться анализировать причины, по которым традиционная бумажная форма изданий потеряла читателей, хотя можно предположить, что доступность сетевого развлекательного контента привела к катастрофическим для некоторых журналов потерям. Но даже в се-

тевой версии журналы вынуждены конкурировать с крупнейшими развлекательными ресурсами. Здесь остается открытым вопрос, может ли полоса с фотографиями «селфи» звезд⁷, взятых из соцсети Instagram, конкурировать с самими блогами этих знаменитостей, насколько может оказаться подборка «житейских анекдотов» под заголовком «Откровенно» или «Плохое свидание» интересней популярных сайтов и блогов – сборников житейских анекдотов «Подслушано». И это на страницах печатного издания; что касается сайта, то каждая рубрика журнала требует ежедневных усилий по заполнению, и опять-таки в конкурентной среде.

Оставшись в границах старого формата или пытаясь повторить то, что прекрасно получается у сетевых развлекательных изданий и блогов, можно потерять уникальность и вместе с ней читателей. Издатели русского Cosmopolitan и «Домашнего очага» выбрали экспериментальный и революционный для своих форматов путь – острую социальную колумнистику.

И. С. Тимченко, исследуя феномен колумнистики в новой российской журналистике, упомянула «женскую колумнистику» как часть общей картины, приведя в пример колумнисток общественно-политических изданий (журнал «Огонек», «Большой город», «Столица» и др.)⁸. В гендерную прессу колумнистки придут чуть позже выхода исследования: так, в 2015 году Арина Холина, уже известная журналистка и писательница, стала публиковать колонку на сайте elle.ru. В сущности, это авторский текст вне «формата»: у Арины Холиной своя манера письма, раскованная и категоричная, жанр колонки – чаще всего очерк или зарисовка, также Арина Холина свободно использует иронию и речевую агрессию (но не табуированную или ненормативную, как в своем блоге <https://vivavagina.livejournal.com/>, лексику): *«Но пусть даже и короткое – лето идет! И ему надо радоваться без оглядки – даже если целлюлит сполз с живота на колени. “У женщин есть грудь!” – с огромным удивлением и полуобморочным восторгом сказал приятель, когда телогрейки Canada Goose наконец сменились легкими плащами. И мужчинам этого достаточно. Даже если рядом с грудью есть бледные ноги, которые за зиму ни разу не дошли до спортзала. Ноги – уже хорошо. Они ведь растут из задницы. А задница – это еще лучше, чем грудь»*⁹. Заметно также, колумнистка держит в уме тот факт, что пишет

⁵ Федоренко, Наталья. Cosmopolitan и консерваторы: Почему запрещать глянец во имя феминизма – плохая идея. – Режим доступа : <http://www.wonderzine.com/wonderzine/life/life-opinion/234179-love-for-cosmo>

⁶ Любовь и Ненависть. – Режим доступа : <http://www.lovehate.ru/Cosmopolitan>

⁷ Берег мечты. – Режим доступа : Cosmopolitan 06 2017. – С. 27.

⁸ Тимченко, И. С. Авторская колонка в современных СМИ / И. С. Тимченко. – СПб., 2011. – С. 32–36.

⁹ Холина, Арина. Секс-блогер Арина Холина: что такое летний гедонизм? – Режим доступа : <https://www.elle.ru/otnosheniya/psikho/seks-blogger-arina-holina-letniy-gedonizm/>

для женского массового журнала: в личностный «я-текст» попадает название бренда – знак, объединяющий колумнистку с читательницей, у которой гипотетически может и даже должна быть «телогрейка» названного бренда. Эта общность текста и читателя через вещь оставляет текст на поле традиционного глянцевого журнала.

Недавние колонки Арины Холиной в русском Playboy сохраняют ее авторский стиль. Но на этот раз в них больше дидактики, в них колумнистка дает советы мужчинам, как понимать новое поколение молодых женщин: «Свидания в эпоху феминизма: новые правила для мужчин», «Почему русские мужчины не нравятся женщинам». Эти тексты также не выходят за границы характерных для гендерных журналов жанров исповеди, рейтинга, рекомендации. Для нас здесь важным представляется конкретно ограничение текста рамками формата: несмотря на очевидный феминистический подтекст, колумнистка в рассмотренных нами случаях не ставит острых вопросов и не пытается решить острые социальные проблемы, то же можно утверждать в отношении других авторов. Так, колумнист Никита Подгорнов в равной степени не выходит за пределы условной рубрики «советы» в материале «Не твоё тело: почему мужчинам нужно изменить взгляд на женщин»: «Теперь нам надо перестраиваться. Женщина имеет право быть сексуальной, вызывающей, откровенной, даже пошлой, и это больше не означает, что мы можем использовать ее внешний вид в своих целях. Все!»¹⁰

В текстах мужских журналов появилась еще одна тенденция, которую стоит упомянуть: это самоирония, переходящая в самокритику. В статье «7 неизбежных вещей, которые происходят с тобой после тридцати» автор Максим Рафштайн пишет: «Теперь, похоже, каждая булочка, едва попав внутрь тебя, сразу бежит к пузу»; «И вообще, на первый план в отношениях выходит духовная близость с партнершей (сами не верим, что такое написали)». Редакционная статья «100 советов сыну» в журнале Maxim традиционные «патриархальные» советы «не ной и не жалея себя», «если на улице к тебе пристали и драка неизбежна, бей первым и бей изо всех сил» сочетается с общегуманистическими семейными советами «слушай, что говорят твои дети», «если тебе плохо, попробуй позаботиться о ком-то». Обращение к читателю на «ты», как к приятелю или родственнику, однако есть тенденция – обращаться к читателю, у которо-

го есть семья, и перевоспитывать читательскую аудиторию, которую еще не так давно мужские журналы снабжали прямо противоположными рекомендациями. Является ли такое пораженческое настроение редакционной политикой? Можем предположить, что да, является, учитывая факт, что большая часть редакции журнала – женщины. Спасет ли такой подход падающие тиражи, нам представляется сомнительным прогнозом: в колонках не рассматриваются острые проблемы, нет четко сформулированной миссии этих журналов. Из всех мужских глянцевых массовых журналов, выходящих сегодня в России, перспектива устоять перед кризисом есть только у Man's health, редакционная политика которого твердо стоит на типологической однородности и постоянстве: журнал о здоровье мужчин, и ничего более.

«Мы пересматриваем сетку регулярных форматов примерно раз в три месяца»¹¹, – так объясняет генеральный директор новостной сети «СМИ2» Анна Иванова метод работы сетевых изданий, стремящихся сохранить и расширить аудиторию. Такая практика означает высокую чувствительность к колебаниям целевой аудитории, предельную ясность в отношениях как с читателем, так и с рекламодателем: данные трафика можно перепроверить, это открытая информация, и при подсчете времени чтения материала, количества трафика, «расшиаривания» (то есть распространения ссылок на публикацию в соцсетях) и «доскролл» (то есть чтение публикации с начала до конца) редакции используют одни и те же инструменты – например, сервисы Google Analytics, Яндекс.Wordstat. Такое внимание к читательским запросам позволяет нам предположить, что тенденция к продвижению острой социальной тематики у сетевых версий таких журналов, как «Домашний очаг» и Cosmopolitan, – это результат внимательного изучения потребностей целевой аудитории.

Действительно, Ксения Салюкова, редактор cosmo.ru, объясняя на сайте jrnlst.ru («Журналист») увеличение количества уникальных пользователей с двух до десяти миллионов за два года, ставит акцент на изучении поведения пользователей: редакция отбраковывает темы, «на которые читатель плохо реагирует»¹². Также она признает, что соцсети становятся важным источником трафика. Соцсети также становятся источником инфоповодов: «Когда-то инфоповод зарождался в СМИ, а уже потом получал отклик в соцсетях. Сейчас зачастую информация из соц-

¹⁰ Подгорнов, Никита. Не твоё тело: почему мужчинам нужно изменить взгляд на женщин. – Режим доступа : <http://playboyrussia.com/emzhe/ne-tvoe-telo-pochemu-muzhchinam-nuzhno-izmenit-vzglyad-na-zhenshchin/>

¹¹ Иванова, Анна. Правила хорошего сайта. – Режим доступа : <http://jrnlst.ru/smi2>

¹² Салюкова, Ксения. Очень женская аналитика. – Режим доступа : <http://jrnlst.ru/cosmoru>

сети становится первоисточником», – нельзя не согласиться с этим наблюдением А. Ивановой (см. цитату выше).

Социальные колонки Cosmopolitan публикует в рубрике «Общество» (рубрика «Стиль жизни»). Действительно, инфоповодом чаще становятся вызвавшие общественное обсуждение (как правило, в соцсетях) происшествия, реакции, высказывания, в которых бы проявились проблемы гендерного неравенства, нарушения прав человека, проблема семейного насилия, мизогинии, унижения человеческого достоинства, дискриминация по половому, возрастному, социальному признакам.

«“Старушки, подающие кофе”: как нас отправляют на свалку после сорока лет» – заголовок материала от 22 апреля 2018 г., автор – Снежана Грибацкая. В нем она комментирует пост в сети Facebook, написанный юристом Алексеем Дуленковым, недовольным тем, что в фильме «Чудо на Гудзоне» стюардесс не играют молодые актрисы, и комментарий, который под этим постом оставил уполномоченный по правам человека Калужской области Юрий Зельников: «Не всем пассажирам приятно смотреть на старушек, подающих кофе», – написал он. В материале приведены скриншоты этих высказываний, есть ссылки на слова Павла Астахова («Есть места, где женщины уже в 27 лет сморщенные, и по нашим меркам им под 50»). Колумнистка отвечает на это эмоциональной отповедью, описывая обобщенный опыт российских женщин, которых «начинают дискриминировать с того момента, как они перестают быть девочками». Она свободно цитирует вульгаризмы, употребляемые мужчинами в отношении женщин, создает эмоционально окрашенный публицистический текст, обобщая личный опыт и наблюдения: «И публичные извинения, к сожалению, ничего не изменят: на сайтах знакомств пятидесятилетние мужчины будут писать “ищу женщину не старше 30”, женщины не старше 30 продолжат тратить половину зарплаты на чудодейственные средства, призванные замедлить процесс старения, матери будут говорить дочерям, что нужно все успеть, пока не началась ужасная старость, а сетевые анонимы продолжат писать комментарии в духе: “Фу, она старая, я б не вдол”»¹³.

Следует обратить внимание на то, что статья порицает ровно то, что годами разрабатывал среднестатистический массовый женский глянец: борьбу с процессом старения посредством

«чудодейственных средств». Более того, в следующих абзацах журналистка критикует читательниц журнала: «И самое ужасное – то, что женщины с огромным энтузиазмом поддерживают это чудовищное поведение общества. Когда Cosmo писал о новой серии бондианы, мы получили множество комментариев от женщин. Знаешь, каких? “Монике Белуччи уже 50, как она может быть девушкой Бонда, Это какая-то бабушка Бонда!”»

Публицистический пафос колонки – в полемике с общественным мнением. Снежана Грибацкая не только критикует стереотипы вечной молодости, женской привлекательности, но также дает понять читательницам, что не одобряет их мизогинию, вступает, таким образом, в полемику и с аудиторией сайта. Однако отметок «нравится» у публикации на момент цитирования – 5 889. Это значит, что как минимум столько читателей сочли тему интересной, перешли на сайт для чтения текста, дочитали его до конца и отметили его как понравившийся.

По мотивам сетевого скандала, случившегося в апреле 2018 года в Facebook вокруг литературной премии «Национальный бестселлер», опубликовала колонку «Право на сочувствие: почему мы отказываем в нем другим и даже себе» Наталия Поротикова¹⁴. Речь в ней об обнародованной реакции пресс-секретаря оргкомитета премии Аглаи Топоровой на книгу Анны Старобинец «Посмотри на него». Автобиографическая книга о том, как общество воспринимает женщину, решившую выносить ребенка со смертельным диагнозом, вызвала крайне эмоциональную реакцию А. Топоровой, которую она описала в блоге. А. Старобинец скопировала этот текст и поделилась им с читателями своего блога, что вызвало обширную дискуссию, сначала в ближайшем окружении обеих женщин, затем и более широкую. Журналистка Cosmo. ru вывела дискуссию за пределы блогосферы, выделив во всей этой истории проблему: дефицит сочувствия в обществе. Она цитирует пейоративы, вульгаризмы, употребляемые авторами блогов и комментариев, описывает агрессию по отношению к А. Старобинец и ее жизненному опыту, которую позволяют себе комментаторы, но идет дальше критики, рассуждая о природе такой агрессии и предлагая способы, как ее сдержать. Колонка, таким образом, посвящена социальному явлению – агрессии в социальных сетях, выборочному сочувствию на основании симпатии/антипатии, обобщает проблему и не-

¹³ Грибацкая, Снежана. «Старушки, подающие кофе»: как нас отправляют на свалку после сорока лет. – Режим доступа : <https://www.cosmo.ru/lifestyle/society/starushki-podayushchie-kofe-kak-nas-otpravlyayut-na-svalku-posle-soroka-let/>

¹⁴ Поротикова, Наталья. Право на сочувствие: почему мы отказываем в нем другим и даже себе. – Режим доступа : <https://www.cosmo.ru/lifestyle/society/pravo-na-sochuvstvie-pochemu-my-otkazyvaem-v-nem-drugim-i-dazhe-sebe/>

сет оттенков дидактики: *«Любой человек имеет право на сочувствие других. Это не значит, что ему все обязаны; это значит, что он имеет право об этом сочувствии попросить. Прийти к людям, к близким или далеким, и сказать: люди, мне плохо. Правда, в России ему грозит ненулевая опасность вторичной травмы, потому что здесь грубость и жестокость не наносят тому, кто их проявляет, репутационных потерь».*

Полемическими ответами на сетевые скандалы стали и другие колонки, в частности Снежаны Грибацкой, в Cosmo.ru. Так, 17 апреля 2018 года – статья *«“Меня тошнит от твоей груди!”: как общество унижает кормящих матерей»* разбирает случай общественного порицания женщин, кормящих грудью младенцев в общественных пространствах, *«Плохая, плохая мать: как мы на самом деле относимся к молодым матерям»*¹⁵ 12 апреля 2018 года ответ на обнародование в Интернете видеоролика, снятого неким гражданином, возмущенным криком ребенка и подвергающим сомнению материнскую компетенцию снятой им на видеокамеру женщины.

Хронологически можно отследить жанровый прогресс журналистики: от просветительских колонок в жанре совета, использующих стандартное для формата гендерного журнала обращение к читательнице на «ты» и разъясняющих читательницам, как именно следует относиться к той или иной социально-гендерной проблеме, С. Грибацкая перешла к аналитическим полемическим статьям. Так, *«Негодная жертва: почему ее поведение никак не оправдывает преступника»*¹⁶ от 11 января 2018 года написана в жанре аналитического совета. Колумнистка разъясняет аудитории термины-интернационализмы «виктимблейминг», «буллинг», использует психологические термины («когнитивное искажение»), анализирует самые известные в медиа за последнее время случаи насилия в отношении женщин и делает вывод: *«И в тот момент, когда мы сталкиваемся с историей о насилии, важно помнить следующее: жертва правда может быть тебе несимпатична, у тебя есть право на эти чувства. Но права высказывать их вслух у тебя нет. Потому что жертва – всегда жертва. И, какой бы она ни была, она не заслуживает осуждения. А главное – ни один насильник не заслуживает твоей поддержки. Никакой. Никогда»*¹⁷. В апрельской колонке – статье, посвященной скандалу с грудным вскармливанием, Снежана

Грибацкая рассуждает об обществе, выводя читательниц за круг осуждения, предлагая им посмотреть на проблему с авторской позиции. Она уже не обращается к условной читательнице на «ты», она обобщает себя с читателями и пишет от второго лица множественного числа, имея в виду как редакцию Cosmo.ru (*«мы уже писали об...»*), так и целевую аудиторию (*«Вот только мы живем в совсем другое время...»*, *«мы, взрослые, мир уже познали»*).

По поводу расшифровки специальной терминологии следует заметить, что в адресованной женщинам сетевой журналистике, ориентированной на читательниц в возрастных границах 25–34 лет, например, медиакит Wonderzine издательского дома Look at media (позиционирует себя как медиакомпания с совокупной месячной аудиторией более 5,5 миллиона читателей в России, 1,233,888 – ежемесячная уникальная аудитория) содержит характерные релевантные читательской аудитории материалы, в том числе статью о «синдроме самозванца» (*«Синдром самозванца: почему женщины не верят в свой успех»* от 21 июля 2016 года, автор А. Савина¹⁸). Примечательно, что та же тема присутствует в выпуске традиционного Cosmopolitan июля 2017 года (*«Отпетая мошенница. Как избавиться от синдрома самозванца»*, с. 102–105). Тексты на одну тему представлены в разных форматах, и формат сетевой колумнистики Wonderzine 2016 года безусловно отличается от версии традиционного Cosmopolitan, однако идентичен сетевому формату Cosmo.ru в 2017–2018 гг.

В обращении к читателям Wonderzine использует местоимение «вы», которое можно рассматривать и как обращение к женщинам вообще, и как отстранение, и как уважение, равную позицию с читателями (между тем Cosmopolitan снижает уровень сложности текста и обращается к читателям на «ты» – предлагая по-прежнему общение с читательницей-подругой). Автор обзора в Wonderzine А. Савина анализирует экспертные мнения многих ученых и специалистов о «синдроме самозванца», в тексте содержатся перекрестные ссылки на научные публикации по теме. Текст в Cosmopolitan, равно имеющий просветительские цели, заметно снижает планку читательского восприятия, упрощает проблему до житейской, пользуется бытовым языком без неологизмов, дает готовые рецепты поведения в неприятной для читательниц ситуации. Заго-

¹⁵ <https://www.cosmo.ru/lifestyle/society/plohaya-plohaya-mat-kak-my-na-samom-dele-otnosimsya-k-molodym-materyam/>

¹⁶ Грибацкая, Снежана. *«Негодная жертва»: почему ее поведение никак не оправдывает преступника.* – Режим доступа : <https://www.cosmo.ru/lifestyle/society/negodnaya-zhertva-pochemu-ee-povedenie-nikak-ne-opravdyvaet-prestupnika/>

¹⁷ <https://www.cosmo.ru/lifestyle/society/negodnaya-zhertva-pochemu-ee-povedenie-nikak-ne-opravdyvaet-prestupnika/#part3>

¹⁸ <http://www.wonderzine.com/wonderzine/life/work-work-work/219629-imposter-syndrome>

ловок «Отпетая мошенница» не информативен, структура публикации блочная, соответствующая макету журнала. Журналистка Мария Астраух пишет, ссылаясь на экспертное мнение психотерапевта, на личные истории. Важно отметить, что в сетевом Cosmo.ru идентичной публикации нет, сайт публикует свои, уникальные, тексты. Таким образом, у текстов Cosmo.ru больше совпадающих характеристик с сетевым ресурсом для женской аудитории 25–34 лет Wonderzine, в отличие от бумажного журнала Cosmopolitan, ориентирующегося на аудиторию от 16 до 44, но заявляющего своей основной аудиторией женщин 34 лет, что является верхней возрастной границей для Wonderzine. Средний возраст читательниц Cosmo.ru не определен, и мы осмелимся предположить, что в настоящее время мы наблюдаем тестирование аудитории, которой предлагается просветительская феминистская позиция с полемическим оттенком.

Одновременно с Cosmo.ru схожую с ним редакционную политику ведет «Домашний очаг» (медиацит на 2018 год заявляет 3400000 уникальных пользователей у сайта goodhouse.ru, средний возраст женщин-читательниц – от 25 до 44 лет¹⁹). Колонку на острые социальные темы, касающиеся женщин, семьи и воспитания детей, ведут приглашенные авторы. Так, Ольга Карчевская пишет полемические социальные колонки в жанре аналитической статьи. Как и колумнисты Cosmo.ru, инфоповодом для них служат медийные скандалы, причем зачастую инфоповоды совпадают. Так, в статье «Что с ними не так? Почему российские мужчины недружелюбны к мамам с детьми»²⁰, О. Карчевская разбирает тот самый случай осуждения женщины с плачущим ребенком, о котором писала колумнистка Cosmo.ru Снежана Грибацкая в статье «Плохая, плохая мать: как мы на самом деле относимся к молодым матерям»²¹. Это эмоциональный текст, разбирающий возможные причины, по которым общество поддерживает материнство только на словах, а на деле крайне агрессивно как в невнимании к серьезным семейным проблемам, так и во внимании к незначительным: «Почему-то в России считается приличным вмешиваться в уход и воспитание чужих детей со своим бесценным опытом и мнением». Как и упомянутая выше колумнистка Playboy Арина Холина, Ольга

Карчевская обращается к культурным кодам, которые могут быть понятны возрастной категории от 25 до 44 лет, сравнивая отношение общества к молодым матерям с отношением к гремлинам – персонажам из фантастического комедийного фильма 1984 года «Гремлины». Потребительская ценность, с помощью которой выстраивается общность с читательской аудиторией, на этот раз не материальна – это старый для поколения «от 25 лет» масскультовый фильм, который, по ожиданию автора, многие нынешние родители видели в детстве.

Тенденция полемизировать с медиаресурсами обнаружилась и в статье «В темной-темной комнате тонкий-тонкий ремень. Что не так с детством Саши Плющенко»²². На этот раз колонка написана в ответ на телеэфир канала «Дождь», в котором продюсер Яна Рудковская рассказывает о методах воспитания общего с фигуристом Евгением Плющенко сына. На этот раз проблема, которой посвящена колонка, – телесные наказания детей в семье, проблема родительских ожиданий (в данном случае – в области профессионального спорта). Колумнистка предлагает читателям теоретическую часть, цитируя экспертов в области психологии, и делает вывод: «...Надеюсь дожить до времени, когда детский профессиональный спорт будет запрещен, как и любая форма жестокости по отношению к детям»²³.

Таким образом, ориентируясь на новую аудиторию – детей тех читателей, которые покупали некогда первые номера Cosmopolitan и «Домашнего очага», редакции ищут аксиологические соответствия, новые ценности и новые проблемы, которые не были характерны для изданий в прошлом.

Мы наблюдаем смену форматов под влиянием развития сетевого медийного пространства. Выйдя в Интернет, издания могут придерживаться старой редакционной политики, но в одной области становится сложно придерживаться старой парадигмы – в области идей. Остается открытым вопрос, насколько убежденность сотрудников редакции первична по отношению к маркетинговым исследованиям аудитории, и здесь мы готовы сослаться на исследования сетевой коммуникации «Нетократия» Александра Барда и Яны Зодерквиста. Авторы предприняли попытку синтезировать гуманитарные знания,

¹⁹ Медиакит Cosmopolitan 2018. – Режим доступа : http://www.imedia.ru/upload/iblock/41d/do_mk_2018_ru.pdf

²⁰ Карчевская, Ольга. Что с ними не так? Почему российские мужчины недружелюбны к мамам с детьми. – Режим доступа : https://www.goodhouse.ru/family_and_children/psihologiya/chto-s-nim-ne-tak-pochemu-rossijskie-muzhchiny-nedruzheilyubny-k-mama-s-detmi/

²¹ Грибацкая Снежана. Плохая, плохая мать: как мы на самом деле относимся к молодым матерям. – Режим доступа : <https://www.cosmo.ru/lifestyle/society/plohaya-plohaya-mat-kak-my-na-samom-dele-otnosimsya-k-molodym-materyam/>

²² Карчевская, Ольга. В темной-темной комнате тонкий-тонкий ремень. Что не так с детством Саши Плющенко. – Режим доступа : https://www.goodhouse.ru/family_and_children/vospitanije/v-t-mnoj-t-mnoj-komnate-tonkij-tonkij-remen/

²³ Там же.

пограничные со сферой медиа, и сделали вывод о появлении сетевой «плюрархии», подчиняющейся некой саморегуляции наподобие дарвиновского естественного отбора – «сетикету» (netiquette)²⁴.

Под плюрархией исследователи современного нам общества подразумевают подчинение неким постоянно обновляемым правилам, формирующимся под воздействием культурных ценностей и идеологии, за неподчинение которым участник будет выключен из жизненно важных Сетей. Таким образом, ради адаптации и самосохранения участник Сети вынужден контролировать себя и сверяться с теми сетевыми группами, в которые он входит и которые его принимают до той поры, пока он соответствует «сетикету». Можно заключить, что, придерживаясь феминистской повестки, журналисты гендерных – как женских, так и мужских – изданий существуют в границах такой саморегуляции, как искренне придерживаясь определенных ценностей, так и стараясь их придерживаться в рамках самоцензуры.

На этом фоне текст, следуя просветительской цели авторов, наполняется терминами, неологизмами, интернационализмами («бро-культура, блокчейн, кибербуллинг, аутинг, лайкинг, троллинг»). Так, в статье «Новый Дикий Запад: Почему в мире блокчейна так мало женщин» Н. Федоренко пишет: *«Криптовалюты даже нравятся радикальным борцам за права мужчин Red Pill. На Reddit активно обсуждается, как инвестирование в криптовалюту помогает избежать справедливого раздела имущества: наличие условных биткоинов легко скрыть, да и законы большинства стран пока никак не регулируют эту сферу. Некоторые мужчины злорадствуют, что жёны считали глупостью их увлечение блокчейном, зато при разводе не получают ни копейки от внезапного роста криптовалют»*²⁵. Жанровые особенности текста и иллюстративного материала отходят на второй план перед формой подачи материала. Даже каноны литературного редактирования текстов выводятся из сферы строго профессиональных навыков, происходит популяризация профессии (на фоне кризиса профессионального редактирования и корректуры). Так, Максим Ильяхов, автор руководства по редактированию «Пиши, сокращай: как создавать сильный текст», рассматривает текст как продукт: «Главное в сильном тексте –

забота о читателе. Все остальные свойства сильного текста, разговоры об эффективности и выполнении задач имеют смысл только после того, как автор понимает эту истину»²⁶.

Сетевой формат подразумевает и сокращение объемов материалов: при том, что возможно разместить сколь угодно длинный текст, внимание к нему диктуется правилом «трех экранов компьютера» и многочастным, наполненным медийным контентом форматом лонгрида. Соответственно, объем текста, помещающийся на экране смартфона или планшета, меньше. Несмотря на то, что аналитические жанры журналистики публикуются в формате лонгридов, требования к сокращению, упрощению, информативности радикально меняют представление читателя о тексте, который ему по силам полностью воспринять через монитор.

Российские издания гендерной направленности находятся в поиске аудитории и одновременно в попытках привлечь и закрепить за собой, используя острые проблемы социальной сферы, описанные в подчас сложных по структуре текстах, однако с очевидными стилистическими упрощениями.

Новые стремления женских журналов выразились в просветительской миссии. В нее входят:

1) продвижение идеи самообразования (ссылки на научные монографии, лекции TED, научно-популярные каналы и публицистов);

2) расширение активного словаря: сюда входит как ввод специальных терминов, так и попытка через тексты, обнародованные в сетевых версиях СМИ, распространять феминитивы («авторка», «редакторка»²⁷). Изменение обращения к аудитории, основанное на уважении: в частности, обращение в тексте на «вы» вместо некогда повсеместного «ты»;

3) усложнение структуры текста: несмотря на многолетнюю принадлежность глянца к развлекательным массовым СМИ и, соответственно, максимальное упрощение стилистических приемов, происходит жанровый переход к публицистическому высказыванию;

4) изменения в предназначении авторских колонок: грубо говоря, «женской» колонка остается только в бумажной версии. В интернет-версии колумнистика становится универсальной содержательной основой, привлекающей внимание как к описываемой проблеме, так и к самому изданию.

²⁴ Бард, А. НЕТОкратия. Новая правящая элита и жизнь после капитализма / А. Бард, Я. Зодерквист. – СПб. : Стокгольмская школа экономики, 2005. – С. 125.

²⁵ Федоренко, Наталья. Новый Дикий Запад: Почему в мире блокчейна так мало женщин. – Режим доступа : <http://www.wonderzine.com/wonderzine/life/life/233621-women-and-blockchain>

²⁶ Ильяхов, М. Пиши, сокращай: как создать сильный текст / М. Ильяхов, Л. Сарычева. – М. : Альпина паблишер, 2018. – С. 3.

²⁷ Гаврилова, Дарья. Как «авторки» и «экспертки» меняют языки и реальность. – Режим доступа : <http://www.wonderzine.com/wonderzine/life/life/222195-autorka>

Мужские журналы, по крайней мере, рассмотренные нами, взяли на себя защитную миссию:

1) они полемизируют с текстами женских изданий (пытаются оправдать мужскую аудиторию в ответ на претензии женских журналов), входят в диалог с женскими колумнистками, перенимают их стиль, зеркально отображают проблемы;

2) часты «я-высказывания», отсылки к личному опыту;

3) привлекаются авторы-женщины (или с женскими псевдонимами), выступающие в роли экспертов;

4) жанрово тексты тяготеют к обзорам, заметкам, новостям, биографиям;

5) происходит упрощение текста, уход в «инфотейнмент»;

6) обращение к читателю на «ты», попытки

обобщить всех мужчин – «мы».

Смысловые изменения произошли в миссии журналов, которая определяется как издательским домом и взглядом главного редактора, так и внутренними убеждениями приглашенных авторов. Было бы недостаточно ответственно утверждать, что взгляды насаждаются и продвигаются со стороны издательских домов: в конце концов, как коммерческие проекты они более заинтересованы в экономической эффективности продукта. Однако наблюдается заметное влияние авторов на содержание, и здесь важно не только то, насколько руководство СМИ согласно с позицией авторов, но и насколько оно готово к экспериментам: то, что происходит в женской прессе (на фоне упадка мужской) в России, можно назвать движением против течения.

ТИПЫ ПЕРЕХОДНЫХ ОБРАЗОВАНИЙ, ЗАНИМАЮЩИХ ПРОМЕЖУТОЧНОЕ ПОЛОЖЕНИЕ МЕЖДУ СЛОЖНЫМ СЛОВОМ И СЛОВСОЧЕТАНИЕМ В БЫЛИННОМ ЭПОСЕ

В последнее время наблюдается повышенный интерес к изучению произведений устного народного творчества, где широко представлены разнообразные конструкции, занимающие промежуточное положение между сложным словом и словосочетанием, употребление которых обусловлено не только самой структурой фольклорного текста, но и художественными потребностями носителей многовековой национальной культуры с ее социальными, нравственными, интеллектуальными и духовными ценностями и традициями. Такие переходные структурные единицы являются своеобразной чертой поэтической речи, поскольку: а) придают ей образность, выразительность, эстетическую ценность, национальную самобытность; б) обогащают стилистическую палитру произведения, усиливая экспрессивно-эмоциональную тональность и насыщая лиризмом и динамизмом; в) обладают смысловой и интонационной насыщенностью; г) дают возможность «почувствовать» слово во всем его многообразии, обнаружить скрытые смыслы, «фразы-тени», повысить стилистический эффект, стилистическое впечатление; д) становятся орудием создания художественных образов, портретных зарисовок и т. д.

В то же время языковая реализация «промежуточных» структур еще не достаточно исследована как в плане определения их статуса, критериев разграничения, так и со стороны выявления специфики народно-песенной лексики, основных типов и моделей образования, орфографической закреплённости и др. Подвижность границ между сложным словом и словосочетанием свидетельствует о неустойчивости таких образований и одновременно синкретичности и требует продолжения исследований в этом направлении.

Промежуточные структурные единицы, встречающиеся в текстах былин, можно разделить на следующие группы: 1) примыкающие к сложным слитным словам; 2) составные слова, представляющие объединение раздельно оформленных слов¹. К первой группе относятся: а) **тематическое словосложение**:

слова, имеющие соединительный гласный и графически совпадающие со сложным словом (тихо-смирная, сыро-матерый, село-жило, стольнѣ Киев-град, свято-Русь, грубо-светы, золото-цепочка, стольнѣ-князь, всяко-всячески, стольнѣ-киевской, серо-горюч, золото-ключи, скатно-жемчуг и др.). Например:

Говорил ему Илья да таковы слова:

*– Ты Владимир-князь да **стольнѣ-киевской!***

Соловей-разбойник на твоём дворе,

Ему выбито ведь право око со косичею,

И он ко стремени булатному прикованной.

(Илья Муромец и Соловей-разбойник);

По божьему повелению,

По Егорию Храброму молению,

Восставали сильные ветры,

Разносили пески да желтые,

Открывали доски дубовые,

*Выходил Егорий во **свято-Русь**.*

(Егорий Храбрый);

б) атематическое словосложение: слова без соединительных гласных, образованные в результате стяжения компонентов (рань-ранешенько, скат-жемчуг, бел-крупичат, столен-киевской, бел-лазоревого, бел-полотненной, нов-черлен, мил-сердечный, белкаменны, даль-видная, столен-Киев-град, свят-поле, бел-девица, бел-горюч и др.). Например:

Нада мне молода жена,

Чтобы статным-статна да полновозвратна,

Волосой-косой она завесиста,

Чтобы сквозь рубашку тело виделось,

Сквозь тело да кости виделись,

Сквозь кости да мозги виделись,

Из кости в кость да мозг переливается,

***Скат-жемчуг** да пересыпается.*

(Соломан и Василий Окулович);

*А поутру **рань-ранешенько**,*

На светлой заре рано-утренней,

¹ Бобунова, М. А. Единицы фольклорной лексикографии (в словаре языка быliny) / М. А. Бобунова. – Курск : изд-во Курск. гос. пед. ун-та, 2001. – С. 87.

це-благословленице, сила-армия, вера-правда, смерть-казнь, выпей-выкушай, облей-обкати, воры-разбойники, путь-дорога, слово-речь, прежде-досель, прыг-скок и др.). Например:

*Кто бы послужил мне, князю, верой-правдою,
Верой-правдою неизменною?..*

Я-де съезжу в землю дальнюю
В дальнюю землю Поленецкую
Ко тому царю Батуру ко Батвесову;
Я свезу твои **дани-пошлины**
За те годы, годы прошлые,
За те времена – за двенадцать лет...

*Из той земли и Корельские
Подходил тут под Киев град
Собака Галин царь
Со своей силой-армией.*

Когда я розорял вашу стару Казань-город
подлесные,
Я князей-бояр-де всех повырубил,
А княгинь-боярыней я тех живых в полон
побрал...
(Авдотья Рязаночна);

А весьма богатыри они ведь
 стали **веселы-радостны**,
 А пошли они во грядни княжеицекие;
 А как в те палаты белокаменны,
 Как сажались за те столы окольные...
 (Камское побоище);

б) антонимические сближения (правда-лжеслова, полны-порожни, огонь-вода, други-недруги, входы-выходы, сладко-солонно, знакомый-незнакомый, быть-небыть, слыхано-неслыхано, денно-ночно, далешенько-близешенько, хвалить-хулить, были-небыли, купля-продажа, виданно-невиданно, правдами-неправдами и др.):

Да бежали, выбегали два гневных тура,
Да на встречу им турица да родна матушка:
«Уж вы здравствуйте, туры да дети малые!»
«Уж ты здравствуй, турица родна матушка!»
«Уж вы где же, туры, да **были-небыли**?»...
Да середь мы ночи, да середь темной,
Да середь мы ночки осенней,
Отворилися **входы-выходы**, да городовые.
(Василий Игнатьев и Скурла царь);

в) удвоения, или повторы, которые могут называть обобщающий фольклорный концепт, служить для усиления значения и представлять окказиональные псевдослова, явившиеся результатом игры слов (вот-вот, ползают-ползают, шел-шел, всегда-всегда,

³ Багликова, И. В. Синонимические сближения (на материале былин Печоры) / И. В. Багликова // Кубанские научные беседы. – Курск, 2003. – С. 27.

пой-перепой, два-два, жил-был, вязы-вязочки, млада-младешенька, далече-далече, ныне-ныне, ум-разум, веюшко-соловеюшко, умный-разумный, плыли-выплыли, борушка-переборушка, уты-футы, клин-клином, ждать-подждать, диво-дивное, то-то, спрашивал-расспрашивал, жить-поживать, пир-пировныце, всяко-всячески, много-множество, крепко-накрепко, перво-наперво, крест-накрест, скорым-скоро, шли-прошли, былым-было, король-королевич, ду-мал-подумал и др.). Например:

*При тоем царе при Федоре Васильиче
Жил-был боярин богатый.
У него было три сына, три любимых,
И выстроил всем по дому великому.*
(Нерассказанный сон);

*А собралось народу много-множество.
Повели-то Соломана во чисто поле...
Ты знаи Соломана скоро-наскоро...*
(Соломан Премудрый и Васька Окулов);

*У того погреба глубокого
Лежала ось тележная железная,
Долиною в две-две сажени печатных,
А на вес ось та сорок пуд.*
(Василий Буслаев);

4) сложносоставные числительные (два, двадцать, двадцать одно, триста тридцать, два-три, три-четыре, в три пятнадцать, двадцать четверо, девять девяносто и др.). Например:

*Он повыскачил на гору высокую,
Посмотрел на все три-четыре стороны,
Посмотрел на силушку татарскую,
Конца-краю силы насмотреть не мог.
И повыскачил он на гору на другую,
Посмотрел на все три-четыре стороны,
Конца-краю силы насмотреть не мог.*
(Илья Муромец и Калин-царь);

*Прибил-то он поганых всех в два-три часа,
А не оставил тут поганого на семена.*
(Илья Муромец
и Идолище в Царьграде).

Уникальный, как и все устно-поэтическое творчество, былинный эпос богат разнообразными переходными конструкциями, которые, несмотря на свое сходство со сложными словами и словосочетаниями, заслуживают признания за ними статуса самостоятельных структурных единиц, самостоятельных языковых образований, в основе которых лежит принцип соотношенности, сходства (сближения) по тому или иному признаку: семантики составляющих, однородности наименований, однокоренных лексем, ассоциа-

тивных сцеплений и т. д., а их двойственная природа обуславливает неустойчивый, переходный характер.

Переходные структурные единицы могут быть представлены различными типами, которые, в свою очередь, делятся на две группы: 1) примыкающие к сложным слитным словам; 2) составные слова, представляющие объединение раздельнооформленных слов. Самым продуктивным типом переходных образований, занимающих промежуточное положение между сложным словом и словосочетанием, является сближение лексических единиц, раздельнооформленных лексем, слов одного лексико-грамматического класса, которое сопровождается градацией и появлением обобщающего значения, уточнением или раскрытием семантики слова, становлением на путь тяготения к самостоятельным языковым образованиям.

Смысловая насыщенность структурных единиц, заключающаяся в сближении двух лексических компонентов, способствует более точному отображению предмета или его свойства.

Литература

1. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. — М. : Сов. энциклопедия, 1969. — 607 с.
2. Бобунова, М. А. Единицы фольклорной лексикографии (в словаре языка быliny) / М. А. Бобунова. — Курск : изд-во Курск. гос. пед. ун-та, 2001. — 152 с.
3. Багликова, И. В. Синонимические сближения (на материале былин Печоры) / И. В. Багликова // Кубанские научные беседы. — Курск, 2003. — С. 27–38.
4. Краткая русская грамматика / В. Н. Белоусов, И. И. Ковтунова [и др.] ; под ред. Н. Ю. Шведовой и В. А. Лопатина. — М. : Рус. яз., 1989. — С. 354.
5. Мешков, О. Д. О композитном значении (на материале английских сложных слов) / О. Д. Мешков // Слово в грамматике и словаре. — М. : Наука, 1984. — С. 124–128.
6. Хроленко, А. Т. Композит в структуре словаря былинной речи / А. Т. Хроленко // Исследования по лингвофольклористике. — Курск, 1994. — Вып. 1. — С. 55–57.
7. Быliny / под общ. ред. В. И. Чичерова. — М. : изд-во Моск. ун-та, 1957. — 515 с.
8. Быliny: кн. для внекл. чтения. 5–7 кл / сост., вступ. ст., обраб. текстов, примеч. и слов. Ю. Г. Круглова. — М. : Просвещение, 1985. — 207 с.
9. Быliny / сост., вступ. ст., подготовка текстов и коммент. Ф. М. Селиванова. — М. : Сов. Россия, 1988. — 577 с.
10. Быliny / сост., вступ. ст., введ. тексты В. И. Калугина. — М. : Современник, 1991. — 767 с.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ТАНДЕМ-МЕТОДА ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО В КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

Методика преподавания русского языка как иностранного в настоящее время связывает эффективность обучения с формированием лингвострановедческой и лингвокультурологической компетенций, а также с формированием у обучающихся установок на толерантное общение и учет регионального компонента в процессе межкультурной коммуникации, что представляется особенно важным для процесса обучения иностранных учащихся в условиях погружения в языковую среду.

В рамках лингвострановедческой компетенции у студентов складывается представление о культуре и истории, о национальных обычаях, традициях, реалиях страны изучаемого языка и региона проживания и обучения, способность извлекать из единиц языка страноведческую и культуроведческую информацию и пользоваться ею, добываясь полноценной коммуникации. Отсутствие или недостаточная сформированность лингвострановедческой и лингвокультурологической компетенций может стать причиной недостаточного освоения языка.

Лингвострановедческая компетенция предполагает осознание связи языка с историей и культурой как целой страны, так и отдельного региона.

Многие исследователи, методисты отмечают, что решением данной проблемы может послужить использование в учебном процессе учебно-методического обеспечения, в которое включены регионально-культурный компонент, инновационные формы и способы организации лингвострановедческого материала, что позволит сделать процесс обучения русского языка как иностранного (РКИ) в языковой среде более эффективным.

Эффективность обучения русскому языку как иностранному в условиях языковой среды возрастает при условии использования не только лингвострановедческого материала, но и более широкого спектра сведений о регионе. Знакомство иностранных учащихся с регионально зна-

чимой культурной информацией помогает им не только адаптироваться в языковой среде, но и осознать социально-культурные особенности конкретного региона.

В условиях интенсивного развития современного общества все больше ученых, педагогов, преподавателей иностранного языка обращается к методам, позволяющим быстрее и качественнее овладеть тем или иным иностранным языком. Одним из таких методов является тандем-метод, который подразумевает непосредственное общение с носителем изучаемого языка.

В методической литературе тандем-метод относят к интенсивным методам изучения иностранного языка, поскольку он подразумевает непосредственное погружение в язык в процессе общения с его носителем. Тандем-метод определяется как способ самостоятельного изучения иностранного языка двумя партнерами с различными родными языками, работающими в паре. Из этого определения вытекает также и понятие тандем-партнера, то есть одного из участников такого процесса обучения.

Тандем-метод сформировался в 60-е годы XX века в Германии на базе немецко-французских студенческих встреч, в процессе которых студенты, носители разных языков – немецкого и французского, изучали языки друг друга. Впервые термин «тандем» был использован для обозначения встреч студентов, изучающих иностранные языки на основе заранее подготовленных рабочих материалов, в рамках «Рабочей группы по прикладной лингвистике французского языка» в 1970 году в Германии. В дальнейшем, в 1980-х годах, в университетах Европы начали появляться первые тандем-курсы¹. В 1992–1994 годах началась работа по созданию международной тандем-сети в Интернете². На данный момент существует множество тандем-центров в различных вузах, а также сайтов в сети Интернет, где организуются все необходимые условия для создания тандем-пар для изучения иностранных языков. Участники тандем-пар подбираются на

¹ Кудрявцева, Е. Л. Использование тандема для изучения русского языка как иностранного и сохранения русского языка как родного у естественных билингвов : методические основания / Е. Л. Кудрявцева // Институт иностранных языков и медиатехнологий Университета Грайфсвальда, 2012. – С. 9–11.

² Бердичевский, А. Л. Вдвоем все-таки лучше! Обучение межкультурному общению с использованием метода тандема / А. Л. Бердичевский. – М. : МК-Периодика, 2008. – С. 29.

основе опросников, разработанных специально для этой цели, где учитываются индивидуальные запросы и особенности каждого, кто желает найти тандем-партнера для изучения иностранного языка, например: пол, возраст, интересы и увлечения, место работы или учебы, уровень владения изучаемым языком, личная мотивация и т. п. Через центры и сайты по поиску тандем-партнеров создаются контакты между желающими изучать иностранный язык. В основном такие сайты ориентированы на немецкий и английский языки, однако существуют и международные сети по поиску тандем-партнера.

Существуют коллективная и индивидуальная формы обучения, последняя, в свою очередь, может быть как личной, так и виртуальной – при помощи средств удаленной коммуникации.

Целью тандем-метода является овладение иностранным языком, носителем которого является тандем-партнер, в процессе общения, знакомство с культурой страны изучаемого языка, а также получение информации по любым интересующим областям знаний. Кроме того, в процессе обучения в тандеме достигается цель, очень важная для свободного владения иностранным языком, в особенности для тех, кто намерен в дальнейшем пользоваться полученными знаниями на практике. Такой целью является формирование коммуникативной компетенции, то есть способности и готовности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителем языка.

Отсутствие коммуникативной компетенции подразумевает неспособность общаться на иностранном языке. Коммуникативная компетенция включает в себя не только лингвистические составляющие, но и психологические, и социальные. И именно изучение языка в тандеме наилучшим образом может способствовать формированию всех компонентов коммуникативной компетенции, а именно следующих: лингвистической компетенции (в некоторых источниках – грамматической), социолингвистической компетенции, дискурсивной компетенции и социокультурной компетенции.

На начальном этапе изучения языка тандем-метод может сыграть ведущую роль в формировании фонетических навыков обучающихся, в постановке произношения и восприятия иностранного языка на слух, в формировании лингвистической компетенции – систематического знания грамматических правил, словарных единиц и фонологии.

На продвинутом этапе изучения языка тандем-метод помогает скорректировать возмож-

ные ошибки в изучении языка, сформировать дискурсивную компетенцию – способность построения целостных, связных и логичных высказываний разных функциональных стилей в устной и письменной речи.

В качестве вспомогательного метода при изучении иностранного языка в вузе тандем-метод также оказывает огромное влияние на процесс обучения, поскольку с помощью данного метода восполняются пробелы в составляющих коммуникативной компетенции. Также происходит процесс применения усвоенных знаний на практике.

На базе Пусанского университета иностранных языков был спланирован методический эксперимент, в ходе которого группе корейских студентов под руководством профессора Дже Хиок Ли было предложено изучение русского языка тандем-методом в четырёхдневной поездке по Сахалину в качестве дополнения к базовому курсу обучения в вузе. Для данного эксперимента при помощи опроса были отобраны студенты второго-третьего курсов бакалавриата, изучающие русский язык. Были сформированы три группы и озвучена тематика исследовательских проектов («История и культура Сахалинской области», «А. П. Чехов на Сахалине», «Судьба сахалинских корейцев»). Уровень знания русского языка при этом у трех групп примерно одинаковый – около двух лет изучения иностранного языка, и никто из участников эксперимента ранее не имел опыта занятий по тандем-методу. Перед поездкой в Россию (Сахалинская область, г. Южно-Сахалинск) было решено сформировать пять тандем-пар (корейский студент и студент из России). Проведение эксперимента состоялось в феврале 2018 г. Целью данного эксперимента явилась проверка гипотезы о том, что тандем-метод оказывает влияние на процесс изучения русского языка и способствует наиболее эффективному и полному формированию коммуникативной компетенции. Результаты эксперимента подтвердили гипотезу об эффективности тандем-метода при изучении РКИ.

Обучение в сотрудничестве основано на изучении языка в группе и разработано тремя группами американских педагогов: из университета Джона Хопкинса (Р. Славин), университета Миннесоты (Роджер Джонсон и Дэвид Джонсон), группой Дж. Аронсона, Калифорния³. В нашей стране проблемами коллективного метода обучения занимался В. К. Дьяченко, который и ввел этот термин. Данная образовательная технология целиком и полностью зависит от уровня лингвокультурной компетенции преподавателя,

³ Бердичевский, А. Л. *Вдвоем все-таки лучше! Обучение межкультурному общению с использованием метода тандема* / А. Л. Бердичевский. – М. : МК-Периодика, 2008.

поскольку главной ее идеей является создание условий для активной совместной деятельности студентов в разных учебных ситуациях и, следовательно, привлечение внимания и мотивация к познанию новой культуры и нового языка. При обучении в сотрудничестве уровень языковых и неязыковых знаний студента напрямую зависит от того, насколько хорошо преподавателю удалось создать инокультурную и иноязычную ситуацию и организовать совместную деятельность учеников в ходе обучения.

Основная цель обучения в сотрудничестве – получение новых знаний в процессе активной коммуникации и решения учебных проблем и ситуаций.

Задачами обучения в сотрудничестве являются: 1) формирование коммуникативных умений; 2) социализация; 3) овладение новыми лингвокультурными знаниями, умениями и навыками каждым студентом на уровне, соответствующем его индивидуальным особенностям развития, с целью их дальнейшего использования в реальных жизненных ситуациях; 4) раскрытие творческого потенциала студента; 5) формирование мотивации к дальнейшей активной работе по предмету.

Использование данного метода в ходе эксперимента включало следующие этапы:

1) преподаватель поделил студентов на группы по три-четыре человека и дал каждой из групп одно общее задание;

2) каждый студент выполнял конкретно стоящую перед ним задачу, затем вынес ее на обсуждение группы;

3) затем группа формировала общий план решения поставленной исследовательской задачи, основываясь на результатах, достигнутых каждым индивидуально;

4) преподаватель определяет степень правильности выполнения задания и ставит оценку за проделанную работу не индивидуально, а всей группе.

Процесс обучения при использовании такой технологии характеризуется следующими чертами:

1) участие в процессе обучения каждого студента;

2) социализация в стране языка;

3) общение на языке страны;

4) рефлексия;

5) взаимодействие для саморазвития;

6) быстрое усвоение новой культурной и иноязычной информации.

Этот метод позволил каждому из студентов почувствовать не только индивидуальную, но и коллективную ответственность за решение исследовательских задач и за свои ошибки, поскольку, осуществляя часть своей работы индивидуально, студент делает вклад в работу всей группы, от которой зависит общий результат их

взаимодействия. Также одной из отличительных особенностей этой технологии является тот факт, что группа студентов обязательно формируется таким образом, чтобы в ней были как сильные, так и слабые ученики: тот, который слабее и которому не хватает времени или личностных качеств для овладения материалом, научится у сильного, быстро схватывающего новую информацию и с наименьшими трудностями решающего поставленные задачи. Одним из явных плюсов этого метода является также возможность учиться вместе, то есть студенты не получают новые знания в готовом виде, а производят их, решив ту или иную исследовательскую задачу. Также при грамотной организации сотрудничества студентов разных вузов и обладая достаточно высоким уровнем лингвокультурной адаптации, преподаватель может создать атмосферу, благоприятную для: 1) понимания жизненного уклада, традиций, обычаев страны изучаемого языка; 2) формирования положительного и уважительного отношения к ее языку и культуре; 3) высокой мотивации студента к их дальнейшему познанию и позитивному восприятию. Все вышеперечисленные пункты позволяют сделать вывод о высокой эффективности данной технологии, поскольку: 1) учиться вместе легче и интереснее; 2) это позволяет быстрее запомнить большее количество материала, поскольку заданная ситуация затрагивает личные интересы и предпочтения студентов, и, основываясь на уже имеющихся знаниях, студент легче усваивает новую информацию; 3) у студента формируется собственное мнение относительно обсуждаемой темы и появляется возможность узнать мнение других, что актуализирует интерес к изучаемому языку и его дальнейшую мотивированность к обучению.

К обучению в сотрудничестве можно отнести следующие педагогические методы: 1) кооперативное обучение; 2) проблемное обучение; 3) проектное обучение.

Кооперативное обучение – это самый общий способ, так как полностью отражает структуру технологии обучения в сотрудничестве. Оно включает в себя совместную работу студентов, объединяющих свои усилия для решения общей задачи, при этом каждый кооперирующийся выполняет свою конкретную часть работы. Впоследствии студенты обмениваются полученными знаниями.

Проблемное обучение – обучение, при котором в процессе решения проблемных ситуаций происходит усвоение содержания материала. В данном типе обучения усвоение готовых выводов науки сочетается с систематической поисковой деятельностью студентов. Студентам предлагается проблемная ситуация, которую они решают всей группой. Выделяются следующие этапы решения проблемы: 1) студенты обсужда-

ют уже имеющиеся данные; 2) пытаются понять, что они еще не знают и что им необходимо узнать, чтобы решить проблему.

Проектное обучение – это метод, который позволяет строить исследовательский процесс с учетом интересов студентов, дающий им большую свободу в действиях по сравнению с кооперативным и проблемным обучением. Результатом совместной групповой деятельности учащихся выступает не просто получение новых знаний, но и создание какого-либо учебного продукта, материального результата совместного труда, что ведет к быстрому и качественному усвоению лингвокультурной информации.

Эта технология была разработана в двадцатые годы XX века в США на основе философии Джона Дьюи, считавшего, что обучение должно быть активным и учитывающим способности и интересы студента. Актуализация интереса к проектной технологии произошла после выхода в свет в 1918 году статьи американского педагога В. Килпатрика, где он определяет сущность этой технологии как «от души выполняемый замысел».

Метод проектов основан на моделировании социального взаимодействия в учебной группе; при этом каждый из студентов выполняет отдельную социальную роль, реализуя ее при решении различных проблемных задач в ситуациях реального взаимодействия. Исследовательский проект представляет собой самостоятельную деятельность студентов, носящую исследовательский характер и имеющую как учебную, так и научно-практическую значимость. Таким образом, у студента появляется личностная заинтересованность в создании проекта и мотивация.

В основе данной технологии лежит развитие умений студентов самостоятельно формировать свои знания; развитие их познавательных навыков и способности ориентироваться в информационном пространстве, а также критического мышления и мотивации к познанию новой культурной информации, связанной со страной изучаемого языка.

Обязательными составляющими данной методики являются:

- 1) наличие проблемы, интересной в исследовательском и творческом плане и требующей научного поиска ее решения;
- 2) самостоятельная деятельность студентов;
- 3) различные типы координации деятельности студентов – открытая и скрытая;
- 4) предметно-содержательная сторона проекта – монопроект, межпредметный проект;
- 5) наличие четкой структуры содержательной части проекта;
- 6) использование различных исследовательских методов;
- 7) доминирующие виды деятельности – игровой, информационный, проектно-ориентировочный;

8) теоретическая, познавательная и практическая значимость планируемых результатов;

9) четкие временные границы выполнения проекта: краткосрочный/ долгосрочный.

Цель проектной деятельности заключается в формировании и развитии интеллектуальных умений, связанных с творческим и критическим мышлением.

Задачи проектного метода:

1) формирование мотивации к познанию и интереса к изучаемому языку как к учебному предмету и необходимой составляющей жизни в современном обществе, а также к стране изучаемого языка и ее культуре;

2) организация самостоятельной – индивидуальной, групповой – деятельности студентов;

3) решение важной для учебы и реальной жизни проблемы;

4) интегрирование навыков, знаний и умений из различных областей истории и культуры страны изучаемого языка;

5) развитие логического, аналитического и ассоциативного мышления;

6) вовлечение студента во все виды речевой деятельности. Реализация проектной технологии ведет к изменению позиции преподавателя: из носителя готовых знаний он превращается в организатора исследовательской, познавательной деятельности студентов.

По окончании подготовки проекта нужно получить конкретные результаты, то есть готовые к внедрению. Результатами проекта могут быть стенгазета, реферат, доклад или другие наглядные материалы.

Тандем-метод – это изучение иностранного языка двумя партнерами с разными родными языками, работающими в паре. Главным принципом и целью тандем-метода является изучение языка и культуры партнера.

Согласно поставленной цели, выделяются следующие задачи:

- 1) знакомство с личностью партнера;
- 2) знакомство с культурой страны изучаемого языка;
- 3) получение интересующей информации по различным областям знаний;
- 4) осуществление реального общения.

В основе данного метода лежат следующие принципы:

- 1) принцип обоюдности (каждый участник получает равную пользу от коммуникации);
- 2) принцип автономности (каждый из участников самостоятельно отбирает материалы и способы обучения, а также сам отвечает за результат обучения).

Процесс использования данного метода заключается в следующих этапах (при коллективной форме тандем-метода):

- 1) создание групп тандема;
- 2) общение в тандеме;

3) этап презентации (каждый тандем представляет результаты проделанной работы: презентация сначала на одном языке, потом на другом).

Процесс обучения при использовании такой технологии характеризуется следующими особенностями:

1) новая роль преподавателя (при коллективной форме тандем-метода): он определяет рамки учебного процесса и создает соответствующую учебную атмосферу, таким образом мотивируя дальнейшую познавательную деятельность иностранного языка и культуры; наблюдает за соблюдением паритета обоих языков; активизирует общение; дает рекомендации; наблюдает за процессом общения;

2) гетерогенность групп: участники тандема исходят из индивидуального, реального уровня партнера; общение в тандеме происходит всегда между двумя партнерами, а не между преподавателем и группой.

В качестве вспомогательного метода при изучении иностранного языка в вузе тандем-метод также оказывает огромное влияние на процесс обучения, поскольку с помощью данного метода восполняются пробелы в составляющих коммуникативной компетенции. Также происходит процесс применения усвоенных знаний на практике.

На любом этапе изучения русского языка как иностранного тандем-метод является эффективным способом формирования социокультурной

компетенции – знания культурно-исторических особенностей носителя языка, его привычек и традиций, норм поведения и этикета и умения их понимать и использовать в процессе коммуникации, а также социолингвистической компетенции – способности выбирать и использовать подходящие языковые средства в зависимости от ситуации и цели общения.

Литература

1. Измайлова, Ю. М. Формирование коммуникативной языковой компетенции и ее компоненты / Ю. М. Измайлова, Е. М. Пискарева. – Саратов : Институт развития бизнеса и стратегий СГТУ, 2010. – Режим доступа : http://rgu-penza.ru/mni/content/files/10_1_Izmajlova,Piskareva.pdf
2. Кобзева, Н. А. Коммуникативная компетенция как базисная категория современной теории и практики обучения иностранному языку / Н. А. Кобзева // Молодой ученый. – 2011. – № 3. – Т. 2. – С. 118–121.
3. Кудрявцева, Е. Л. Использование тандема для изучения русского языка как иностранного и сохранения русского языка как родного у естественных билингвов : методические основания / Е. Л. Кудрявцева // Институт иностранных языков и медиатехнологий Университета Грайфсвальда, 2012. – 130 с.
4. Бердичевский, А. Л. Вдвоем все-таки лучше! Обучение межкультурному общению с использованием метода тандема / А. Л. Бердичевский. – М. : МК-Периодика, 2008. – С. 5.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИТЕРАТУРЫ ДЛЯ ДЕТСКОГО ЧТЕНИЯ В СРЕДНЕВЕКОВОЙ РУСИ

Культурологическая наука рассматривает ценности как общие представления, разделяемые большей частью общества как правильные и полезные. Их изучение помогают обществу и любому человеку в процессе воспитания и учения отделять хорошее от плохого, истину от заблуждения, красоту от безобразного, допустимое от запретного, справедливое от несправедливого.

Процесс осознания и принятия ценностей начинается с самого раннего детства. Формирование ценностной системы подрастающего поколения невозможно без детской литературы. Являясь неотъемлемой частью художественной литературы, она служит важнейшим каналом воспроизводства духовности человечества и характеризуется специфическими свойствами видения и восприятия мира, каналами передачи ценностей. Детская литература – произведения, написанные специально для детей с целью формирования их мировоззрения, эстетических запросов и расширения кругозора. Но юные читатели берут многое для себя и из общей литературы. Так возник еще один пласт литературы – детское чтение, то есть круг произведений, читаемый детьми.

Воспитательное значение детской литературы очень велико. Ее особенности определяются воспитательно-образовательными задачами и возрастом читателей. Основная ее отличительная черта – органическое слияние искусства с требованиями педагогики. Будучи тесно связанной с конкретными историческими, социально-экономическими условиями эпохи, детская литература является самостоятельной областью искусства, развивается в тесной связи, во взаимодействии и под влиянием других видов искусства и духовной культуры, каковыми являются устно-поэтическое творчество народа, письменная (рукописная и печатная) литература, педагогика, театр, живопись и музыка. Решение актуальных задач, стоящих перед обществом в каждую эпоху, предъявляет к детской литературе свои требования, которые диктуют ей выбор темы, направленность, композиционные, стилистические особенности, тип героев эпохи со свой-

ственным им языком, образом мышления и нормами поведения.

В средневековой Руси господствующее положение в идеологии и воспитании занимала религия. Этой же цели служила и система образования. Чтобы ускорить процесс обучения грамоте, специально для детей стали перерабатывать грамматические статьи: им придавали форму беседы между учеником и учителем, чтобы текст был понятен для детского восприятия. Этим обусловлено появление детской литературы – текстов, непосредственно адресованных детям, созданных в диалоге с воображаемым ребенком, «настроенных» на детское восприятие.

Во второй половине XV века потребность в большом количестве грамотных людей, необходимых для управления Московским государством, заставила искать ускоренные способы обучения, и поэтому зачатки детской литературы возникли из потребностей развития образования и отвечали практическим нуждам эпохи. Возникновение русской детской литературы приходится на XV–XVI века. Создатели первых детских книг основной своей целью считали обучение и просветительство.

Среди первых детских книг следует назвать и охарактеризовать анонимные рукописные тексты на славянском языке: «О восьми частях слова», «Сказание о семи свободных мудростех», «Написание языком словенским о грамоте и ее строении» Федора Курицына, «Донатус» – перевод латинского учебника, выполненный Дмитрием Герасимовым, и др.

Самой ранней из сохранившихся рукописных книг, предназначенных для обучения детей грамматике – царице наук того времени, следует считать грамматический трактат на славянском языке «О восьми частях слова», представляющий собой компиляцию нескольких известных в XIII–XIV веках греческих книг. Текст был разделен на восемь фрагментов в соответствии с изучаемыми частями речи: «имя», «речь», «причастие», «различие», «местоимение», «предлог», «наречие», «союз».

По свидетельствам К. Ф. Калайдовича¹ и И. В. Ягича², на Руси был известен лишь один

¹ Калайдович, К. Ф. Иоанн Екзарх Болгарский / К. Ф. Калайдович. – М., 1824. – С. 74–81, 167–173.

² Ягич, И. В. Рассуждения южнославянской и русской старины о церковнославянском языке / И. В. Ягич. – СПб., 1986. – С. 38–77.

список с описанием всех восьми частей речи³. Со временем количество изучаемых частей речи сократилось до описания свойств первых четырех. Обычно использовалась привычная форма беседы. Текст этой учебной книги имел важное значение для развития восточнославянской письменности и связывался с именем Иоанна Дамаскина⁴ – «Грамматика Псевдодамаскина»⁴.

Подобный грамматический трактат на рубеже XV–XVI веков написал Федор Курицын⁶ – один из сподвижников Ивана III Васильевича⁷, лидер московских вольнодумцев, которым покровительствовала Елена Волошанка – мать малолетнего княжича Дмитрия. Именно Дмитрию дед его Иван III хотел оставить престол, переменяв потом решение в пользу сына Василия. Интерес книжника Федора Курицына к школьным упражнениям едва ли был бескорыстным: место возле наследника было ареной борьбы еретиков с ортодоксами. Мысль об изучении грамоты на родном языке входила в круг идей московских еретиков.

Уже в названии своего трактата Федор Курицын использует педагогическую терминологию: «Написание языком словенским о грамоте и о ея строении, в неиже о букве и о ея писменех, вопрошания **учителская**, яко в лице **ученическо**, и отвещения **ученическа**, яко в лице **ученическо**»⁸.

Важно, что терминология отражает также общие пути закрепления содержания в сознании учащихся. Также учебные псалтыри и учебные часословники служили средством духовно-нравственного воспитания, например, в предисловии к одной учебной псалтыри XVI замечено: «Подобает убо вам, о **учителне**, ведети, како вам младых детей **учити** божественным писменем. Первое убо в начале буквам, сиречь азбуце, потом же часовники и псалтыри и прочая божественная книга и паче же убо всего, еже бы вам наказати и изучити **учеником** азбука чисто и прямо по существу, како которое слово речию

зовется, и не спешно, а и самим бы вам знати же естество словес, и силу их разумети»⁹.

Сегодня чаще всего используется более лаконичное наименование анализируемого нами текста Федора Курицына – «Написание языком словенским о грамоте и ее строении». Основная идея заключена в утверждении, что грамота – это дарованный Богом неоскудеваемый источник знания, искоряющий невежество, дающий возможность понимания прошлого и настоящего, возможность предвидеть будущее. В разуме – подлинная сила человека. Разумный человек – это образ Божий и Его подобие. По его мнению, грамота – это «мудрость многа, учение богоблаженное, изяществу навывковение, невежеству искоренение»¹⁰. Так как человек разумен по своей природе и может постоянно совершенствоваться, то грамота, по мнению Федора Курицына, способна помочь в этом богоугодном, благородном деле.

В этих рассуждениях московского вольнодумца слышны отголоски передовых для того времени гуманистических взглядов. В ответ на его сочинение появилась анонимная работа «Беседа о учении грамоте, что есть грамота и что ея строение, и чего рада составися таковое учение, и что от нея приобретение, и что прежде всего учитися подобает». Излагая грамматические сведения, аноним запрещал детям «мудрствовать, пытати и глаголати» о том, о чем «не повелел господь», а тех, кто старается узнать больше, чем им положено, называет безумными и неистовыми, и поэтому грамота для них вредна и дается «на горшую погибель, на конечное искоренение и вечное мучение».

История русской старопечатной книги переплетается с политическими процессами. Вместе с тем уровень грамотности населения Древней Руси был очень низким, даже среди духовенства, для которого грамотность была ремеслом. Известно обращение новгородского архиепископа Геннадия¹¹ к митрополиту Симону (конец XV–

³ См.: Колесов, В. В. Развитие лингвистических идей у восточных славян эпохи Средневековья / В. В. Колесов // История лингвистических учений: Позднее Средневековье. – СПб., 1991. – С. 208–254.

⁴ Иоанн Дамаскин (ок. 675 – ок. 753(780)) – христианский святой, богослов, философ, гимнограф.

⁵ Произведение не может быть отнесено к «свободным искусствам», а к богословским произведениям вроде краткой грамматики «Книга философская о осьмех частех слова» Псевдо-Дамаскина, переведенной с греческого языка (примечание наше).

⁶ Федор Васильевич Курицын (ум. после 1500 г.) – русский государственный деятель из боярского рода Курицыных, дипломат, дьяк посольского указа (говоря современным языком – министр иностранных дел), лидер московских еретиков, писатель.

⁷ Иван III Васильевич (также Иван Великий; 22 января 1440 – 27 октября 1505) – великий князь Московский с 1462 по 1505 год, государь всея Руси. «Иоанн, Божьей милостью государь и великий князь всея Руси, Владимирский, Московский, Новгородский, Псковский, Тверской, Пермский, Югорский и Болгарский и иных». Сын московского великого князя Василия Темного.

⁸ Рыжов, А. Н. Генезис педагогических понятий в России в XI–XX вв. / А. Н. Рыжов. – М.: Прометей, 2012. – С. 360–385 (выделено нами. – Примечание наше).

⁹ Там же. – С. 501 (выделено нами. – Примечание наше).

¹⁰ Там же.

¹¹ Архиепископ Геннадий (Гонзов) (1410–1505 гг.) – епископ Русской церкви, архиепископ Новгородский. Является создателем первой полной переводной Библии в России, автор посланий.

начало XVI в.) с просьбой «печаловаться» перед государем, «чтоб училища учинити»: «Мой совет учить в училище прежде всего азбуке, словам под титлом да псалтырю: когда это изучат, тогда уже можно читать и всякие книги. А то мужики-невежи учат ребят – только портят. Сперва он научит его вечерне, и за это приносят мастеру каши да гривну денег. То же полагается и за заутреню, а за часы – плата особая. Сверх того, даются еще поминки, кроме условленного магарыча. А отойдет (такой ученик) от мастера – ничего и не умеет, только бредет по книге. Нельзя ведь иначе постигнуть смысл книги, как выучивши азбуку да титла»¹². Как видно, «мастера» – педагоги Древней Руси – умели натаскивать кандидатов в священнослужители прямо с голоса без настоящего обучения грамоте.

Во второй половине XV–XVI веке Русь освобождалась от татаро-монгольского ига и укрепляла свою государственность. При этом увеличивалась потребность в образовании детей и освоении ими единых нравственно-патриотических идей. Частью политических распри, борьбы церковных иерархов с ересями была борьба за влияние на малолетних наследников великокняжеского престола, что побуждало авторов видеть в них важных читателей. И это тоже способствовало возникновению самостоятельной литературы для детей.

В первой половине XVI века появляются произведения, в которых применяются новые приемы популяризации знаний, что делает их более интересными и доступными детям, сближает их с литературой художественной. Одним из самых характерных произведений такого типа является рукописный текст «Сказание о семи свободных мудростех»¹³ – похвала в честь научных дисциплин, издревна преподававшихся и изучавшихся в учебных заведениях Европы. В школах Средневековья изучалось семь наук, которые на Руси назывались «мудростями», «хитростями» или «художествами». Число наук ограничивалось семью, они располагались в значимом порядке, определенном уровнем обучения: искусства **слова** («грамматика» и «риторика»), **мышления** («диалектика») и **числа** («арифметика», «геометрия», «астрономия», «музыка»).

Язык сочинения свидетельствует о том, что оно могло быть написано самостоятельно древнерусским книжником и учителем в школьных

науках. Каждая из наук представлена в образе прекрасной женщины, говорящей о себе и призывающей к учению: «Зрят мя убо мнози и не внимают о мне, аз же яко приятель есмь мудр и благ, иже всех добротою люблю и в лепоту желания моего всех призываю, и всем по существу им ся случаю, но вы своя мене, честныя науки, удаляете и навикнути мене не желаете. Сего ради и нечаянием моего учения или пристроенном некако обычнаго ми нрава по естеству, яко же лепо бывает, но простым умышлением, аки неким глумлением ко мне всегда присвоаетеся, понеже везде и всегда, еже пишете и глаголете, то все мною совершаете и украшаете и удобно мнительством сотворяете. И егда что в письменах, или в стихах, или в посланиях, или в коих беседах и в разговорных речениях без моего риторического пристроения, тогда о том убо разуметися нарицаете и сами неколико в том же ся обрываете и таковыя сплетающаго обругаете и осмехаете, понеже свою мудрость мене, риторику, честную науку, презираете и о науце моего учения стужаете; еже могущую вас паче ея умастити, и паче червленицы украсити, и паче зланных цветов и благовонных аромат разум ваш моим учением удивити...»¹⁴.

В «Сказании о семи свободных мудростех» каждая из семи мудростей сама рассказывает о себе, доказывая свою пользу. Так, самая главная мудрость того времени – «грамматика» – оказалась наиболее словоохотливой. Она называет себя «почетной, мудрой и блаженной наукой», призывает всех «с прилежанием внимати» ей, так как она приносит человеку любого возраста огромную пользу, сообщает разнообразные сведения об окружающем мире. Маленьким детям она – «хранительница» (нянька), «отрочатам яко быстрозрительная наставница», «юношам яко целомудриу учительница, мужам яко любимая сожительница и престареющим яко всечестная собеседница». Для всех же она «ключ в руце», который «дверь разумения отверзает» и все знания добывает, славу и честь приносит.

«Риторика» утверждает, что в нее вмещается много удивительных знаний, которые носить не тяжело, ибо они украшают человека, облегчают ему жизнь: «...Честна и велика свободная мудрость риторики нарицаюся, сииречь хитроречия источник...». В рассказе шестой мудрости – «геометрии» – масса сведений, выходящих за

¹² Рыжов, А. Н. Генезис педагогических понятий в России в XI–XX вв. / А. Н. Рыжов. – М.: Прометей, 2012. – С. 361.

¹³ Семь свободных искусств – список учебных наук, то есть дисциплин, позже названный «свободными искусствами», или «вольными искусствами». Слово «искусство» понималось не как «художественное мастерство», а как «практическая наука», системный взгляд, выработанный в ходе практических наблюдений природы (примечание наше).

¹⁴ Текст главы воспроизведен с некоторой нашей правкой по кн.: Николай Спафарий. Эстетические трактаты / подгот. текстов и вступ. ст. О. А. Белобровой. – Л., 1978. – С. 144–145. Далее все цитирование «Сказания о семи свободных мудростех» по указанному источнику (примечание наше).

пределы этой науки. Здесь, например, сообщаются сведения о разных странах и государствах. Самые теплые слова посвящены России: это «великого благочестия светлосиятельное государство, пресветлая и богом снабдимая великая держава» и т. п.

Как видно, в «Сказании о семи свободных мудростех» науки превращаются в художественный образ, их рассказы наполнены теплыми чувствами, восторженным преклонением перед знаниями. В нем немало приемов, чтобы увлечь, заинтересовать детей. В ходе изложения поясняются непонятные слова. Вот, например, «диалектика»: «По сладчайшему же словенскому языку словесница нарицается». Также переводится название седьмой мудрости – «астрономии», которая называется «звездозаконие же по словенех».

Вместе с усилением образности углубляется идейное и патриотическое содержание произведения: автор или переводчик «Сказания о семи свободных мудростех» называет свою родину – Россию «светлосиятельным государством», а родной русский язык – «сладчайшим». Важно, что дошедшие до нас варианты «Сказания о семи свободных мудростех» написаны не прозой, а складными и звучными виршами (стихами). Однако эту форму изложения оно приобрело, очевидно, в XVII веке. Под его влиянием создавались разнообразные произведения даже через 100–150 лет. А прием одушевления предметов, явлений и отвлеченных понятий, найденный неизвестным автором первой половины XVI века, сохранился в детской литературе до наших дней. Язык «Сказания о семи свободных мудростех» торжественный, проникнутый пафосом уверенности в том, что «мудрости» должны подействовать на человека благотворно, то есть самым увлекательным образом.

Долгое время текст считался переводом с латинского языка неизвестного автора¹⁵. Однако никто не смог указать ни одного оригинала, хотя бы в отдаленной степени приближающегося к тексту. Между тем по многим признакам он может быть атрибутирован русскому автору. Прежде всего это ряд панегирических высказываний о России и русском языке, естественных в устах русского человека: Россия – пресветлая «великая держава»; мудрость – «сладкогласное речение».

Постоянны однокоренные обороты: «чтушаго мя почту и любящаго мя возлюблю», «иже бо аще кто мыслит и помышляет, или мудрит и мудреет, или умничает и думничает» и подобные этим.

Текст в большинстве имеет неравносложную стиховую структуру, свободно меняет размер и иногда рифмуется. Часто встречаются параллельные эпитеты, столь свойственные стилю русской учительной литературы того времени; наконец, само восторженное восхваление научных знаний по избранным дисциплинам, вполне необходимое на Руси, – это тоже один из признаков русского происхождения текста. Для сравнения укажем, что, например, в итальянском трактате XV века Паоло Верджеро «О благородных нравах и свободных науках»¹⁶ характер изложения совсем иной – спокойно-рассудительный.

Много говорится о важности образования с юных лет, так как в старости «этого достичь нелегко», о пользе чтения книг, их ценности и невозможности утраты, происшедших в прошлом. Наконец, автор обращается и к семи свободным наукам – философии (не к грамматике), диалектике, риторике, музыке, арифметике, геометрии и астрономии – перечисляя их достоинства с большей или меньшей подробностью (арифметика и геометрия только упомянуты) и сохраняя все тот же спокойный тон.

Русский панегирик в честь свободных мудростей связывает воедино восторженность по отношению к науке с сильным патриотическим чувством – в этом его самобытность, неповторимость: «Аз бо младая научаю и старья умудряю и в роды благородия того вселяю, понеже во вся мысли урядство слова извиваю, дабы знал и ведал и умел во всяких вещах детелных и зримых и в судах земских по обычаю закона государства того, где кто родился, пригодно и угодно, ясно сказати и розсказати, и ко всякому речению светлости словесныя придавати, и сладости исполняти, и слышащих всех удивляти, и о настоящем бы словеси или речении быстростию суда разстропствовати; и в конечном словеси разговором моим и многозримым смыслом не забыти умудрити, и о том, что отчего или откуда приемлются и шествуют укрепления и разрешения изысканого разсуждения, и чего подобает смотрити и хранитися...».

¹⁵ «Сказание» многократно переписывалось и полностью, и по частям, то есть по отдельным дисциплинам, поскольку каждой из них посвящалось свое похвальное слово, литературно законченное. В 1648 году первый раздел «Сказания» – «Грамматика», вошел в состав московского издания «Грамматики» украинского ученого Мелентия Смотрицкого. Кроме того, высказывались предположения о возможной принадлежности «Грамматики» из «Сказания о семи свободных мудростех» перу Максима Грека.

¹⁶ Верджеро (Vergerio) Пьетро Паоло (1370–1444) – итальянский гуманист, оратор, историк и педагог, автор одного из первых фундаментальных трудов по вопросам воспитания и образования «О благородных нравах и свободных науках» (около 1402 года), в котором изложены основополагающие принципы гуманистической педагогики. Утверждал, что цель образования – формирование нравственности и независимости «молодого ума», получение разносторонних знаний о мире. Отрицал насильственное принуждение к наукам, выступал за гармоничное развитие тела и души.

После знакомства с текстом школьникам могут быть предложены некоторые творческие задания и вопросы:

1. Какие науки приводятся в тексте?
2. В тексте много старинных слов, о значении которых можно догадаться по корням современных слов: «лепо» – «великолепный», «умудрите» – «мудрость», «урядство» – «ряд» и другие. Найдите в тексте другие примеры древнерусских слов, имеющих аналоги в современном русском языке.

3. Какие качества речи зафиксированы в следующих словах текста: «многозримый смысл», «светлости словесныя придавати и сладости исполняти», «разрешение изящнаго разсуждения»?

4. Каков образ речевого поведения человека Древней Руси? Насколько проявлены эти культурные традиции в нашем современном общении?

5. Объяснить использование в тексте двусложных слов с корнями «сладко-» и «светло-»: «Аз же [риторика] дамся вам з быстрым светлоречием, аз бо мудрость есмь сладкогласнаго речения, аз сладость дивнаго чиновнаго сказания... Аз бо младыя научаю и старый умудряю... и ко всякому речению светлости словесныя придавати, и сладости исполняти, и слышащих всех удивляти...».

6. Переведите этот текст на современный язык с сохранением старинных понятных слов. Если у вас есть школьный театр, попробуйте написать сценарий праздника, в котором все «науки», которые вы изучаете, рассказывают о себе, представляя сущность своего учения. Сохраняя старинный торжественный стиль, вы можете разнообразить текст выступлениями наук, одетых в старинную тогу (платье) или иной торжественный наряд, «современными» реалиями вашей школы.

7. Прочитайте вслух отрывок из речи «Мудрости Риторики», которая в образе прекрасной женщины говорит своим ученикам о результатах своего учения. Здесь все слова русские, только несколько устаревшие. Попробуйте объяснить и прокомментировать их значение: какими современными словами можно их заменить?

Аз же дамся вам с быстрым светлоречием, аз бо мудрость есмь сладкогласнаго речения,
Аз сладость дивнаго чиновнаго сказания,
Аз доброта неоскудеваемаго богатства,

Аз сокровище некрадомаго стяжательства,
Аз велеречие, неотягчающее ушесам,
Аз от человек вражды темныя отгоняю и в
тоя место светлую любовь в них вселяю,
Аз гнев пожиною и брань попираю, благо-
стыню же ввожу и совет составляю,
Аз лукавая словеса посекаю и ложь обличаю,
и лесьть отсекаю, а целомудрие утверждаю,
Аз светлая слава и умная сила¹⁷.

Таким образом, «Сказание о семи свободных мудростех» можно считать настоящим произведением детской литературы и самым отдаленным предком современной научно-художественной литературы для детей, новой ступенью в истории русской детской литературы.

Фигура Дмитрия Герасимова¹⁸, лучше других новгородских книжников из окружения Геннадия отображенная в исторических источниках, привлекла внимание как личность, близкая в своей культурной ориентации к западному Возрождению. Он был, безусловно, одним из самых ярких представителей гуманизма в России XVI века. К 20-ти годам он свободно владел не только немецким языком, но и латынью. Полученное образование определило его жизненный путь.

Дмитрий Герасимов родился в шестидесятые годы XV века. Это было время начала правления Ивана III Васильевича, которого назовут потом «собирателем Русской земли». Результатом правления Ивана Васильевича стало объединение значительной части русских земель вокруг Москвы и ее превращение в центр единого Русского государства. Было достигнуто окончательное освобождение страны от ордынской зависимости; принят Судебник – свод законов государства; проведен ряд реформ, заложивших основы поместной системы землевладения; воздвигнут нынешний кирпичный Московский Кремль.

Родители Дмитрия в 70-е годы XV века оказались в Ливонии, где началось его систематическое образование, позволившее ему стать в будущем и русским послом в Риме, и отважным путешественником, и выдающимся русским писателем – одной из важнейших фигур в общественно-политическом и литературном окружении великого князя Василия III¹⁹ и новгородского архиепископа Геннадия.

Вначале Дмитрий Герасимов (Митя Малый) служил писцом, но когда новгородскому архиепископу Геннадию потребовались образованные

¹⁷ Текст воспроизведен с некоторой нашей правкой по кн.: Николай Спафарий. Эстетические трактаты / подгот. текстов и вступ. ст. О. А. Белобровой. – Л., 1978. – С. 144–145 (примечание наше).

¹⁸ Дмитрий Герасимов (1465–1535) – Митя, «посол Дмитрий», Дмитрий Толмач, Дмитрий Схолáстик, латинизированное имя Деметрий Эразмий, лат. *Demetrius Erasmus* – русский книжник, дипломат, переводчик («толмач латинский», как называют его в Никоновской летописи), ученый и богослов.

¹⁹ Василий III Иванович (1479–1533 гг.) – великий князь Владимирский и Московский, государь всяя Руси. В договоре от 1514 года с императором Священной Римской империи Максимилианом I впервые в истории Руси был назван императором русов. Этот документ Петр I будет использовать для своих личных прав на коронацию императором в XVIII в.

помощники, то иеродиакон Герасим Поповка, старший брат Дмитрия, порекомендовал его владыке. Святитель Геннадий отметил прекрасное образование Дмитрия, вероятно, тогда и пристало к нему прозвище «Герасимов», то есть тот, у кого есть старший брат Герасим, к имени Мити Малого. Поручение двадцатидвухлетнему помощнику было ответственное – создать для школы, открывшейся при архиепископском дворе, первый русский учебник латинского языка. Фактически это было уникальным примером решения проблемы: отсутствие грамматических памятников замедляло развитие русской средневековой письменности.

Не прошло и года, как в 1491 году Дмитрий Герасимов предложил для всех обучающихся латинскому языку русскую версию самой известной из средневековых классических античных грамматик²⁰ – книгу Элия Доната²¹, состоящую из двух частей.

Первая часть называлась «Донат. Краткая наука о частях речи», или «Малая Грамматика». Она содержала обзор восьми частей речи: имя, местоимение, глагол, наречие, причастие, союз, предлог и междометие и была построена в форме «вопросов» и «ответов», как диалог ученика с учителем. Ученик задает вопрос, а учитель дает ответ на него. Например, «Сколько чисел у имени? – «Два: единственное и множественное». Эта часть «Грамматики» широко использовалась на начальном этапе обучения латинскому языку. Вторая часть называлась «Донат, грамматик города Рима. Грамматическая наука», или «Большая грамматика». Она состояла из трех книг, первая была посвящена фонетике, вторая – частям речи, третья – стилистике. Материал был рассчитан на более высокую ступень обучения.

На Руси грамматика Доната неоднократно переписывалась и переиздавалась как школьный учебник, его имя стало нарицательным для обозначения латинской грамматики (*donet*, «Донатус»). Создание грамматики было связано с увеличением практической потребности в обучении латыни. Поэтому Герасимов в 1552 г. доработал текст грамматики, которой пользовались в монастырях на протяжении XVI–XVII веков. Анализ памятника добавляет яркие штрихи

к портрету Дмитрия Герасимова как филолога. Он стремится объяснить особенности русской и славянской грамматики через сравнение ее с латинской. Грамматический перевод Герасимова наследовал традиции филологических интересов новгородских книжников, трудившихся над Геннадиевской Библией. Лексические статьи из библейских толкований и некоторые из языковых примеров «Донатуса» были заимствованы древнерусскими азбуковниками.

Дмитрий Герасимов предложил свою грамматическую терминологию и сумел найти церковнославянские аналоги латинским грамматическим категориям. Для практического применения текста он заменил научный рассказ о грамматических правилах на беседу в форме вопросов и ответов. В предисловии он сравнивает работу учителя с материнской заботой о здоровье и жизни младенца:

«Яко же мати младенца питает от сосцу млеко, а не жестокими брашны, аще бо не сущим ему зубом, сице и учитель в толику меру достигших учеников не мудрая и хитрейшая истязает их вопрошая, но легчайшая и препростейшая...»	«Подобно матери, которая не кормит своего беззубого младенца твердой пищей, а своим молоком, так и учитель не мучает детей сложными и трудными знаниями, а делает их более легкими и простыми»
---	--

В средневековой Руси преобладала каноническая литература и не существовало разделения текстов по возрастным категориям читателей. Ребенок воспринимался либо как уменьшенная копия взрослого, либо как несмышленое чадо. В качестве учебных книг использовались церковные, в частности, Псалтырь. В начале правления Ивана IV Васильевича Грозного²² Герасимов перевел с латинского языка Толковую псалтырь с приложением четырех Символов веры, словословие Амвросия Медиоланского и другие книги, снабдив их собственными примечаниями. Они до сих пор бережно хранятся в библиотеках Волоколамского, Троице-Сергиева, Кирилло-Белозерского и Соловецкого монастырей.

²⁰ Также до наших дней сохранились грамматики, написанные Диомедом, Харизием, Сервием Гоноратом (примечание наше).

²¹ Элий Донат, чаще сокращенно – Донат (лат. *Aelius Donatus*; ок. 320–ок. 380) – римский грамматик и ритор. Известен, главным образом, как составитель двух пособий по латинской грамматике – краткого начального курса *Ars minor* («Малая грамматика»; в форме катехизиса) и полномасштабного учебника *Ars maior* («Большая грамматика»), сохранивших значение вплоть до наших дней.

²² Иван IV Васильевич Грозный (1530–1584) – первый царь вся Руси. При нем начался созыв Земских соборов, составлен Судебник 1550 года. Проведены реформы военной службы, судебной системы и государственного управления, в том числе внедрены элементы самоуправления на местном уровне и другие реформы. К завершению его царствования прирост территории Русского государства составил почти 100 %, с 2,8 млн. км² до 5,4 млн. км², к завершению его царствования Россия стала размером больше всей остальной Европы.

Скорее всего, переводческая и научная деятельность Дмитрия Герасимова по составлению первого учебника на Руси настолько удовлетворила святителя Геннадия, что через два года он снова направляет Герасимова в научную командировку в Европу. После этого Герасимов перебирается в Москву и занимается дипломатической работой на Посольском дворе. Кроме того, вместе с Максимом Греком²³ он занимался переводом с греческого языка церковных книг, необходимых для создания единой православной церкви. Для этого Максим Грек переводил Псалтырь на латинский язык, а Дмитрий Герасимов и его помощники диктовали писцам перевод текста с латинского на церковнославянский язык.

Известно, что в 1524 году в Москву пожаловал посол папы Климента VII (1478–1534) генуэзский аристократ Паоло Чентурионе с предложением отправить в Рим русского посла. Выбор пал на Дмитрия Герасимова. Он был торжественно принят папой, которому передал дары великого князя Василия III (1479–1533) и грамоту, в которой Москва соглашалась участвовать в антимусульманской лиге. Считается, что именно по рассказам Герасимова Паоло Джовио (1483–1555), ученый-гуманист, епископ Ночерский, составил свое сочинение о России, ставшее чуть ли не основным руководством для итальянцев, отправлявшихся в Московское государство.

В 1525 г. Дмитрий Герасимов был направлен в Рим к Папе Римскому Клименту VII для вручения ему великокняжеских грамот в знак укрепления дружбы между Россией и Италией. Русский посол с его «спокойным и восприимчивым умом», с его «веселым и остроумным характером» понравился епископу Паоло Джовио (он же Павел Йовий Новокомский). После встреч и бесед с «весьма искушенным в человеческих делах и Священном Писании» посланником Руси родилась «Книга о посольстве Василия, великого князя московского, к Клименту VII»²⁴ – первая в Европе достоверная книга о русском государстве. Больше года Герасимов знакомился с Италией, и в 1526 году в возрасте семидесяти лет посол вернулся в Москву.

Любопытно, что еще одним штрихом к пор-

трету Дмитрия Герасимова может служить его интерес к русской географической мысли, а высказанная им впервые в мировой истории идея Северного морского пути поставила его в один ряд с другими пропагандистами изучения и освоения русских территорий. Важно, что идея возможности северного пути не была чужда русским людям задолго до попыток европейцев проложить этот путь.

В 30-е годы XVI века переводчик вернулся на книжное поприще и работал в Великом Новгороде по заказу архиепископа Макария, будущего митрополита Московского²⁵. При его участии был создан крупнейший литературный памятник этого времени – «Великие Минеи Четьи»²⁶.

Хотя грамматические статьи второй половины XV века и «Донатус» приспособлялись специально для детей, но в них еще очень мало учитывались особенности детского возраста.

По инициативе Ивана Грозного в Москве была создана первая типография, и со второй половины XVI века в ней стали выходить первые печатные книги для детского чтения. Их было уже двенадцать. 1 марта 1564 года первые известные нам печатники Иван Федоров и Петр Мстиславец выпустили книгу «Апостол», ставшую условным рубежом в развитии отечественного книжного дела. Уехавшие в литовское имение Заблудово печатники издали Учительное Евангелие и Псалтырь с Часословцем. Значительный итог работы Ивана Федорова – издание первой полной славянской Библии с собственным послесловием.

Первые детские книги помимо чисто учебных задач имеют эстетические и назидательные цели в соответствии с духом и идеологией века. Так, например, Иван Федоров знакомил первых учеников с происхождением церковно-славянской письменности и ее создателями – братьями Кириллом и Мефодием, особое внимание уделялось вопросу о праве славянских народов развивать книжность на родном языке. Европейские и русские первопечатные книги выстроены как соборы – с немыслимой красотой и гармоничностью всех элементов. Целью первопечатников было дать возможность всем, без различий воз-

²³ Максим Грек (в миру – Михаил Триволис, 1470–1556 гг.) – религиозный публицист, писатель и переводчик.

²⁴ Полное название: «Книга о посольстве Василия Великого, Государя Московского к папе Клименту VII, в которой с особой достоверностью описано положение страны, неизвестное древним, религия и обычаи народа и причины посольства. Кроме того, указывается заблуждение Страбона, Птолемея и других, писавших о географии, там, где они упоминают про Рифейские горы, которые, как положительно известно, нигде не существуют».

²⁵ Митрополит Макарий (1482–1563) – митрополит Московский и всея Руси. Немало усилий Макарий приложил по организации на Руси книгопечатного дела. При нем была открыта в Москве первая типография для печатания священных и богослужебных книг.

²⁶ Великие Минеи Четьи (четы – др. рус.: для чтения, минеи – от греч.: месяц) – сборники, содержащие не богослужебные тексты, а тексты для чтения, также расположенные по месяцам и дням года и предназначавшиеся преимущественно для внебогослужебного употребления. Четьи-минеи содержат огромный агиографический и церковно-учительный материал, охватывающий значительную часть круга чтения Древней Руси.

раста, пола, сословной принадлежности и даже религиозных тенденций, напрямую обратиться к Божественному слову. И в Европе, и на Руси книгопечатание явилось решающим фактором в развитии учебно-просветительной книги, в том числе и книги для детей. Первопечатные книги составляют набор, бывший в Средние века обязательным в образовании детей и взрослых: от азбуки и доната – через Часослов и Псалтырь – к Священному Писанию.

В 1547 году первопечатник Иван Федоров впервые напечатал славянскую «Азбуку», дав ей подзаголовок «Начальное учение детям, хотящим разумети писание». Здесь в стихотворной и прозаической форме издатель призывал любить знания как мед, не обижать слабых, калек, сирот, быть добрыми. Заканчивался текст призывом: «Поищещи и обрящещи и имети будещи» («Если ищешь, то найдешь и иметь будешь»). По инициативе

Ивана Грозного в Москве была создана первая типография, и с 50-х годов XVI века в ней стали выходить анонимные издания.

В 1578 году он напечатал новую «Азбуку», которая имела традиционное для рукописных вариантов построение. Книга небольшого формата делилась на три части: в первой – начальные упражнения для чтения, содержание второй части составляли теоретические сведения о грамматике, третья же представляла собой тексты, то есть служила хрестоматией. Таким образом, детская литература уже приобретала общекультурное и воспитательное значение.

Детская литература начинает отдаляться от учебной литературы и приобретает самостоятельность, занимательность и художественность. Книги рекомендовали читать не только «ради научения», но и ради «изыскаеству навыковения» (эстетического воспитания).

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ПОМОЩИ ИКТ У СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»

В настоящее время заметны значительные изменения в содержании и методах обучения иностранному языку, способствующие росту уровня профессиональной деятельности выпускника вуза. Данное направление означает формирование у студентов коммуникативной компетенции: языковой, разговорной, практической, мыслительной, когда студент готов и желает использовать иностранный язык как орудие межкультурной коммуникации. И студенты такого направления подготовки, как «Физическая культура», не исключение. Наблюдаемое интенсивное развитие различного вида международных контактов на уровне Олимпийских игр, ветеранского спорта, спортивных встреч инвалидов и других актуализирует проблему изучения и овладения иностранным языком, подталкивает на поиск новых приемов и способов, которые позволили бы сделать процесс изучения иностранного языка более эффективным и результативным. Но как этого добиться?

Изучив литературу, понаблюдав за практикой преподавания иностранного языка своих коллег, проанализировав уровень обученности студентов, удалось выяснить, что формирование и развитие речевого общения у студентов находятся на низком уровне.

Серьезными причинами такой результативности обучения явилось, прежде всего, отсутствие или только частичное использование современных средств обучения, таких, как интерактивные компьютерные технологии и мультимедийные средства обучения. Причем речь идет не только об использовании таких технологий во время традиционных учебных занятий, но и при частичном или даже полном переходе на дистанционную или сетевую форму обучения. Хотя самые новейшие требования к способам и методам преподавания иностранного языка на любом направлении подготовки немыслимы без использования этих технологий.

Дисциплина «Иностранный язык» является гуманитарной дисциплиной и призвана, прежде всего, повышать уровень профессиональной подготовки будущих бакалавров и расширять их знания в области избранного направления через чтение и обсуждение иноязычных, профессионально ориентированных и узкопрофильных материалов с выражением собственного отношения и оценки их новизны, значимости и познавательного интереса, а также через устное

общение на бытовые, культурные, социокультурные и страноведческие темы. То есть речь ведется о формировании иноязычной компетенции в целом. А это возможно на современном этапе только при помощи современных компьютерных технологий.

Полученные данные в результате анкетирования об уровне языковой подготовки студентов первых-вторых курсов по физической культуре говорят о том, что следует внедрять аутентичные материалы по своему направлению с первого курса. Это обусловлено тем, что студенты владеют достаточно большим запасом слов по своему виду спорта на русском языке, что помогает им быстрее усваивать лексические единицы на иностранном языке, лучше осмысливать содержание текстов и выражать свое отношение к информации. А затем на старших курсах, где учебным планом предусмотрены такие дисциплины, как «Обогащение языковой компетентности будущего учителя» или «Английский язык в структуре международного спорта», развивать и усовершенствовать навыки, приобретенные на первом курсе.

Студенты направления подготовки «Физическая культура», на мой взгляд, это особая категория студентов, отличающаяся от остальных определенными свойствами нервной системы, отсюда и разнообразное выполнение форм овладения иностранным языком. Так, в двигательной деятельности сила нервной системы обеспечивает организму возможность выполнять длительную монотонную работу во время тренировок, особенно в плавании и лыжных гонках. Поэтому в процессе овладения иностранным языком студентам, специализирующимся на таких видах спорта, целесообразно предлагать для чтения и перевода профессиональные тексты большего объема, чем другим, так как именно пловцы и лыжники характеризуются большей усидчивостью и могут длительное время проявлять волевое усилие.

Подвижность нервной системы у студентов, специализирующихся в спортивных играх, характеризуется быстротой перестройки ее реакций на меняющееся раздражение. Это свойство позволяет им быстро реагировать на действия противника и находить наиболее эффективные для текущей ситуации решения. Поэтому в процессе формирования коммуникативной компетенции у студентов-игровиков эффектив-

ные результаты дают ролевые игры и творческие коммуникативные задачи, связанные с их будущей специальностью. Они легко и быстро реагируют на реплики и вопросы партнеров по общению, предпочитают сами составлять и разыгрывать сценарии беседы.

Для гимнастов динамичность нервной системы позволяет при изучении иностранного языка быстрее других найти и отобрать требуемый лексический материал, ориентированный на специальность, осмыслить его и запомнить.

В сфере лингвистики термин «компетенция» (competence) был впервые введен Н. Хомским и обозначал знание всей системы языка. Постепенно в зарубежной, а затем и в отечественной методике появился методический термин «коммуникативная компетенция» (communicative competence), под которым понималась «способность осуществлять общение по средствам языка, то есть передавать мысли и обмениваться ими в различных ситуациях в процессе взаимодействия с другими участниками общения, правильно используя систему языков и речевых норм» [2, с. 119].

Сам термин «коммуникативность» предусматривает «речевую направленность обучения, стимулирования речемыслительной активности, обеспечение индивидуализации, учет функциональности речи, создание ситуативности обучения, соблюдение принципа новизны и нешаблонности организации учебного процесса» [4, с. 48].

Коммуникативная компетентность (от лат. *“communication”* – передача и получение информации от одного лица к другому) – общение между обучаемыми, умение говорить, осуществлять вербализацию и слушать.

Коммуникативная компетенция охватывает знание необходимых языков, пути взаимодействия с окружающими людьми и событиями, навыки работы в группе, умение моделирования различных ситуаций и ролей в обществе. Для овладения такими навыками и умениями в учебном процессе фиксируется необходимое и достаточное количество реальных объектов коммуникации и способов работы с ними на каждой ступени обучения.

Развитие разговорной речи на занятиях английского языка у студентов любой направленности без колебания можно назвать самой главной проблемой современного вуза. И одной из принципиальных задач педагога при формировании коммуникативной компетенции является организация таких обстоятельств, при которых студенты развивают навыки и умения, соответствующие высокому уровню общения. Способности к общению включают в себя:

- 1) желание вступать в контакт с окружающими;
- 2) умение организовать общение, включающее умение слушать собеседника, умение эмо-

ционально сопереживать, проявлять эмпатию, умение разрешать конфликтные ситуации;

3) знание норм и правил, которым необходимо следовать при общении с окружающими.

Учитывая, что контингент в разных группах по физической культуре может быть самым разнообразным, достичь эффективности результатов при обучении речевому общению представляется возможным, прежде всего, путем дифференцированного подхода к подбору иноязычного материала, методов и приемов обучения, и в этом могут помочь интерактивные компьютерные технологии (ИКТ). Именно они помогают педагогу в формировании и развитии у обучающихся коммуникативных компетенций (языковой, разговорной, практической, социально-лингвистической и мыслительной), когда студенты неязыковых направлений подготовки готовы использовать иностранный язык как орудие речемыслительной деятельности с учетом их уровня владения иностранным языком и склонности к нему. У каждого обучаемого есть своя собственная мотивация, направленная на развитие коммуникативной деятельности. И цель преподавателя – любыми путями способствовать осуществлению этой мотивации, закрепить интерес к языку различными заданиями и не дать ему исчезнуть. Интерактивные компьютерные технологии как нельзя лучше соответствуют этой цели, и интерес к ним возник в результате следующих причин:

– общественные и социальные изменения привели к смене образовательной парадигмы, переходу от прежних устаревших алгоритмизированных форм и методов обучения к развивающим, проблемным, исследовательским, поисковым;

– неудовлетворенность уровнем владения обучаемыми устной речью явилась поводом к поиску качественно новых методов и приемов, которые позволили бы сделать процесс обучения более результативным, увлекательным и личностно-ориентированным.

Интерактив – поочередное взаимодействие преподавателя, студента и используемого электронного образовательного ресурса. Каждое действие участников взаимодействия отражается на доске, является доступным для обсуждения всеми участниками образовательного процесса. В ходе диалогового обучения студенты учатся мыслить, решать проблемы на основе обстоятельств и соответствующей информации, взвешивать альтернативные мнения, общаться с другими людьми. Также могут применяться исследовательские проекты, где идет работа с документами, различными источниками информации и мультимедийными технологиями.

Ряд известных авторов (И. Г. Кочергина, Е. И. Пассов, Е. С. Полат, И. А. Зимняя и др.) уже накопили богатый опыт методической орга-



Схема

низации коммуникативно-ориентированного обучения иноязычной речи при помощи ИКТ.

Так, И. Г. Кочергина пишет в своей работе, что «ИКТ позволяет тренировать диалоговый вид речевой деятельности, способствует созданию коммуникативных ситуаций и речевых действий, а также позволяет мотивационно интенсифицировать процесс развития речевой компетенции обучаемых в условиях отсутствия среды языкового общения. Умение непринужденно общаться на иностранном языке в реальных жизненных ситуациях – один из важнейших показателей качества владения языком» [3, с. 7].

Е. С. Палат утверждает, что «формирование коммуникативной компетенции должно быть связано с развитием творческого мышления и фантазии обучаемых и требует широкого внедрения прогрессивных технологий, позволяющих вовлечь их в изучение иностранного языка» [1, с.74].

Е. И. Пассов подчеркивает, что «коммуникативность предусматривает речевую направленность обучения, стимулирование речемыслительной активности, создание ситуативности обучения, соблюдение принципа новизны и нешаблонности организации учебного процесса» [6, с. 9, 11].

Практический опыт автора говорит о том, что использование ИКТ для развития коммуникативной компетенции по направлению подготовки «Физическая культура» дает положительные результаты. Применение компьютерных презентаций, ресурсов сети Интернет на занятиях с новым поколением студентов, выросших на компьютерах и мобильных телефонах, позволяет ввести новый лексический, грамматический и страноведческий материал в наиболее увлекательной, познавательной и просто интересной форме, реализует принцип наглядности, что способствует более прочному усвоению информации. Важно отметить преимущество ИКТ и

мультимедиа по информационной плотности: одну страницу текста преподаватель произносит примерно в течение одной-двух минут. За ту же минуту ИКТ приносит больший объем информации. Интегрируя ИКТ и информационные ресурсы сети Интернет, можно более эффективно решать целый ряд дидактических задач на занятиях по иностранному языку, а именно совершенствовать умение монологического и идеологического высказывания на основе проблемного обсуждения, представленных преподавателем или кем-то обучающихся материалов. При такой форме занятий используемые материалы могут быть совершенно разные (см. схему).

Анкетирование, проведенное среди студентов первого и второго курсов, касательно речевого взаимодействия на иностранном языке и своего отношения к использованию мультимедийных и интерактивных способов показал, что осуществление развития коммуникативной компетенции в соответствии с новыми образовательными стандартами возможно только при увеличении и разнообразии использования интерактивных форм и способов обучения. Именно они предоставляют возможность обучающимся входить в реальную языковую среду, позволяют им овладевать умениями речевой деятельности в рамках современных речевых норм и той социокультурной ситуации, в которой они могут быть применены.

Вопросы, используемые при анкетировании обучающихся, были следующие:

1. Способствует ли использование информационно-компьютерных и интерактивных технологий развитию разговорных навыков на занятиях английского языка?

2. Чувствуете ли вы себя комфортно во время обсуждения на занятиях английского языка?

3. Помогает ли использование ИКТ избавиться от скованности, неуверенности и напряжения?

4. Помогает ли вам применение ИКТ и мультимедийных технологий на занятиях английско-

го языка развивать и пользоваться речевыми навыками больше, чем традиционное занятие?

5. Согласны ли вы с мнением, что ИКТ может заменить преподавателя на занятиях английского языка?

По результатам опроса 58 % обучающихся отметили положительный опыт использования ИКТ на занятиях по английскому языку; указали на то, что атмосфера на таких занятиях комфортная и эмоционально благоприятная; 49 % ответили положительно на возможность задавать вопросы, взаимодействовать друг с другом в диалогах и даже пробовать использовать разговорные клише, копируя поведение, культуру и эмоции персонажей.

Такие результаты говорят о том, что применение ИКТ помогло обучающимся преодолеть скованность, неуверенность при работе с интерактивными технологиями, выразить чувства и преодолеть психологический фактор «боязни» при устных ответах, проговорить все то, что возникло в процессе выполнения игрового задания. Одновременно преодолевается и ряд таких объективных факторов, как, с одной стороны, неблагоприятные физиологические особенности студента (близорукость, плохой слух, медлительность и т. д.), и, с другой стороны – физиологические особенности преподавателя (неразборчивый почерк, дикция, быстрый темп объяснения материала и т. д.).

Существует мнение, что ИКТ могут заменить преподавателя на занятиях иностранного языка. Результаты исследования опровергают данное утверждение (55 % обучающихся ответили отрицательно на этот вопрос). В своих ответах обучающиеся ссылались на то, что преподаватель выступает в роли комментатора и помощника. А в некоторых ситуациях, где требуются консультация и сотрудничество, его роль просто незаменима. Таким образом, можно отметить, что, используя ИКТ при выполнении различных заданий, меняется и функция преподавателя, основная задача которого заключается в том, чтобы поддерживать и направлять интерес к иностранному языку, их творческий поиск, сотрудничать совместно, интегрируя традиционное обучение и ИКТ.

Приведенные данные наглядно демонстри-

руют, что формирование и развитие иноязычной коммуникативной компетенции по направлению подготовки «Физическая культура» является сложным комплексом практических, образовательных и воспитательных целей, который может реализоваться только в системе разнообразных организационных форм: на аудиторных занятиях, в процессе выполнения домашней и самостоятельной работы, где использование ИКТ является вспомогательным и мотивирующим аспектом. Все эти формы взаимодействуют друг с другом и представляют собой единство в достижении конечного результата обучения.

Литература

1. Бухаркина, М. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / М. Бухаркина, М. Моисеева, А. Петров, Е. Полат // Серия высшее образование. – М. : изд-во «Academia», 2009. – 272 с.
2. Звегинцев, В. Аспекты теории синтаксиса : учебное пособие для высших учебных заведений / В. Звегинцев, Н. Хомский. – Благовещенск : изд-во БГК, 1999. – 258 с.
3. Кочергина, И. Г. Совершенствование познавательных способностей учащихся через использование информационно-коммуникационных технологий в обучении английскому языку / И. Г. Кочергина // Иностр. языки в школе. – 2009. – № 3. – С. 7.
4. Пассов, Е. И. Урок иностранного языка : учебное пособие. – М. : изд-во «Феникс» ; «Глосса-Пресс», 2010. – 640 с.
5. Пассов, Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению : пособие для учителей иностранного языка / Е. И. Пассов. – М. : Просвещение, 1991. – 224 с.
6. Пассов, Е. С. Интернет на уроках иностранного языка / Е. С. Пассов // Иностр. языки в школе. – 2001. – № 2, 3. – С. 9, 11.
7. Сысоев, П. В. Методика обучения иностранному языку с использованием новых информационно-коммуникационных интернет-технологий : учебно-методическое пособие для учителей, аспирантов и студентов / П. В. Сысоев, М. Н. Евстегнеев. – Ростов н/Д. : Феникс ; М. : Глосса-Пресс, 2010. – 182 с.

КОНЦЕПЦИЯ РАБОЧЕЙ ТЕТРАДИ «ПРЕДАНИЯ СТАРИНЫ ГЛУБОКОЙ. ИЗУЧЕНИЕ БЫЛИН В 5–7 КЛАССАХ»: К ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ

Целью настоящей работы является определение учебно-методических средств, адекватных целям формирования духовно-нравственных ценностей школьников на уроках литературы. Это представляется особенно важным в связи с тем, что новые федеральные образовательные стандарты имеют направленность, прежде всего, на духовно-нравственное развитие школьников.

Осуществление работы по данному направлению в современной системе образования обусловлено существующей социальной ситуацией и подтверждается нормативно-правовыми документами¹. Так, например, одной из приоритетных задач общества и государства является «социально-педагогическая поддержка становления и развития высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России»², а важнейшей целью воспитания средствами литературы названа следующая: «воспитание в человеке патриотизма, чувства исторической памяти, принадлежности к культуре, народу и всему человечеству»³.

Для более глубокого понимания ситуации, которая сложилась на сегодняшний день в образовании, необходима сущностная характеристика категорий «духовность» и «нравственность».

В науке понятие «духовность» часто используется в значении «разум», «дух», «душа», «сознание», «культура» и т. д.

Отметим, что в «Толковом словаре живого великорусского языка» В. И. Даля термин «духовность» отсутствует. Вместе с тем слово «дух»

фиксируется в девяти значениях, среди которых первыми указаны толкования, отражающие мир надматериальный или свойства души человека⁴. Прилагательное «духовный» является производным от слова «дух» в его нематериальных значениях: «Духовный, бесплотный, не телесный, из одного духа и души состоящий; все относящееся к Богу, церкви, к вере; все относимое к душе человека, все умственные и нравственные силы его, ум и воля»⁵. По мнению С. И. Ожегова, духовность – это «свойство души, состоящее в преобладании духовных, нравственных и интеллектуальных интересов над материальными»⁶.

В педагогических справочниках духовность рассматривается в трех аспектах: 1) высший уровень развития и саморегуляции зрелой личности, когда основными ориентирами ее жизнедеятельности становятся непреходящие человеческие ценности; 2) ориентированность личности на действия во благо окружающих, поиск его нравственных абсолютов; 3) с христианской точки зрения – сопряженность человека в своих высших стремлениях с Богом⁷.

Как видно, понимание термина «духовность» неоднородно и разнонаправленно. Анализ существующих точек зрения показывает, что содержание смыслового поля духовности выходит за пределы непосредственного бытия человека, его конкретных личных задач и интересов. Духовность является воплощением всей совокупности ценностей личности для общества, для людей, для самого себя. Она – отражение в психике че-

¹ Данилюк, А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – М.: Просвещение, 2011. – 24 с.; Концепция преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации: распоряжение Правительства Российской Федерации от 09 апреля 2016 г. № 637-р. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/> (дата обращения: 06.03.2018); Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. – Режим доступа: <https://минобрнауки.рф/документы/2974> (дата обращения: 06.03.2018).

² Данилюк, А. Я. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России / А. Я. Данилюк, А. М. Кондаков, В. А. Тишков. – М.: Просвещение, 2011. – 24 с.

³ Концепция преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации: распоряжение Правительства Российской Федерации от 09 апреля 2016 г. № 637-р. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/> (дата обращения: 06.03.2018).

⁴ Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка / В. И. Даль. – М.: Информпресс, 2002. – С. 119.

⁵ Там же.

⁶ Ожегов, С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов; под ред. Н. Ю. Шведовой. – М.: Рус. яз., 1989. – С. 135.

⁷ Веселова, Е. В. Педагогический аспект понятия «духовность» / Е. В. Веселова // Художественная культура: личность, творчество, досуг: материалы региональной научно-практической конференции. 18–19 октября 2004 г. / под ред.: Р. И. Трипольского, Л. С. Беляевой. – Мурманск: МГПУ, 2004. – Т. 1. – С. 27–29.

ловека его бытия, отражение его в сознании, высокая мера приобщения к культуре общества.

Категория «нравственность» в научной литературе раскрывается по-разному: отождествляется с понятием морали⁸, духовными и душевными качествами, необходимыми человеку в обществе⁹, рассматривается как «совокупность норм, определяющих поведение человека»¹⁰, трактуется как «область практических поступков, обычаев, нравов», совпадение «общественных и общечеловеческих требований с внутренними мотивами...»¹¹.

Заметим, категории «духовность» и «нравственность» рассматриваются, с одной стороны, как самостоятельные величины, хотя, с другой – взаимодействие их подтверждается. Безусловно, между духовностью и нравственностью существует глубокая связь. Между тем категории «духовность» и «нравственность» не идентичны. Нравственность – это «верное отношение» к окружающему миру, оценка деятельности, поведения, творчества человека с принятых норм, духовность – это то, что «скрыто от внешнего взора, что находится в самом духе человека»¹². Духовность и нравственность роднит то, что они регулируют поступки и поведение человека, его отношения с другими людьми и отношение к самому себе изнутри. Разница же между духовностью и нравственностью заключается в том, что нравственность распространяется на жизнь, а духовность – на жизнь в ее высшем качестве – как бытие с ориентацией на внутренне понятный смысл вещей и явлений.

Такое понимание духовности и нравственности дает педагогу возможность влиять на характер и направление духовного становления воспитанника, которое не ограничивается становлением его нравственности; духовное воспитание требует целенаправленной организации смысловой деятельности воспитанников.

Анализ существующих точек зрения на категории «духовность» и «нравственность» позволил нам сделать вывод о том, что духовно-нравственное воспитание – многоуровневое сложное понятие, включающее процесс самообразования и саморазвития человека, направленный на принятие ею базовых национальных ценностей; это

ценностно-смысловое отношение личности к жизни, направленное не только на его внутреннее переживание, но и на изменение, которое проявляется внешне в доминировании нравственных потребностей.

В настоящее время осмысление проблемы формирования у учащихся основной школы духовно-нравственных ценностей на уроках литературы связано с рядом вопросов: педагогические условия ценностного самоопределения личности, актуализация ценностного потенциала теоретико-литературных понятий, построение программ по литературе на основе выявления ценностно-смысловых доминант произведений классики с опорой на доминанты поэтики, выбор методов, приемов, технологий, организационных форм обучения литературе, ориентированных на ценностное самоопределение школьников и др. (Н. П. Терентьева, Е. В. Попова, Е. С. Романичева, В. С. Слободчиков, И. В. Сосновская и др.).

Считаем, что аксиологический подход к изучению произведения на уроках литературы является наиболее результативным, поскольку направлен на создание условий для самопознания современных школьников, адекватного восприятия окружающего мира и себя в нем, формирование базовых ценностных знаний.

Аксиологический подход понимается нами (вслед за Н. П. Терентьевой, 2015) как: «актуализация мировоззренческих, ценностно-смысловых основ содержания литературного образования; методическая организация процесса обучения и воспитания, направленного на формирование готовности учащихся к ценностному самоопределению; признание принципиальной значимости субъектной позиции учащихся, осваивающих ценности литературы»¹³. Признано, что «гуманитарные (человеко-ориентированные, антропные) науки должны строиться в первую очередь на аксиологических основаниях»¹⁴. Литература как феномен культуры изначально соотносится с миром ценностей и обладает ценностной значимостью.

По-новому взглянуть на формирование у учащихся 5–7-х классов духовно-нравственных ценностей позволяет разработанная нами

⁸ Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка / В. И. Даль. – М. : Информпресс, 2002. – С. 40.

⁹ Ожегов, С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов ; под ред. Н. Ю. Шведовой. – М. : Рус. яз., 1989. – С. 360.

¹⁰ Толковый словарь русского языка : в 4 т. – Т. 1 / под ред. Д. Н. Ушакова. – М. : изд. центр «Терра», 1996. – С. 200.

¹¹ Словарь по эстетике. Педагогика досуга : терминологический словарь / сост. О. Н. Хохлова. – Уфа : изд-во БГПУ, 2007. – С. 32.

¹² Осипов, А. И. Нравственность и духовность. Фрагмент лекции. Искажения христианства / А. И. Осипов. – Режим доступа : <https://azbyka.ru/nravstvennost-i-duhovnost> (дата обращения: 06.03.2018).

¹³ Терентьева, Н. В. Аксиологический (ценностный) подход к изучению литературы в школе / Н. В. Терентьева // Глоссарий методических терминов и понятий (русский язык, литература): Опыт построения терминосистемы / под общ. ред.: Е. Р. Ядровской, А. И. Дунева. – СПб. : Свое издательство, 2015. – С. 111.

¹⁴ Слободчиков, В. И. Очерки психологии образования / В. И. Слободчиков. – Биробиджан : изд-во БГПИ, 2005. – С. 22.

рабочая тетрадь «Преданья старины глубокой: Изучение былин в 5–7 классах». Издание адресовано учителям-словесникам (изучение духовно-нравственных вопросов на примере раздела «Былины»), также может быть использовано классными руководителями, учителями начальной школы, педагогами дополнительного образования для проведения воспитательной работы, мероприятий по патриотическому воспитанию, учителями, ведущими модули «Основы православной культуры», «Основы религиозных культур», «Основы светской этики» или послужить основой для факультативного курса. Основной целью рабочей тетради стало воспитание духовно-нравственной личности ребенка, обладающей национальным самосознанием, способной понимать и сохранять духовный опыт Отечества на основе изучения былинного эпоса. Предлагаемая рабочая тетрадь при необходимости может корректироваться, дополняться, обновляться с учетом появления новых педагогических технологий, новой информации, а значит, отвечать требованиям времени.

Основой для формирования и развития ценностных знаний учащихся является языковой материал рабочей тетради (эпические песни русского народа, русская поэзия XX века). Отбор содержания учебного материала осуществляется с курсом на усвоение базовых национальных ценностей (любовь к России, к своей малой родине, служение Отечеству, справедливость, честь, достоинство, уважение к родителям, верность, уважение к труду, смысл жизни и др.).

Издание имеет четкую организацию и разделено на пять модулей, каждый из которых самостоятелен, но вместе с тем связан со всем циклом:

Мир былин.

Богатыри былин – защитники Отечества.

Илья Муромец – святой богатырь земли русской.

Микула Селянинович – богатырь-пахарь Древней Руси.

Былинные мотивы в русской поэзии.

Предметом осмысления в каждом модуле является выделение содержательных единиц обучения и воспитания – духовных, бытийных, нравственных смыслов и ценностей:

1) осмысление слов, представляющих духовно-нравственную тематику;

2) изучение текстов духовно-нравственного содержания;

3) работа над репродукциями картин, фотографиями народных сказителей, русских композиторов;

4) освоение музыкальных произведений;

5) выполнение творческих, исследовательских, проектных заданий.

Каждый модуль четко структурирован и состоит из двух блоков.

Теоретический блок представлен лингвистическим, литературоведческим, историческим, социокультурным комментарием, цель которого не только сделать жанр быliny понятным, интересным и значимым для юного читателя. Но прежде всего осознать свою сопричастность к вечному диалогу о ценностях бытия и искусства, соотносить прочитанное с личностным опытом, включить произведение в свой жизненный контекст.

Содержание уроков носит обзорный, справочный характер, но при этом лишено схематичности. В первой части каждого модуля предлагается осмысление эпиграфов, устаревших слов, рассказывается, во имя чего богатыри совершали подвиги, сравнивается ратный и земледельческий подвиг защитников Отечества, рассматриваются вопросы отражения былинных образов в русской поэзии. Теоретический материал каждого модуля сопровождается репродукциями картин, изображениями святых, а вопросы и задания к ним позволяют воспитывать уважение к Отечеству, глубоко осмыслить содержание былинного эпоса:

– *Как ты понимаешь слово «милосердие»? Определи его значение по толковому словарю. Прочитай слова русского писателя Алексея Толстого из «Песни о походе Владимира на Корсунь». Как ты думаешь, почему не вянет слава русских преданий?*

– *Внимательно рассмотри иконописный образ Святого князя Владимира. Сопоставь образ князя Владимира в былинах и его иконописное изображение. Подумай, в чем русский народ видел святость князей?*

– *Рассмотри репродукцию картины В. В. Васнецова «Богатыри». Как ты считаешь, удалось ли художнику передать в своем произведении народное понимание образов богатырей? Какими чертами наделены васнецовские богатыри?*

Информация в теоретической части подается нелинейно, так как структурирована при помощи комментариев, которые позволяют учителю отойти от традиционного репродуктивно-иллюстративного способа подачи информации и выступить в роли инициатора проблемных ситуаций, организатора самостоятельной познавательной деятельности учащихся и консультанта при возникновении затруднений у обучающихся.

Содержание и гибкая, легко перестраиваемая структура комментария дает возможность учителю моделировать уроки согласно его тематическому планированию вне зависимости от УМК, высвечивать разные аспекты, темы, проблемы, о которых, с точки зрения педагога, целесообразно говорить на уроках. Вместе с тем комментарий позволяет также моделировать деятельность учащихся на уроке и во внеурочное время.

Практический блок каждого модуля включает вопросы, связанные с текстом теоретического

блока, с изучаемым произведением, творческими и исследовательскими заданиями. Цель практического блока – активизация ценностно-смысловых знаний обучающихся, их познавательной, коммуникативной и творческой деятельности, открытие духовно-нравственных оснований бытия, формирование гражданских ценностей.

Например, к главе «*Илья Муромец – святой богатырь земли русской*» в пособии предложены задания, позволяющие осваивать тексты через смыслопонимание и смыслопорождение, личностную рефлексию смыслов и ценностей искусства и своей жизни: 1. *Сделай краткий обзор событий и подготовь краткий «портрет» жизни Ильи Муромца. В каком значении употреблено слово «благословеннице» в тексте былины? Представь, что богатырь Илья Муромец с помощью машины времени перенесся в наше время. Как ты думаешь, кому он помог бы, с кем сражался? Согласен ли ты с тем, что Илья Муромец представлен в былине как истинный христианин, почитающий Бога и родителей? Напиши ответ.* 2. *Напиши о духовной жизни Ильи Муромца, используя следующие слова и словосочетания из текста: «стоял заутренку», «заповедь великая», «стольный Киев-град», «церкви Божии», «Пречиста Пресвятая Богородица», «святорусский», «крест кладет».* 3. *Найдите на физической карте мира географические названия, встречающиеся в былине «Илья Муромец и Соловей-разбойник». При выполнении задания сделайте краткий вывод, в каких местах происходили события, связанные с жизнью Ильи Муромца.*

В модуль «*Былинные мотивы русской поэзии*» включены задания, позволяющие установить параллели между прошлым и современностью, осознать свою сопричастность к вечному диалогу о ценностях бытия и искусства: 1. *Какие качества Ильи Муромца прославляет А. К. Толстой в одноименном стихотворении?* 2. *Какие эпитеты былинного эпоса сохраняет поэт в своем стихотворении?* 3. *Как в речах богатыря А. К. Толстого звучит любовь к родной земле?* 4. *Как ты понимаешь строки стихотворения: «И старик лицом суровым просветлел опять, по нутру ему здоровым воздухом дышать»?* 5. *Вспомни, в каких былинах ты уже встречал образ Змея? Подумай, что общего между образом Змея в былинах и балладе Н. С. Гумилева «Змей»?* 6. *Рассмотри репродукции картин художников к былине «Добрыня Никитич и Змей». Можно ли их соотнести с балладой Н. С. Гумилева и почему?*

После изучения былин учащимся предлагается перечитать их и промаркировать текст специальными значками («!» – это интересно; «+» – это я знаю; «–» – это мне не понятно; «?» – как это понимать?). Такие задания позволяют вдумчиво читать сложные для понимания современных школьников эпические песни,

формировать уважительное и бережное отношение к духовному и историческому наследию своего народа.

Пособие содержит задания для организации учебно-исследовательской и проектной деятельности. Ее цель – сформировать исследовательский интерес к историческому прошлому своей страны, создать условия для приобретения социального и личностного жизненного опыта.

Широкий спектр творческих работ, тем рефератов, проектов и исследований позволяет учащимся осуществить выбор в рамках изучаемой темы, ориентироваться на свои интересы и способности. К жанру творческих работ отсылают в пособии, в частности, задания: 1. *Представь, что ты на какое-то время стал Алешей Поповичем. Опиши один день этой воображаемой жизни.* 2. *Подбери эпиграфы к изученным былинам. Объясни свой выбор.* 3. *Подготовь иллюстрированный сборник «Мои любимые страницы былин».* Подбери отрывки из стихотворений поэтов XIX–XX веков для оформления рукописного издания. Обоснуй свой выбор. 4. *Составь словарь с комментариями «Духовная лексика в былинах».*

Проектные работы представлены следующей тематикой: 1. *Создание слайд-шоу (видео-роликов) по былинам русского народа.* 2. *Вклад моей семьи в благополучие и процветание Отечества (труд, ратный подвиг, творчество).* 3. *Слайд-шоу «Богатыри XXI века».* 4. *Создание экскурсионного маршрута «По дорогам былинных героев».* 5. *Создание виртуальной экскурсии «с. Карачарово – родина Ильи Муромца».* 6. *Создание макета музея «Русские богатыри».* 7. *Создание арт-музея «Былины русского народа».*

Кроме того, в пособии представлена примерная тематика рефератов, каждая из которых также представляет небольшое исследование: 1. *Образ князя Владимира в былинах с точки зрения христианского миропонимания.* 2. *Милосердие былинных героев.* 3. *Чудесное и реальное в былинах о Добрыне Никитиче.* 4. *Былины в русском изобразительном искусстве.* 5. *Народный быт в былинах.* 6. *Народные былины в операх Н. А. Римского-Корсакова.* 7. *Былины в искусстве кино.*

Чтение былин предполагает знание не только конкретного материала, но и понимание устаревшей лексики. С этой целью в конце пособия помещен краткий «*Богатырский словарь*». Несомненно, его использование помогает полнее и ярче представить жизнь, быт Древней Руси, историю и традиции народа. Ученикам предлагается выполнить задания: 1. *Составь богатырский словарь (устаревшая лексика) с комментариями к одной из былин.* 2. *На примерах-иллюстрациях покажи, как устаревшие слова функционировали в речи?* 3. *Сопроводи словарные статьи рисунками.*

Подводя итоги, заметим, что особенность

предложенной рабочей тетради по изучению эпических песен русского народа заключается в том, что она дает возможность учителю ориентировать учащихся на соотнесение вечных ценностей бытия, искусства и ценностей современного социума, формировать уважительное бережное отношение к духовному и историческому наследию своего народа, истории православия, традициям христианской культуры.

Рабочая тетрадь по изучению былин «Преданья старины глубокой...», безусловно, не является панацеей, которая поможет избавиться обществу от проблем в сфере духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения, однако ее использование в работе на уроках литературы будет одним из верных шагов на пути к формированию базовых национальных ценностей у школьников основной школы.

РАЗДЕЛ II

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ В ФИЛОЛОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

«ПАРАД ПЛАНЕТ»: ОПЫТ ИНТЕРАКТИВНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ АНТИЧНОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

С наследия древних греков и римлян начинается изучение истории зарубежной (мировой) литературы в вузе. Первое, что требуется на старте освоения дисциплины, – проверить уровень базовых знаний вчерашних школьников, заинтересовать предметом, дать им почувствовать актуальность знакомства с античностью в мире современной культуры.

Стартовые задания

Помимо обычного небольшого *стартового теста* (или наряду с ним), можно предложить первокурсникам **интерактивные** формы: *виртуальное путешествие, инсценировку, викторину*.

Виртуальное путешествие «Город в зоне античности». Киоск «Сократ», охранное отделение «Цербер», ларек «Бахус», салон сувениров «Гермес»... Перечень наименований можно начать в аудитории, а для продолжения выполнения задания капитан «поискового отряда» раздает поручения студентам группы пройтись on-line (или визуально) по фирмам города, магазинам, спортивным и культурным сообществам и представить результаты.

Инсценировка «Парад планет». Аудиторное задание: группе предлагается изобразить мифологемы-имена планет Солнечной системы в лицах или иным способом; преподаватель удаляется из аудитории на 20–30 минут, предоставив группе самостоятельно распределить роли, подобрать материал, придумать форму подачи материала. Студенты обычно идут двумя путями: 1) рассказывают о персонажах, давших имена планетам (с привлечением мифологических сюжетов); 2) славословят сами планеты, получившие мифологические имена. Оба подхода дают прекрасную возможность показать связь астрономии с мифологией. Студенты извлекают из Интернета стихи и песни о планетах (но могут составить и исполнить их сами), могут продемонстрировать хоровод и танцы планет, их переключку и перегруппировку на небесах в соответствии со знаками Зодиака, инсценировать драматическую историю распада планеты Фазтон на пояс метеоритов. У этого задания *открытое* пространство для реализации его исполнения.

Викторина «Пушкин и античность-1». Аудиторное задание. Группа делится на две команды. Команды по очереди читают пушкинские стихи. Команда противника, посоветовавшись, определяет значение мифологем. Побеждает ко-

манда, давшая большее количество правильных ответов.

1. Сладкой жизни мне не много
Провожать осталось дней:
Парка счёт ведёт им строго,
Тартар тени ждёт моей.
2. Стада бродили по лугам,
И сени расширял густые
Огромный, запущенный сад,
Приют задумчивых *дриад*.
3. Как часто летнею порою,
Когда прозрачно и светло
Ночное небо над Невою
И вод небесное стекло
Не отражает лик *Дианы*...
4. Быть может, в *Лете* не потонет
Строка, слагаемая мной.
5. Наездник смиренного *Пегаса*,
Носил я старого *Парнаса*
Из моды вышедший мундир.
6. В меня вселится новый бес,
И *Фебовы* презрев угрозы,
Унижусь до смиренной прозы.
7. Но полно прославлять надменных
Болтливой *лирою* своей.
8. Ещё *амуры*, черти, змеи
На сцене скачут и шумят.
9. Дверь отворилась. Ольга к ней,
Авроры северной алей
И легче ласточки, влетает.
10. Я ускользнул от *Эскулапа*,
Худой, небритый – но живой.

«Пушкин и античность-2». Домашнее задание. Студенты самостоятельно делят свою группу на три подгруппы.

1. «Исследователи» ищут в лирике А. С. Пушкина («К другу стихотворцу», «Рассудок и любовь», «Князю А. М. Горчакову», «Опытность», «Блаженство», «Батюшкову», «Кинжал», «Наполеон», «К Вяземскому», «Д. В. Давыдову», «К Керн», «Андрей Шенье» и др.) и в романе «Евгений Онегин» строки и фрагменты, содержащие мифологические образы:

Так и мне узнать случилось,
Что за птица Купидон;
Сердце страстное пленилось;
Признаюсь – и я влюблён!..

«К Наталье», 1813

...Судите ж вы, какие розы
Нам заготовит Гименей

И, может быть, на много дней.

«Евгений Онегин», IV глава, XIV строфа.

2. «Художники» иллюстрируют найденные имена на листах ватмана с приложением комментария из энциклопедических источников.

3. «Знатоки» в аудитории угадывают значение мифологических имен в пушкинских строках перед демонстрацией соответствующего рисунка – от их усердия зависит общий балл группы. В любом случае «выигрывает» преподаватель: он получает ощутимый результат работы группы. Многие группы выполняют это задание очень качественно и с большим энтузиазмом.

Задания на закрепление знаний по мифологии

Кроме обычной проверки ведения мифологического словаря (МС) и читательского дневника (ЧД), возможны **интерактивные задания и их элементы: помощь друга, взаимопроверка, брейнсторм, ситуация-упражнение.**

Мифологический диктант

(Недостающее *добавить*. Лишнее *зачеркнуть*. Ошибку *исправить*. Правильное оставить *без изменения*)

1. На Олимпе обитают семь муз. (*На Парнасе – девять.*)
2. Аполлон и Феб – один и тот же бог.
3. У Минотавра тело быка, голова человека. (*Тело человека, голова быка.*)
4. Гера и Юнона – не одна и та же богиня. (*Одна и та же.*)
5. Афина – богиня мудрости и войны, покровительствует производству оливок, ткачеству, городу Афины и ворах. (*И ворах – зачеркнуть.*)
6. Пегас – конь с... (*крыльями*).
7. Нарцисс влюбился в... (*самого себя*).
8. Геракл совершил 20 подвигов. (*12*)
9. Орфей спустился в Аид за... (*Эвридикой*).
10. Эрот, Купидон и Амур – имена бога любви.
11. Эдип женился на... (*собственной матери*).
12. Артемиды – богиня целомудрия, охоты, Луны и любви. (*И любви – зачеркнуть.*)

Взаимопроверка: после написания диктанта группа делится пополам – и выполняется встречная *перекрестная проверка* работ, заверяемая подписями проверяющих, таким образом выявляются не только *авторы* лучших работ, но и лучшие *«проверяльщики»*.

Чайнворд мифологический

ВОПРОСЫ:

1. Минерва
2. Герой с уязвимой пятой
3. Река забвения
4. Бог, поддерживающий небесный свод
5. Богиня луны
6. Богиня любви
7. Дарительница красной нити

8. Богиня охоты
9. Девушка-паук
10. Пища богов
11. Бог с двумя ликами
12. Поющая русалка
13. Подземное царство
14. Бог виноделия и театра
15. Чудовище, задающее загадки
16. Представитель свиты Вакха
17. Южный ветер
18. Бог смерти
19. Прометей
20. Богиня победы

Вариант 1 – во время выполнения задания допустима *помощь друга*.

Вариант 2 – брейнсторм: преподаватель на 20 минут удаляется из аудитории, а группа коллективно решает чайнворд на доске.

ОТВЕТЫ:

1. Афина; 2. Ахил; 3. Лета; 4. Атлас; 5. Селена; 6. Афродита; 7. Ариадна; 8. Артемиды; 9. Арахна; 10. Амброзия; 11. Янус; 12. Сирена; 13. Аид; 14. Дионис; 15. Сфинкс; 16. Силен; 17. Нот; 18. Танат; 19. Титан; 20. Ника.

Тест на знание крылатых слов и выражений

Ситуация-упражнение «Рождение Космоса из Хаоса»: группа делится на две команды, а тест делится пополам (на полоски) – *члены команд ищут свою «половинку»* – **5 баллов** получают члены команды, скорее справившиеся с заданием; остальные участники получают **4 балла**.

1. Через тернии –	<i>Рубикон.</i>
2. Всё своё ношу	<i>на нём.</i>
3. Рука руку	<i>Кто ничего не делает.</i>
4. Там победа, где	<i>надеюсь.</i>
5. Хочешь быть любимым –	<i>не аргумент.</i>
6. Пока дышу,	<i>искусство вечно.</i>
7. Кто в жизни не ошибается?	<i>моя.</i>
8. Спешу	<i>к звёздам.</i>
9. С ним или	<i>с собой.</i>
10. Перейти	<i>медленно.</i>
11. Незнание	<i>согласие.</i>
Жизнь коротка –	<i>любви.</i>

Космос рождается из **Хаоса** через **Эрос (Любовь)** – выполняя задание, студенты наглядно прикасаются к этому языческому представлению, и оно перекликается с монотеистическим (христианским) представлением: **«Бог есть Любовь»**.

Задания к проблемным ситуациям на лекциях

Мозговой штурм (МШ) (брейнсторм) помогает сообщить *проблемный* характер целой

лекции или отдельным ее разделам.

МШ «Кто больше? – аукцион эпитетов МОРЯ». Тема «Гомер». Раздел «Поэтика Гомера». Чтобы продемонстрировать яркое своеобразие эпитетов Гомера («кентавриков», часто состоящих из двух и более корней), студентам предлагается: 1) охарактеризовать *море* через эпитеты (*синее, бурное, темное и пр.*); 2) оценить гомеровский **постоянный** эпитет «виноцветное»; 3) дать свои эпитеты моря такого же типа (*многошумное, громокопящее, янтарно-пенное и т. п.*).

МШ «Казнить или помиловать?». Тема «Эсхил». Раздел «Орестейя» («Эвмениды»). Аудитория на несколько минут превращается в *афинский ареопаг*, голосующий по вопросу: **казнить или помиловать** Ореста за убийство его матери Клитемнестры. Аудитория делится примерно пополам: представители каждой половины должны представить аргументы; затем аудитории предлагается угадать, как решен этот вопрос в пьесе Эсхила (*Орест помилован*). Возможна отсылка к работе *Фр. Энгельса* «Происхождение семьи, частной собственности и государства», где использован этот миф.

МШ «Человек есть...». Предваряя разговор о *софистах*, необходимый при прохождении тем «Софокл», «Еврипид», «Аристофан» и «Греческая философская проза», аудитории предлагается вопрос к размышлению: **«Что есть человек?»** После обзора предложенных мнений оглашается и обсуждается позиция Протагора: *«Человек есть мера всех вещей...»*.

Задания к практическим занятиям: героический эпос. Лирика

К уже упомянутым формам добавляются **инсталляция, конкурс чтецов, турнир поэтический, метод проекта**.

Творческая работа (ТР) Ода Нептуну

Следует обратить внимание на своеобразие **оды** как жанра античной лирики, на приемы *поэтики* (*риторические обращения, риторические вопросы и риторические восклицания; гиперболы и парафразы*) и требования к языку (*возвышенный стиль, пафос, патетика*). В «Оде Нептуну» можно живописать его среду (*море*), используя поэтические краски Гомера и Гесиода (*например, составные эпитеты*).

Инсталляция: из листка с выполненной работой сделать *бумажный кораблик* и придумать название кораблю, чтобы **студенческая группа** могла подключиться к «*списку кораблей*» («*Я список кораблей прочел до середины...*»). *О. Мандельштам* и совершить **виртуальное путешествие** в Троию.

Коллективная творческая работа (КТР)

«Список кораблей», «Щит Ахилла»,
«Маршрут одиссея»

Виртуальное путешествие в гомеровскую

эпоху выполняется при изучении темы «Героический эпос. Поэмы Гомера “Илиада” и “Одиссея”». Предполагается знакомство с текстами поэм и их мифологической основой. Следует обратить внимание на своеобразие *поэтики* гомеровских поэм (*составные эпитеты, каталогизация, ретардация*), *эпический масштаб* героя, особенности *сюжетосложения и композиции*.

Первая подгруппа ищет в поэмах Гомера «список кораблей» (чтобы познакомить с ним всех) и учит наизусть стихотворение *О. Мандельштама* «Бессонница. Гомер. Тугие паруса»; **конкурс чтецов**.

х х х

*Бессонница. Гомер. Тугие паруса.
Я список кораблей прочёл до середины:
Сей длинный выводок, сей поезд журавлиный,
Что над Элладю когда-то поднялся.*

*Как журавлиный клин в чужие рубежи, –
На головах царей божественная пена, –
Куда плывёте вы? Когда бы не Елена,
Что Троя вам одна, ахейские мужи?*

*И море, и Гомер – всё движется любовью.
Кого же слушать мне? И вот Гомер молчит,
И море чёрное, витийствуя, шумит
И с тяжким грохотом подходит к изголовью.*

1915

Вторая подгруппа изучает фрагмент «Описание щита Ахилла» («Илиада») и под чтение фрагмента из листа ватмана изготавливает «щит Ахилла», изображая описанные на нем предметы и сцены (**инсталляция**).

Третья подгруппа изучает маршрут Одиссея («Одиссея»), изготавливает *карту* «Маршрут Одиссея» и знакомит с маршрутом остальных (**метод проекта**).

Турнир поэтический – «Состязание аэдов»: объявляются названия кораблей (*бумажных корабликов*), примкнувших к гомеровскому «списку кораблей», капитан *кораблика* разворачивает его и читает свою «Оду Нептуну». Автор лучшей оды награждается заранее приготовленным *лавровым венком* (из лавра или бумаги).

Творческая работа (ТР) Элегический дистих

Следует обратить внимание на своеобразие **элегии** как жанра античной лирики и на ее эволюцию в европейской поэзии. За элегией закрепился признак *медитативности* (*созерцательности, задумчивости*), грусти и меланхолии на уровне содержания. Но античная элегия располагала более широким тематическим диапазоном (например, «Воинственные элегии» *Тиртея*).

Элегии писались *двустопными* (**дистих**): 1-я строка *гекзаметр* (*шестистопник*: 5 *дактилей* +1 *хорей* или *спондей*), 2-я строка *пентаметр* (*пятистопник*: *дактиля* +1 *спондей* с *цезурой* в *середине* стиха). За образец берем стихи

А. С. Пушкина, стилизованные под античную элегию:

*Урну с водой уронив, об утёс её дева разбила.
Дева печально сидит, праздный держа черепок.
-- U -- U -- U -- U -- U -- U
-- U -- U -- || -- U -- U --*

Надо написать свое *двустушие* на заданную тему (например, воспеть сегодняшнюю *погоду* или др.), строго соблюдая размер. Составить и приложить схему размера своего двустушия.

Конкурс чтецов наизусть текстов древнегреческой лирики (ТН).

Взаимопомощь – «*Рождение Ментора*». Опыт показывает, что больше половины студентов не справляются с воспроизведением ритмического рисунка *элегического дистиха*; студент, у которого получилось, объявляется *Ментором* и получает задание помочь товарищам.

Данное задание дает учащимся почувствовать, как *поэтичность* в этом удивительном жанре почти автоматически является следствием *размера*.

Задания к практическим занятиям: театр и драматургия

Используются формы: *дебаты, диспуты.*

Творческая работа (ТР)

Прометей и наше время (эссе)

Следует обратить внимание на своеобразие **трагедии** как жанра античной драмы, особенности *поэтики* Эсхила-демократа (*наличие всего двух актеров, роль хора, эпический масштаб героя, монументальность*) и специфику его языка (*яркая метафоричность, возвышенный стиль, пафос, патетика*). Надо иметь в виду историю образа *Прометея* в дальнейшие эпохи (*Гёте, Шелли, Байрон, композитор Скрябин и др.*).

Задание 1: прочитать монолог Прометея «Не думайте, что гордость заставляет меня молчать...». Ответить: в чем видит Прометей свою заслугу перед человечеством?

Задание 2: некоторые философы рубежа XIX–XX вв. предьявляют Прометею *претензии*. Предлагается их *угадать*.

Дебаты при устном обсуждении письменных *гипотез*. Группа подводится к тому, что, на взгляд современных философов, Прометей – *технократ*: он подарил людям *огонь*, но не вооружил их ни *техникой безопасности*, ни *законами нравственности*. На это обращаем внимание в дальнейшем при анализе *хора* из «*Антигоны*» *Софокла* – Софокл это уже учитывал:

Но и царь непобедимый.

Если нет в нем правды вечной,

На погибель обречен...

Коллективная творческая работа (КТР)

«Суд над Эдипом»

Интерактивное занятие готовится при изучении темы «Новаторство Софокла. «Эдип-царь», «Антигона»». Следует обратить внимание на то, что Софокл первым из драматургов перенес дей-

ствие трагедии с *внешних* обстоятельств во *внутренний* мир героя и первым показал на сцене человека в *развитии*, а *Аристотель* считал, что Софокл изображал людей такими, какими они *должны быть*. Сравнить, как трактовал образ мифического Эдипа Зигмунд Фрейд («*Эдипов комплекс*») и каков идеал человека в *христианском* понимании («*Возлюби ближнего, как самого себя*»).

Конкурс выразительного чтения хора из «*Антигоны*» («*В мире много сил великих...*»).

Инсценировка «Суд над Эдипом». *Действующие лица*: Эдип, судья, адвокат, тень Лая (отца Эдипа), приемные родители Эдипа, пастух, Тиресий, жена и дети Эдипа, представители хора, Зигмунд Фрейд, Иисус Христос, возможны и другие лица.

Коллективная творческая работа (КТР)

Диспут «Еврипид и музыка»

Проводится при изучении темы «Трагедия Еврипида “Медя”». Предполагается знакомство с текстом трагедии и ее мифологической основой. Следует обратить внимание на то, что Еврипид прекрасно разбирался в философии своего времени, и ему была известна позиция *софиста* Протагора: «*Человек есть мера всех вещей*». Вспомните: *Аристотель* считал, что Еврипид изображал людей такими, какие они *есть*. А люди его времени сознательно способствовали подрыву всех общественных ценностей (как *семьи*, так и *государства*), что вело к *распаду* афинской демократии. У него нет *положительного героя*.

Читаем монолог Кормилицы (целиком):

Лечиться мелодией людям

Полезно было б; на пире

Напрасны труды музыканта:

Уставленный яствами стол

Без музыки радует сердце.

Демонстрируем приготовленные группой заранее *вопросы к обсуждению*.

Образцы вопросов:

1. Какая музыка вам нравится?
 2. Согласны ли вы с Еврипидом?
 3. Какая «исцеляющая музыка» вам известна? (Например, *Сибелиус, Григ* и др.)
 4. Можно ли под музыку *подвести* философию?
 5. «*Умеренность – сладко звучит и самое слово, а в жизни какое сокровище в нем!*». К какому древнему философскому течению тяготеет Еврипид?
 6. Есть ли среди нас любители и ценители «*другой музыки*», *андеграунда*? Скажите слово в ее защиту.
 7. Как вы относитесь к *молчанию* (*тишине*)?
- Исполняются (и обсуждаются)** фрагменты разных типов музыки (*на выбор студентов*).

Викторина

«*Эсхил и Еврипид: особенности стиля*»

Предлагается при изучении тем «Трагедия

Эсхила «Прометей Прикованный», «Трагедия Еврипида «Медя», «Комедия Аристофана «Лягушки». Следует обратить внимание на эволюцию древнегреческой трагедии от Эсхила к Еврипиду, выявить не только то, в чем состояло новаторство драматурга каждого нового поколения, но и чем оно было обусловлено – какими общественными задачами афинского театра. Вспомним, что *монументальность* трагедий Эсхила (а, соответственно, и его стиля!) объясняется горячим желанием автора *утвердить* идеалы демократии, ее *героизм*. А *сниженный* стиль Еврипида вызван обстановкой *охлократии* в Афинах его времени, базарными индивидуалистическими настроениями распада демократии.

Читаем по ролям сцену спора Эсхила и Еврипида о том, *каким* должен быть *герой* трагедии. Затем две команды, используя заготовленный ранее материал, задают друг другу для угадывания реплики со стихами Эсхила и Еврипида.

Образцы:

1. «Один есть только храм у Убежденья – слово» (Еврипид).
2. «Одна ведь смерть из всех даров не любит» (Эсхил).
3. «И он падет падением бесславным» (Эсхил).
4. «Но вы не плачьте о моих скорбях» (Эсхил).
5. «Стерегися чрезмерного – меру храни» (Еврипид).
6. «Что за дикая страсть обуяла тебя?» (Еврипид).
7. «В очи мне метнулся сумрак» (Эсхил).
8. «Вперед, сыны Эллады, устремитесь в бой!» (Эсхил).

В финале произносятся *славословия Эсхилу и Еврипиду*.

Задания к разделу: римская литература

Круглый стол «Ромашка» – коллоквиум

Пасторальные жанры античной литературы эллинистического периода

Вопросы к коллоквиуму:

1. Хронологические рамки эллинистического периода древнегреческой литературы.
2. Что характерно для общественной обстановки в Греции в IV–V вв. до н. э.?
3. Значение терминов «эллинизм», «эллинистический».
4. Можно ли назвать всю римскую литературу эллинистической?
5. В чем состоит историческое значение древнегреческой литературы для развития римской?
6. Кто такие киники, стоики, эпикурейцы?
7. В чем различие творческих позиций Аристофана и Менандра? Чем вызвано это различие?
8. В чем своеобразие жанровой системы античной литературы периода эллинизма?
9. Значение слова «пастораль». Почему па-

стораль стала магистральной формой жанровой системы литературы периода эллинизма? Понятие *идеала* в пасторали.

10. На какие *жанры* делится литература этой эпохи? Тематика и проблематика литературы греческой и римской.

11. Как *индивидуализм, универсализм и космополитизм* эллинистического мировоззрения реализуются в сюжетах и характерах художественных произведений?

12. Каким образом возникла и сформировалась римская драматургия? Назовите ее представителей.

13. *Идиллия* как жанр пасторали, ее развитие от Феокрита к Горацию и Вергилию.

14. Что представляет собой *пасторальный роман* (Лонг «Дафнис и Хлоя») и *пародии* на него (Петроний «Сатирикон»)?

15. Какова судьба жанра *пасторали* в дальнейшем развитии европейской литературы?

Занятие проводится для **всей** группы. Студент берет листок с записанным вопросом или проблемой, а группа *дополняет* его ответ. Круг обсуждаемых проблем можно *ограничить*.

Собеседование должно подвести аудиторию к пониманию того, что *пастораль* как *магистральный жанр эллинистической литературы* была вызвана к жизни *социальной необходимостью* эпохи: для потерявших свободу греков она выполняла в обществе *терапевтическую* функцию (умения выжить, не теряя человеческого достоинства), а для завоевавших их римлян – *паллиативную* (смягчения нравов).

Поэтический турнир «Дождь эпиграмм»

Проводится при прохождении тем «Римская лирика», «Римская сатира». Студенты опираются на знание текстов Катулла, Горация, Ювенала, Марциала и других римских поэтов.

Вариант 1: тема дается одна для всех (например, на Юлия Цезаря).

Вариант 2: тема свободная (на любое лицо, автора, произведение, миф).

Задания на закрепление курса

Кроме обычных контрольных *тестов* (Т-1, Т-2, Т-3) по литературе Древней Греции, Рима и всему курсу, возможны **ВЗАИМОПРОВЕРКА** и даже, если позволяют условия, **КВН**.

Терминологический диктант

(Недостающее *добавить*, лишнее *зачеркнуть*, ошибку *исправить*, правильное оставить *без изменения*)

1. *Фетишизм* – это культ животных. (Вещей)
2. «Илиада» Гомера написана *элегическим дистихом*. (Гекзаметром)
3. В *эпическом масштабе* героя даны Ахилл, Одиссей, Прометей и персонажи «Батрахомиомахии». («Батрахомиомахия» – *зачеркнуть*).

4. «Трагедия» в переводе с греческого – ...
5. «Эллинистический» означает «огреченный».
6. Понятие «трагической вины» ввел Платон. (Аристотель)
7. *Катарсис* означает «преувеличение». (Очищение)
8. *Мелика (мелос)* включает хоровую, сольную и декламационную лирику. (Декламационную – **зачеркнуть**)
9. Сократа погубили *софисты* и *охлократы*.
10. Демосфен произносил против Филиппа Македонского речи, называвшиеся...
11. *Пасторальная* форма литературы включала *роман, идиллию, комедию и трагедию*. (*Трагедию* – **зачеркнуть**)
12. «Серебряный век» – это I в. до н. э. (I–II вв. н. э.)

Взаимопроверка перекрестная выполненных работ осуществляется студентами **всей** группы.

КВН может проводиться между командами

группы (если группа большая), группами курса, отделениями, ДО и ЗФО, студентами и преподавателями (магистрами, аспирантами).

Чтобы стимулировать творческую энергию команд, полезно нанизать сценарий со всеми заданиями на единый стержень (**тему, идею**). Например, «**Взятие Трои**» («**Похищение Елены**», «**Конкурс Елен Прекрасных**», «**Хор козлов**» и т. п.), «**Бунт на Олимпе**» («**Битва титанов**», «**Свержение Зевса**», «**Риторическая полемика на выборах**» и т. д.). Названо из того, что было в опыте факультета и отделения.

Таким образом, при изучении античной литературы возможны следующие формы **интерактивной** работы со студентами: *брейнсторм, взаимопроверка, взаимопомощь (помощь друга), викторина, виртуальное путешествие, дебаты, диспут, инсталляция, инсценировка, КВН, конкурс чтецов, круглый стол «Ромашка», метод проекта, ситуация-упражнение, турнир поэтический*.

ИЗ МЕТОДИЧЕСКОГО ОПЫТА. РЕПОРТАЖ ВЛАДИМИРА ГИЛЯРОВСКОГО НА ЗАНЯТИИ РУССКИМ ЯЗЫКОМ КАК ИНОСТРАННЫМ

О страшной катастрофе конца XIX века узнали студенты из Японии¹. О событиях, которые произошли на Курской железной дороге, изучающие русский язык в Сахалинском государственном университете ребята узнали из репортажа Владимира Гиляровского (1855–1935). Адаптированный текст журналистского материала стал главным на уроке русского языка как иностранного. Но прежде чем был начат урок, студенты познакомились с русской игрой «Лото». С помощью бочонков из игрового мешочка учащиеся отработали знание чисел. Каждый из присутствующих на занятии вытянул несколько бочонков и произнес вслух название чисел на них. Для лучшего запоминания можно предложить студентам поменяться бочонками и произнести цифры, которые выпали соседу. Это еще больше поможет закрепить новые знания или повторить уже известную информацию.

На уроке присутствовало три японских студента – Масакадзу Кадота, Сая Фудзисима и Сёхэй Камимура. Все они с разным уровнем владения языком. Масакадзу Кадота изучает русский язык уже два года, его соседка по парте – Сая Фудзисима – один год. Самым опытным на уроке был Сёхэй Камимура. Он учит русский язык больше десяти лет и уже почти четыре семестра находится на Сахалине. В некоторых моментах Сёхэй Камимура помогал ребятам с переводом сложных слов или непонятных грамматических конструкций. Но такая практика обращения к переводу на родной язык может и навредить. Студенты, зная, что в классе есть носитель двух языков, расслабляются и не всегда целенаправленно следят за всем происходящим на занятии.

Студенты начали разбор текста с его заголовка. С первого слова они почувствовали трудности в переводе. Например, японским студентам были не понятны слова «страшный» и «катастрофа». Нами использовались в объяснении знакомые ребятам синонимы – «опасный», «вызывающий страх»; «проблема», «авария». С помощью такого приема удалось объяснить почти каждое слово заголовка, к такому же приему мы обращались и на протяжении всего урока. Это очень важно, потому что в конце урока студен-

там задаются вопросы, касающиеся названия репортажа (а в названии отмечено, что и где произошло).

Для разбора студентам был предложен текст настоящего репортажа Владимира Гиляровского, но в адаптированном варианте. Из него специально убрали устаревшие слова, вышедшие из употребления грамматические формы, деепричастные и причастные обороты (пока еще детально не изученные студентами) и т. п. Одни были заменены более легкими для восприятия формами, а другие и вовсе изъяты. Но даже в этом случае в тексте остались слова, имеющие ограниченное использование, или те выражения, которые могут вызвать проблемы с переводом у начинающих изучать русский язык студентов. Именно поэтому для удобства был создан небольшой словарь сложных слов. Позже, после прочтения текста, по нему студенты повторяли все неизвестные слова и закрепляли новые знания.

Несмотря на то, что нами была подготовлена только половина текста от оригинала, студенты успели разобрать еще меньшее количество материала из предложенного варианта. Но вместе с тем урок прошел успешно. После прочтения, чтобы еще раз понять все прочитанное, студенты повторили новые слова, ответили на вопросы о том, где, когда и при каких обстоятельствах произошла катастрофа.

Кроме того, студентам была предложена и работа на дом. Для закрепления понимания некоторых слов им было необходимо с помощью ручек с пастой разных цветов подчеркнуть слова разных тематических групп: названия городов и губерний (имена собственные), а также явления природы (имена нарицательные). Кроме этого, дома студенты должны были сделать работу по переводу репортажа Гиляровского на родной язык.

В конце урока студентам было предложено рассказать о том, что они запомнили, сложно ли им было разбирать репортаж Владимира Гиляровского. По впечатлениям студентов, текст оказался сложным, но мотивирующим на развитие – на расширение знаний о репортаже как жанре, на пополнение устного и письмен-

¹ Этот урок как учебный был проведен 3 марта 2018 года. На уроке были использованы теоретические и методические материалы магистерского исследования.

ного словарей. Процесс перевода фрагментов репортажа на японский язык и потом обратно с японского на русский (качество перевода контролировал Сёхэй Камимура) был интересным и запоминающимся. Кроме того, ребятам захотелось узнать, чем закончился репортаж (а на уроке была разобрана только первая часть материала из репортажа Гиляровского).

Использование репортажей Владимира Гиляровского на уроках русского языка как иностранного допустимо в том случае, когда студенты уже владеют минимальными знаниями в области русского языка, когда уже развит навык устной речи и самостоятельной работы. Именно тогда использование, например, репортажей как учебного материала, мотивирует на продолжение обучения и развития языковых навыков.

Примерный конспект урока

Цель: активизация устной речи студентов через обращение к публицистическому стилю на материале репортажа Владимира Гиляровского.

Задачи: создать психолого-педагогические условия для погружения студентов в русскую языковую среду, обзорно познакомить с биографией журналиста Владимира Гиляровского; вызвать положительный настрой для дальнейшего изучения русского языка.

– **Давайте познакомимся.**

– Доброе утро! Как дела? Какое сегодня настроение? Я Валерия Александровна Зинина. Меня зовут Валерия Александровна. Валерия – мое имя, Александровна – мое отчество, Зинина – моя фамилия. Я журналист, работаю на телевидении. Но еще я учусь в университете. Сегодня я ваш учитель. Это мой первый урок. Это мой первый урок в жизни. Давайте познакомимся! Кто вы? Вы студенты?

(Каждый представляется) – 10 мин.

– Изучать русский язык трудно или легко? Я знаю, русский язык очень трудный. Давайте поиграем. Это лото. Русская игра. Это мешок. В нем бочонки. Это бочонок. На бочонке число. Какое число на этом бочонке? На этом бочонке число 1. А на этом?

Теперь попробуйте сами. (С мешочком бочонков учитель подходит к студентам, которые вытягивают бочонки с номерами. Для начала в мешочке остаются бочонки с такими числами, как: от 1 до 9 и 10, 20, 30, 40, 50; позже в мешочек добавляются другие бочонки.) Молодцы! Это была разминка. Вы хорошо справились.

Наш урок сегодня о Владимире Гиляровском. Я журналист. Владимир Гиляровский тоже журналист. Он жил в России в середине XIX–начале XX века. Гиляровский писал в газетах. Гиляровского называли «королем репортажа». Он успешный журналист в XIX–XX веках.

Сейчас я читаю текст. Смотрите и слушайте этот текст. Это часть текста из газеты. Его напи-

сал Владимир Гиляровский. Этот текст – репортаж. Это газетный репортаж.

СТРАШНАЯ КАТАСТРОФА НА КУРСКОЙ ЖЕЛЕЗНОЙ ДОРОГЕ

Сильный дождь шел в Москве целый день во вторник, 29 июня. Дождь был и в Тульской, и Орловской *губерниях*. Он *сопровождался* там страшной бурей. Поэтому к вечеру на многих местах *полотно* Московско-Курской дороги было размыто, и рельсы или разошлись, или совсем *свалились*. Это опасно. Ночью на этом месте встречаются почтовые поезда. Ночью повреждения не заметили. Это место – самое опасное на всей дороге. Один поезд из города Курска *благополучно* прошел. Позже там ехал поезд из города Москва. Машиниста и *поездную прислугу* ни о какой опасности не предупредили. Поезд шел очень быстро. Поезд потерпел страшное *крушение*. Десять вагонов с пассажирами разбились, четыре вагона уцелели. Более 50 пассажиров убиты и до 80 человек искалечены. Это страшная катастрофа. Утром туда приехали врачи из города Чернь и города Тула. На поезде отправили врачей из города Москва.

– Запишите новые слова.

Губерния – это старое слово. Это место, где живут люди. Сегодня похожее место называется областью. *Вы приехали* в Сахалинскую область. Сейчас вы живете в Сахалинской области.

Сопровождать – это глагол. Это значит следовать, двигаться, идти рядом. В тексте это значит, что вместе с дождем была буря. Это значит, что была очень плохая погода.

Полотно – в этом случае дорога, рельсы. Дорога, по которой ездят поезда.

Свалиться – это глагол. Свалиться – это значит упасть, сломаться. *Рельсы сломались*. По ним уже не проедет поезд. Это опасно.

Благополучно – это значит хорошо. Без происшествий.

Поездная прислуга – работники поезда. Те, кто работает в поезде. Это проводники.

Крушение – это значит катастрофа.

Сейчас прочитайте текст сами.

Ответьте на мои вопросы.

1. Как называется этот текст?
 2. Кто написал этот текст?
 3. Какая погода была в Москве 29 июня?
 4. Что случилось с Московско-Курской дорогой?
 5. Какая катастрофа произошла?
 6. Катастрофа произошла днем или вечером?
- Задания в тетради.
1. Найдите и подчеркните синим цветом названия городов и губерний. Синий цвет – это города и губернии. Синим цветом – название города или губернии. Губерния – это область. Место, где мы живем.
 2. Найдите и подчеркните красным цветом

явления природы. Какие явления природы вы знаете? Снег – это явление природы? Дождь – это явление природы?

Вам нужна помощь? Какие слова вы не поняли?

Итоги урока:

– Давайте повторим новые слова.

Что вы поняли на уроке? Что нового вы узнали? Что было сложно?

Домашнее задание:

– Дома вам нужно прочитать текст снова и повторить новые слова.

Оборудование:

На уроке каждому студенту выдается текст, красная и синяя ручка.

На проекторе тоже высвечен текст, чтобы удобнее показывать новые слова.

На доске выписаны новые слова.

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ИННОВАЦИОННЫМИ ТЕХНОЛОГИЯМИ ОБУЧЕНИЯ

На современном этапе развития профессионального образования особую роль приобретает проблема подготовки современных конкурентоспособных специалистов. В условиях глобализации требуется пересмотр и обновление системы образования в соответствии с новыми стандартами и потребностями рынка труда.

Инновационный характер развития образования и изменения, связанные с необходимостью его реформирования, нашли отражение в Федеральном законе «Об образовании», Концепции модернизации отечественного образования на период до 2020 г. – «Концепция-2020: развитие образования» [1], что указывает на необходимость существенных инновационных изменений в системе образования, касающихся не только содержательной, но и технологической его составляющей.

В связи с переходом на новые стандарты образования традиционные методы и технологии обучения перестали отвечать современным требованиям, предъявляемым к выпускникам различных образовательных учреждений, а также потребностям обучаемых.

Качественная подготовка компетентных и конкурентоспособных специалистов, способных участвовать в межкультурном общении, зависит от эффективности учебного процесса. Как следствие, в современном профессиональном образовании происходит переход от статичных способов передачи и объяснения учебного материала к инновационным методам и технологиям обучения, которые несут новые способы взаимодействия «преподаватель – студент». Этому содействует и активное использование современных информационных, коммуникационных технологий, и увеличение скорости технологического развития. Возникает необходимость в разрешении противоречия между важностью обоснования и внедрения в образовательный процесс наряду с традиционными инновационными формами, методами, технологиями и средствами формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов и недостаточной разработанностью этой проблемы в теории и практике современной педагогики.

Вопросом нововведений занимались многие педагоги и психологи, рассматривающие различные направления исследований инноваций: общие и специфические особенности – Ф. Н. Го-

ноболин, В. И. Загвязинский, В. А. Канн-Калик, А. К. Маркова, Н. Д. Никандров, Ю. А. Лобейко; основы педагогической инноватики – В. И. Андреев, М. В. Кларин, В. С. Лазарев, В. М. Полонский, С. Д. Поляков, А. И. Пригожин, В. А. Сластенин, Н. Р. Юсуфбекова, А. В. Хуторской; проблемы внедрения в педагогическую практику – Ю. К. Бабанский, Н. В. Кухарев, М. М. Поташник, М. Н. Скаткин, Л. М. Фридман и другие.

Развитие международных отношений и расширение межкультурных контактов с представителями разных национальностей обуславливают наличие у будущих специалистов способности участвовать в общении с представителями других лингвосоциумов. Иностранный язык при этом становится инструментом, способным формировать профессиональные качества, поликультурное сознание, обеспечивающее адекватное взаимодействие с представителями другой культуры, что предполагает умение понимать взгляды и мнения своих коллег (представителей другой культуры), предотвращать конфликты в процессе профессиональной коммуникации, вызванные ценностными различиями в культурах. Такие умения обеспечивают эффективность общения в сфере профессиональной межкультурной коммуникации и обуславливают сформированность *межкультурной коммуникативной компетенции*. По определению Е. Г. Таревой, это *способность профессионала осознавать, понимать и интерпретировать родную и иную картины мира в их взаимодействии и строить на этой основе процесс иноязычного общения с представителем другого лингвосоциума*.

В литературе *межкультурная коммуникативная компетенция* понимается как интегральное личностное образование, включающее в себя следующие компоненты:

- общекультурный (общекультурологические знания систем ценностей, существующих в различных странах);
- социокультурный (умения вести межличностное вербальное общение с представителями другой страны, соблюдение соответствующих этических и этикетных речевых норм);
- лингвосоциокультурный (знание лексических и грамматических единиц, присущих языку различных стран, их правильное использование в коммуникативном процессе) [3].

Формирование межкультурной коммуни-

кативной компетенции студентов неязыкового вуза – длительный и сложный процесс, сопровождающийся объективными сложностями, связанными с усвоением системы национальных ценностных ориентаций других стран, с восприятием и оценкой профессиональной среды как в родной культуре, ведущими к затруднениям во взаимопонимании в межкультурной коммуникации. Поэтому для эффективного участия в межкультурном диалоге студентам необходима способность к самостоятельному рефлексивному освоению новых моделей профессионального поведения, принятию обоснованного решения в сложной проблемной (неординарной) профессиональной ситуации. Формирование такой способности может быть обеспечено при условии использования инновационных технологий обучения.

В контексте данной статьи особый интерес представляют информационно-коммуникационные технологии, использующие глобальную сеть Интернет в синхронном и асинхронном режимах времени и способствующие формированию и развитию данной компетенции.

Можно выделить несколько видов занятий, организуемых в Южно-Сахалинском педагогическом колледже Сахалинского государственного университета с использованием информационно-коммуникационных технологий:

1. Экскурсии по сайтам www-серверов (например, Достопримечательности Англии); включение аутентичных материалов Сети (текстовых, звуковых) в содержание занятия.

2. Видео- и телеконференции, позволяющие представить свое мнение по определенной теме или проблеме, узнать точку зрения сверстников из различных стран мира (например, видеоконференция, посвященная проблемам и перспективам развития туризма в России и за рубежом с участием иностранных студентов и преподавателей).

3. Проектные технологии, когда студенты под руководством преподавателя создают электронные проекты, как правило, представляющие собой презентации в программе Power Point по проблемам межкультурной коммуникации на английском языке (например, студенты первых курсов представляют проекты на тему «Культурный шок в процессе освоения чужой культуры»).

4. Веб-квест и фрагментарное включение интернет-ресурсов в структуру занятия. Материалы, взятые из сети Интернет, стимулируют диалогическое взаимодействие между учащимися, усвоение различных диалогических структур. Создание ситуаций, максимально приближенных к естественным (реализация принципа аутентичности общения), – один из способов заинтересовать студентов, стимулировать изучение материала, активизировать знания типичных особенностей диалогического общения, выработать адекватное поведение. Примером подобных ситуаций может

быть заполнение регистрационных бланков в гостинице, заказ еды в ресторане, интервьюирование одноклассников по определенным темам (устройство на работу и т. д.). Такие ситуации имеют социальную, коммуникативную и межкультурную значимость и отрабатывают более или менее типичные ситуации общения.

Анализ существующей практики применения традиционных технологий обучения в сочетании с новыми, основанными на закономерностях познавательной деятельности, позволяет сделать следующие выводы:

1. Выполняя любое задание, связанное с детальным исследованием иной культуры, студенты обязательно связывают изученный материал с реалиями и константами, существующими в русскоязычном обществе. В процессе данного вида деятельности происходит диалог культур, в результате чего у студентов формируется межкультурная коммуникативная компетенция, помогающая решать возникающие проблемы, неизбежные в реальной межкультурной коммуникации.

2. На основе разнообразных технологий, методов и приемов подачи материала происходит моделирование социокультурного пространства, формирование представлений обучаемых об окружающем мире и определение своего места в нем. Иными словами, применение современных педагогических технологий способствует формированию качеств, присущих медиатору культур.

3. Внедрение инновационных педагогических технологий, включающих информационно-коммуникационные технологии, моделирует способы открытого общения и межкультурного взаимодействия в различных ситуациях. Это отвечает требованиям сформированности межкультурной коммуникативной компетенции – способности демонстрировать позитивный настрой; эмпатическому поведению; групповому решению проблем; способности создавать и поддерживать личностные взаимоотношения с членами группы; толерантности; умению выбирать ситуативно обусловленную модель поведения; умению управлять процессом коммуникации; определению знавиевого компонента.

4. Результатом активизации учебного процесса средствами инновационных технологий служит эффективное решение задач формирования межкультурной коммуникативной компетенции студентов.

Литература

1. Балыхин, Г. А. Федеральная целевая программа развития образования: новаторские решения на перспективу / Г. А. Балыхин // Профессиональное образование. – 2006. – № 4.
2. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь: для студентов высших и средних педагогиче-

ческих учебных заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров ; под ред.: Г. М. Коджаспировой, А. Ю. Коджаспирова. – М. : Академия, 2001. – 176 с.

3. Тарева, Е. Г. Межкультурный подход к под-

готовке современных лингвистов / Е. Г. Тарева // Проблемы теории, практики и дидактики перевода : сб. науч. тр. – Серия «Язык. Культура. Коммуникация». – Т. 1. – Вып. 14. – Н. Новгород : изд-во НГЛУ, 2011. – С. 237–244.

ИГРОВЫЕ КОММУНИКАТИВНЫЕ ЗАДАНИЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Игровые задания всегда были актуальны в обучении языку. В самом общем виде в методиках преподавания языков выделяют игры лингвистические и коммуникативные. В лингвистических акцент делается на точность, например, нужно назвать правильную форму слова, антоним и т. п. В центре внимания коммуникативных игр – успешный обмен информацией. В этом случае лингвистический аспект, хотя по-прежнему важен, но не является самоцелью. Конечно, граница между этими двумя типами игр весьма условна, и для того, чтобы успешно выполнить коммуникативное задание, требуется хорошее владение лексикой и грамматикой изучаемого языка.

Популярность игровых заданий при обучении языку совершенно обоснована. Можно назвать несколько их ключевых функций.

1. Игры помогают повысить интерес учащихся к тем аспектам, которые могут казаться им скучными, и таким образом сделать процесс обучения более плодотворным. Закрепление старых и приобретение новых речевых навыков и умений в игровой форме происходит более активно.

2. В игре создается непринужденная, приближенная к ситуации реального общения обстановка, в которой наиболее полно реализуется коммуникативный потенциал учащихся и таким образом снимается языковой барьер.

3. Многие игры представляют собой коллективную форму работы. В таких играх значительно увеличивается объем речевой деятельности учащихся. Кроме того, работа в парах или хорошие ответы помогают преодолеть боязнь допустить ошибку.

4. В ходе игры роль преподавателя – это большей частью роль наблюдателя. Преподаватель передвигается между группами, фиксирует ошибки, чтобы потом разобрать их. Таким образом, игра может быть хорошим диагностическим полем для преподавателя.

«Игровые коммуникативные задания облегчают формирование, развитие и совершенствование коммуникативных умений, способствуют развитию коммуникативной компетенции (вклю-

чая лингвострановедческие, страноведческие и социокультурные компоненты, национально-специфические тактики и стратегии общения)»¹.

Задания этого типа включаются в учебный процесс на том этапе, когда учащиеся уже в достаточной мере овладели языковым и речевым инструментарием для того, чтобы сосредоточить свое внимание на содержательной стороне общения.

Естественно, что коммуникативными играми целесообразно завершать работу над темой, использовать их для активизации пассивных знаний учащихся и как средство речевой и социокультурной адаптации.

К заданиям этого типа относятся игры-конкурсы, ролевые, деловые игры и подобные задания, во время подготовки и проведения которых учащиеся вовлечены в реальное, а не учебное речевое общение на русском языке.

Важно отметить, что подготовка к коммуникативной игре (обсуждение, создание сценария, распределение ролей, выработка позиций, поиск аргументов и пр.) является важной частью самого задания и должна проходить на русском языке.

Приведем пример того, как преподаватель может использовать ассортимент игровых заданий при работе над темой «Здоровье. Здоровый образ жизни».

Рассмотрим на примерах три вида игровых коммуникативных заданий: 1) этюды; 2) задания-конкурсы; 3) игры-дискуссии или ток-шоу.

Этюды как разновидность ролевой игры представляют собой итог свободного творчества учащихся в рамках, очерченных темой, ситуацией, жизненным сюжетом, предлагаемым преподавателем.

На подготовительном этапе работы над этюдами преподаватель задает тему и/или ситуацию этюда, после чего группа (или команды) приступает к обсуждению сюжета, распределению ролей, созданию диалогов, если необходимо, подбирает реквизит и организует пространство. Подготовка к этюду может происходить на занятии либо как выполнение домашнего задания.

¹ Живая методика для преподавателя русского языка как иностранного. – М. : Русский язык. Курсы, 2005. – С. 75.

По сложности заданной ситуации и, следовательно, количеству решаемых в этюде речевых коммуникативных задач различаются простые и комплексные этюды.

Комплексные этюды отличаются от простых большей сложностью сюжета, количеством ситуаций общения, сменой места и времени действия, если необходимо. Подготовка к таким этюдам требует больше времени и материала. Приведем несколько примеров – «вводных» ситуаций для простых и комплексных этюдов.

Простые этюды

– Ваша подруга много курит. Предупредите ее, что это вредно.

– У вашей соседки поднялась высокая температура. Позвоните в поликлинику и вызовите врача.

– Вы пришли в аптеку. Купите нужное вам лекарство и подробнее расспросите, как его принимать.

– Вы пришли в поликлинику. Возьмите талон к стоматологу в регистратуре.

– Ваш одноклассник заболел. Поговорите о нем с преподавателем.

Комплексные этюды

• Вам нужно пройти медицинский осмотр для поступления в университет: а) узнайте в регистратуре, каких специалистов нужно пройти и возьмите талоны; б) вы на приеме у хирурга, окулиста, терапевта. Задайте им несколько вопросов о своем здоровье; в) узнайте о результатах своих анализов в регистратуре.

• Ваш друг лежит в больнице, вы пришли навестить его: а) узнайте, в каком отделении и в какой палате он лежит; б) спросите у него про состояние его здоровья; в) пожелайте ему выздоровления.

Помимо описания ситуации комплексные этюды могут также создаваться с опорой на предварительно прочитанный текст (художественный или публицистический), эпизод художественного фильма (мультфильма) или текст песни, например:

Задание 1.

Первый этап задания – просмотр эпизода фильма (например, эпизод из сериала «Интерны»). Затем учащимся предлагается разыграть подобную сцену, изменив характеры персонажей.

Задание 2.

Первый этап задания – просмотр сюжетов из детского юмористического киножурнала «Ералаш» (например, сюжеты «Здоровый образ жизни», «Я прививки не боюсь!», «Кто следующий?»). Затем учащимся предлагается разыграть подобную сцену.

Задание 3.

Прослушайте песню. Обсудите ее сюжет. Распределив роли, разыграйте этюд, опираясь на сюжет песни.

Закаляйся – если хочешь быть здоров!

*(музыка В. Соловьёв-Седой,
слова В. Лебедев-Кумач)*

Закаляйся,
Если хочешь быть здоров,
Постарайся
Позабыть про докторов.
Водой холодной обтирайся,
Если хочешь быть здоров!
Будь умерен
И в одежде, и в еде,
Будь уверен
На земле и на воде,
Всегда и всюду будь уверен,
И не трусь, мой друг, нигде!
Ты не кутай
И не прячь от ветра нос
Даже в лютый,
Показательный мороз.
Ходи прямой, а не согнутый,
Как какой-нибудь вопрос!
Всех полезней
Солнце, воздух и вода,
От болезней
Помогают нам всегда.
От всех болезней всех полезней –
Солнце, воздух и вода!
Все микстуры,
Все лекарства выливай,
Физкультурой
С юных лет овладавай.

Задания-конкурсы отличает элемент соревновательности, усиливающий мотивированность участников игры.

В играх-конкурсах могут участвовать две, три и более команд.

Члены команд обсуждают свой «проект», готовят аргументы, при необходимости используют или готовят тексты, схемы, планы и другие необходимые для выступления материалы, затем по очереди «защищают» свой проект. «Конкуренты» задают вопросы и стараются найти максимум слабых мест. Итоги конкурса подводятся всеми его участниками (с аргументацией).

Задания-конкурсы могут проводиться по командам или (в малочисленных группах либо по условиям конкурса) каждый за себя. Приведем несколько примеров игр-конкурсов.

Задание 1. (Командная игра)

Команды участвуют в конкурсе на лучшую стенгазету. Необходимо подготовить стенгазету и защитить свой проект (темы: «Здоровый образ жизни», «Витамины для здоровья», «О пользе русской бани»).

Задание 2.

Конкурс «Лучшее исполнение песни о здоровье».

Задание 3.

Конкурс на знание русских пословиц и погово-

ворок о здоровье «Здоровье дороже богатства».

3. Игры-дискуссии, ток-шоу.

«Игры этого типа требуют большой предварительной работы: подготовка и знакомство с материалами для дискуссии, отработка языкового и речевого материала, речевых тактик и стратегий, актуальных для жанра дискуссии. На продвинутом этапе учащиеся в достаточной мере овладевают средствами выражения речевых действий участников дискуссии»².

В ходе подобных игр ведущий (эту роль может играть преподаватель, его ассистент или один из учащихся, специально подготовленный предварительно), используя проблему, вызывающую общий интерес, побуждает участников игры к развернутым высказываниям, в которых они выражают и аргументируют свою точку зрения, спорят и отстаивают свое мнение. Тема дискуссии может быть сформулирована в виде вопроса, общего тезиса либо задана с помощью афоризма или пословицы, например: «Здоровье – великое дело как для того, кто им пользуется, так и для других» (Т. Карлейль); «Без здоровья невозможно и счастье» (В. Г. Белинский); «Нужно поддерживать крепость тела, чтобы сохранить крепость духа» (В. Гюго), «Тот, кто хочет быть здоровым, отчасти уже выздоравливает» (Д. Бокаччо),

«Здоровый дух в здоровом теле – вот краткое, но полное описание счастливого состояния в этом мире» (Джон Локк); «Береги платье снова, а здоровье смолоду», «Здоровье дороже богатства», «Сладко есть и пить – по врачам ходить», «Чистота – залог здоровья».

Подготовка к коммуникативным играм может проходить в несколько этапов, включать домашнюю работу (чтение текстов, рекомендованных преподавателем, самостоятельный поиск учащимися материалов, прослушивание тематических лекций, просмотр кинофильмов и др.).

Коммуникативные игры ни в коем случае нельзя рассматривать лишь как способ занять студентов, когда они устали, или развлечь на последнем уроке семестра. Это полноценная часть учебного процесса, не менее важная, чем традиционное выполнение упражнений из учебника или пересказ текста. Более того, коммуникативные игры можно считать кульминационной деятельностью в обучении языку, поскольку это область, где учащиеся максимально используют полученные знания. Создавая возможность для общения, пусть даже ограниченную искусственными рамками, коммуникативные игры становятся тем звеном, которое связывает учебный процесс и реальный мир.

² Живая методика для преподавателя русского языка как иностранного. – М. : Русский язык. Курсы, 2005. – С. 77.

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ-ДЕФЕКТОЛОГОВ

Внедрение интерактивных форм обучения – одно из важнейших направлений совершенствования подготовки студентов в современном вузе.

В процессе обучения необходимо обращать внимание в первую очередь на те методы, при которых слушатели включаются в изучаемую ситуацию, побуждаются к активным действиям, переживают состояние успеха и соответственно мотивируют свое поведение. Всем этим требованиям в наибольшей степени отвечают интерактивные методы обучения. Интерактивные методы основаны на принципах взаимодействия, активности обучаемых, опоре на групповой опыт, обязательной обратной связи. Создается среда образовательного общения, которая характеризуется открытостью, взаимодействием участников, равенством их аргументов, накоплением совместного знания, возможностью взаимной оценки и контроля.

Таким образом, интерактивные методы являются важным элементом при подготовке логопедических кадров.

Интерактивные технологии позволяют сформировать у студентов профессиональные компетенции, связанные с тем, что логопед в современных условиях развития системы образования лиц с нарушениями речи должен не только иметь представление о существующих образовательных технологиях, технических средствах и информационных технологиях, но и владеть методикой их использования в образовании, уметь проектировать и использовать коррекционно-развивающую среду с применением средств и технологий.

Применение интерактивных технологий в образовательном процессе кардинально меняет характер процесса обучения студентов-логопедов – повышается уровень восприятия студентами материалов учебных дисциплин, улучшаются результаты обучения за счет более высокой степени усвоения знаний.

Термин «интерактивные технологии» может рассматриваться в двух значениях: технологии, построенные на взаимодействии с компьютером и посредством компьютера, и организованное взаимодействие непосредственно между студентами и преподавателем без использования компьютера. Комплекс интерактивных и информационных технологий, используемых в системе высшего образования (ВО), включает в себя: brainstorm (технология «мозгового штур-

ма»), тренинги, деловые и ролевые игры, case-технологии, учебные дискуссии, программированное обучение (в том числе компьютерное), метод проектов, учебные экскурсии, интерактивные лекции, уроки-соревнования, дидактические игры, разбор почты руководителя, видеопрактикумы, активные семинары и др.

В настоящее время нами используются интерактивные формы в подготовке студентов, обучающихся в ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет» по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Логопедия».

На занятиях по дисциплине «специальная психология» используются ролевые, деловые и дидактические игры. Так, например, одно из занятий, построенное в форме дидактической игры, направлено на моделирование педагогической ситуации (например, фронтальное занятие с детьми) с целью принятия самостоятельных решений студентами в моделируемой ситуации. Дидактические игры позволяют повысить уровень усвоения материала за счет повышения мотивации, преподаватель, в свою очередь, может оценить индивидуальные особенности каждого студента, выявить проблемы переноса материала, предоставляемого на лекциях, в практическую деятельность будущих специалистов. Подобные занятия, безусловно, стимулируют творческую активность студентов. Дидактические игры эмоционально насыщают занятия, что позволяет активизировать обычно пассивных студентов. Задача обучения студентов моделированию коррекционно-развивающей среды решается в процессе подготовки материалов к проведению дидактических игр. Ролевые и дидактические игры обязательно включают следующие структурные компоненты: сценарий, правила, индивидуальную деятельность обучающихся, групповое обсуждение, представление результатов. Ролевые игры также направлены на имитацию педагогических ситуаций; каждый студент выбирает себе роль, в соответствии с которой выполняет действия, аналогичные реальной действительности. Например, при изучении темы «Организация работы логопеда в структурах коррекционного образования» возможно проведение деловой игры «Беседа логопеда с воспитателями, учителями», разработка конспекта урока по темам «Интегрированное обучение детей с особенностями развития», «Педагогический совет», «Родительское

собрание». Подобные деловые игры позволяют сформировать у студентов навыки разрешения конфликтов, профессионального представления результатов собственной деятельности, в целом сформировать творческое мышление будущих логопедов на основе деонтологических позиций, развивают психологическую пластичность.

Таким образом, перечисленные виды игр интенсифицируют учебную деятельность, моделируя управленческие, психологические, педагогические ситуации; дают возможность их анализировать и вырабатывать оптимальные действия в дальнейшем, формируя общекультурные и профессиональные компетенции. Дидактические и ролевые игры можно использовать после прочтения лекций или организовывать весь учебный процесс изучения модуля дисциплины в виде ролевых игр. Деловые игры могут также использоваться с целью промежуточного и итогового контроля.

Современные образовательные программы подготовки логопедов предусматривают изучение дисциплин, направленных на формирование у студентов представлений о возможностях различных программных продуктов в образовательных целях.

С помощью компьютера преподаватель легко может создавать собственные модели проведения лекционных занятий и практических семинаров, разработать авторские методики и создавать наглядный материал к ним, опубли-

ковать их в глобальной сети Интернет.

Таким образом, обогащение преподавательской деятельности при подготовке логопедов интерактивными и информационными технологиями обучения оптимизирует педагогический процесс, расширяя познавательную активность студентов и развивая творческое мышление будущих специалистов; позволяет предать учебному процессу большую практикоориентированность, а также позволяет подготовить конкурентоспособных специалистов, готовых к эффективной профессиональной деятельности.

Литература

1. Андерсен, Б. Б. Мультимедиа в образовании / Б. Б. Андерсен, К. Бринк. – М., 2007.
2. Морев, И. А. Образовательные информационные технологии : учеб. пособие / И. А. Морев. – Владивосток, 2004.
3. Мухин, О. И. Новые возможности применения интерактивных технологий в образовании / О. И. Мухин, О. А. Полякова. – Режим доступа : <http://ito.edu.ru/2006/Moscow/VIII/VIII-0-6159.html>
4. Сорокина, Е. И. Использование интерактивных методов обучения при проведении лекционных занятий / Е. И. Сорокина, Л. Н. Маковкина, М. О. Колобова // Теория и практика образования в современном мире: материалы III междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, май 2013 г.). – СПб. : Реноме, 2013. – С. 167–169.

АКТИВИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «СПЕЦИАЛЬНОЕ (ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОЕ) ОБРАЗОВАНИЕ» ИНТЕРАКТИВНЫМИ СРЕДСТВАМИ

«Скажи мне – и я забуду; покажи мне – и я запомню; дай сделать – и я пойму». Эти слова Конфуция очень точно дают понять, что только через деятельность и в процессе деятельности человек становится самим собой, происходит его саморазвитие. Поэтому для полноценного овладения профессиональными навыками учащихся вузов современные образовательные технологии, используемые при обучении, должны быть направлены на усиление познавательной активности студентов, развитие их творческого мышления, поиск оптимальных путей решения профессиональных задач в различных ситуациях.

В связи с этим в федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» обозначено, что реализация компетентностного подхода должна предусматривать широкое использование в учебном процессе интерактивных форм проведения занятий (лекции-визуализации, деловые и ролевые игры, разбор конкретных ситуаций, «мозговой штурм» и др.). Их цель – формирование и развитие профессиональных навыков обучающихся.

Интерактивное обучение предполагает взаимодействие преподавателя и студента или студентов между собой. Т. С. Панина и Л. Н. Вавилова выделяют следующие общие результаты эффективности интерактивного обучения.

1. Интерактивные методы обучения позволяют интенсифицировать процесс понимания, усвоения и творческого применения знаний при решении практических задач.

2. Интерактивное обучение повышает мотивацию и вовлеченность участников в решение обсуждаемых проблем, что дает эмоциональный толчок к последующей поисковой активности участников, побуждает их к конкретным действиям, процесс обучения становится более осмысленным.

3. Интерактивное обучение формирует способность мыслить неординарно, по-своему видеть проблемную ситуацию, выходы из нее; обосновывать свои позиции, свои жизненные ценности; развивает такие черты, как умение выслушивать иную точку зрения, умение сотрудничать, вступать в партнерское общение, проявляя при этом толерантность и доброжелательность по отношению к своим оппонентам.

4. Интерактивные методы обучения позволяют осуществить перенос способов организации деятельности, получить новый опыт деятельности, ее организации, общения, переживаний.

5. Использование интерактивных технологий обучения позволяет сделать контроль за усвоением знаний более гибким и гуманным.

6. Результатами для конкретного обучающегося являются: опыт активного освоения учебного содержания во взаимодействии с учебным окружением; развитие личностной рефлексии; освоение нового опыта учебного взаимодействия, переживаний; развитие толерантности.

7. Результатами для учебной микрогруппы являются: развитие навыков общения и взаимодействия в малой группе; формирование ценностно-ориентационного единства группы; поощрение к гибкой смене социальных ролей в зависимости от ситуации; принятие нравственных норм и правил совместной деятельности; развитие навыков анализа и самоанализа в процессе групповой рефлексии; развитие способности разрешать конфликты.

8. Результатами для системы «преподаватель – группа» являются: нестандартное отношение к организации образовательного процесса; многомерное освоение учебного материала; формирование мотивационной готовности к межличностному взаимодействию не только в учебных, но и во внеучебных ситуациях.

Приведем несколько примеров использования интерактивных форм в подготовке студентов, обучающихся в Сахалинском государственном университете по направлению «Специальное (дефектологическое) образование», профиль «Логопедия».

Вот уже несколько лет у преподавателей кафедры логопедии (ныне русского языка) существует возможность использования мультимедийного оборудования. В связи с этим с целью систематизации и выделения наиболее значимых, существенных элементов содержания обучения нами используются *лекции-визуализации*, которые учат студентов преобразовывать устную и письменную информацию в визуальную форму (схемы, таблицы, иллюстрации, фото). Чаще всего этот вид лекции используется при изучении таких дисциплин, как «Неврология с основами невропатологии», «Анатомия, физиология, патология органов зрения, слуха и речи», «Кли-

нико-генетические основы специальной психологии и коррекционной педагогики», «Логопедия. Дизартрия», «Логопедия. Афазия». Это те дисциплины, где очень важно наглядно показать студентам строение нервной и анализаторных систем, проводящих путей спинного и головного мозга, речевые зоны, механизм передачи нервного импульса, морфологические особенности детей с наследственными синдромами и др. Чтение лекции сводится к связному, развернутому комментированию преподавателем подготовленных наглядных материалов, полностью раскрывающих тему данной лекции. По просьбе преподавателя к этой работе привлекаются и активные студенты, которые заранее готовят слайдовые презентации. Лекции-визуализации рассчитаны на работу нескольких органов чувств, усиливающих восприятие и запоминание материала: наглядность сопровождается визуальным запоминанием, пояснения лектора воздействуют на слуховой анализатор, а при нацеливании на запись увиденного приводят в работу тактильную чувствительность.

В интерактивном режиме проходят лекции по курсам «Психопатология», «Умственно отсталые дети», «Детский церебральный паралич», «Воспитание и обучение детей с ранним детским аутизмом». На них используются художественные, документальные видеофильмы или фрагменты, соответствующие содержанию темы и дающие возможность лучше понять суть того или иного нарушения, особенности коррекционной работы. В одних случаях видеосюжеты следуют за объяснением материала и являются интересным дополнением или иллюстрацией к сказанному. В других – претворяют объяснение новой темы. Тогда перед показом фильма студентам предлагается ответить на несколько ключевых вопросов для последующего обсуждения. В конце просмотра или лекции совместно со студентами обязательно подводятся итоги и озвучиваются извлеченные выводы. Для оценки степени усвоения рассмотренного на лекции материала студентам предлагается выполнить небольшой тест или ответить письменно на несколько вопросов.

С целью активизации внимания слушателей и вовлечения их в процесс усвоения и обсуждения получаемых знаний, развития коммуникативных навыков нами используются *лекции с заранее запланированными ошибками*. Методика их проведения может быть различной. В нашей практике используется следующий вариант. Обучающиеся внимательно выслушивают лекцию с преднамеренно сделанными преподавателем ошибками, о которых студенты не предполагают. В конце лекции преподаватель дает ссылки на учебные материалы или другие источники. Студенты самостоятельно их тщательно анализируют, сравнивают с конспектом и на следующем занятии «рассекречивают» ошибки и со-

вместно их обсуждают. Преподаватель поощряет тех студентов, которые обнаружили все ошибки или большинство из них. Такие лекции успешно используются при изучении дисциплин, где необходимо умение анализировать профессиональные ситуации, например, консультирование родителей о логопедических проблемах ребенка, о подготовке логопата к школе, о возможностях коррекционной работы.

Практика показала, что интерактивная форма подачи лекционного материала способствует более эффективному восприятию студентами новой информации и повышает их мотивацию к приобретению теоретических знаний, необходимых в практической деятельности.

Одной из форм, воссоздающей предметное содержание будущей профессиональной деятельности специалиста, является *анализ конкретных ситуаций* (метод case-study). Студенты выполняют квазипрофессиональную деятельность, несущую в себе черты как учебной, так и будущей профессиональной деятельности.

Например, на практических занятиях по дисциплинам «Логопедия. Дизартрия», «Логопедия. Афазия», «Логопедия. Фонетико-фонематическое недоразвитие речи», «Семейное воспитание детей с нарушением речи», «Основы нейропсихологии» и других студентам предлагают проанализировать конкретные ситуации, отражающие реальный профессиональный сюжет. Цель метода анализа конкретной ситуации – научить студентов анализировать информацию, выявлять ключевые проблемы, выбирать альтернативные пути решения, оценивать их, находить оптимальный вариант и формулировать программы действий. Для анализа студенты используют готовые тексты либо аудио- или видеозаписи, рассказы, содержащие описания проблемных ситуаций. Студенты старших курсов могут предложить и рассмотреть примеры, которые уже встречались в их практике. Работа строится в несколько этапов. На первом этапе учащиеся знакомятся с проблемной ситуацией. Это могут быть описания психоподобных черт личности ребенка или взрослого, особенностей речи, логопедического обследования, занятий по коррекции речи, бесед логопеда с родителями и т. д. При необходимости некоторые нюансы поставленной проблемы уточняются преподавателем. На втором этапе студенты анализируют ситуацию и отвечают на ряд поставленных перед ними вопросов, например: «В чем суть проблемы?», «Кто из участников данной ситуации прав, а кто виноват?», «Какое речевое нарушение вы диагностировали?», «Чем обусловлены проблемы обучения ребенка?», «Какую степень нарушения интеллектуального дефекта вы квалифицировали у ребенка?». На третьем этапе каждый студент должен предложить свой вариант решения данной проблемы, например,

предложить свои рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению логопата, варианты взаимодействия логопеда с ребенком или родителями, приемы и методы коррекции речевого нарушения, способы активизации речевой деятельности безречевого ребенка и другие. Далее следует этап дискуссий, который позволяет выделить варианты правильных и ошибочных решений, выбрать критерии нахождения оптимального решения и принять коллективное. На этапе подведения итогов преподаватель либо указывает на ошибки, сделанные студентами, и раскрывает суть верного решения предложенной проблемы, либо поощряет студентов за найденное оптимальное решение данной проблемы.

Метод case-study способствует развитию у обучающихся самостоятельного мышления, умения выслушивать и учитывать альтернативную точку зрения, аргументированно высказать свою; воздействует на профессионализацию студентов, способствует их взрослению, формирует интерес и позитивную мотивацию по отношению к учебе.

С целью формирования профессиональных компетенций будущих логопедов в условиях различных ситуаций и взаимодействия в этих ситуациях нами используется такой интерактивный метод, как *деловая игра*. Занятия, построенные в форме игры, направлены на моделирование педагогической ситуации (например, фронтальное или индивидуальные занятия с детьми, логопедическое обследование, консультация родителей, применение массажа в коррекции речевых нарушений) с целью принятия самостоятельных решений студентами в моделируемой ситуации. Деловые игры позволяют повысить уровень усвоения материала за счет повышения мотивации, стимулируют творческую активность студентов. Каждый студент выбирает себе роль, в соответствии с которой выполняет действия, аналогичные реальной действительности. Например, при изучении дисциплин «Организация работы логопеда на логопункте» и «Семейное воспитание детей с нарушением речи» проводятся деловые игры: «Беседа логопеда с воспитателями», «Родительское собрание», «Консультация с родителями». При изучении дисциплины «Индивидуальные и фронтальные формы логопедической работы» проводятся игры: «Проведение индивидуального логопедического занятия»,

«Проведение фронтального логопедического занятия». Подобные деловые игры позволяют сформировать у студентов навыки разрешения конфликтов, профессионального представления результатов собственной деятельности, в целом сформировать творческое мышление будущих логопедов. Они интенсифицируют учебную деятельность, моделируя управленческие, психологические, педагогические ситуации; дают возможность их анализировать и вырабатывать оптимальные действия в дальнейшем, формируя общекультурные и профессиональные компетенции. Деловые игры используются как после прочтения лекций, так и с целью промежуточного и итогового контроля.

Таким образом, описанные выше интерактивные методы обучения направлены, прежде всего, на повышение собственной активности обучающихся и их мотивации к учебно-профессиональной деятельности. Они позволяют студентам перейти от пассивного усвоения знаний к их активному применению в модельных или реальных ситуациях профессиональной деятельности, что, безусловно, повышает качество подготовки будущих специалистов-дефектологов. При этом необходимо отметить, что интерактивные формы обучения не противопоставляются традиционным, а эффективно дополняются друг другом.

Литература

1. Мухин, О. И. Новые возможности применения интерактивных технологий в образовании / О. И. Мухин, О. А. Полякова. – Режим доступа : <http://ito.edu.ru/2006/Moscow/VIII/VIII-0-6159.html>
2. Панина, Т. С. Современные способы активизации обучения : учеб. пособие / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова ; под ред. Т. С. Паниной. – 4-е изд., стереотип. – М. : Академия, 2008. – 176 с.
3. Панфилова, А. П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение : учеб. пособие / А. П. Панфилова. – М. : Академия, 2009. – 192 с.
4. Сорокина, Е. И. Использование интерактивных методов обучения при проведении лекционных занятий / Е. И. Сорокина, Л. Н. Маковкина, М. О. Колобова // Теория и практика образования в современном мире: материалы III междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, май 2013 г.). – СПб. : Реноме, 2013. – С. 167–169.

АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК КАК ПРИМЕР МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В СИСТЕМЕ ПОДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРА ГОСТИНИЧНОГО СЕРВИСА

Значение и роль гостиничного сервиса в наше время для развития экономики государств, удовлетворения запросов личности, взаимообогащения социальных связей между странами переоценить невозможно. Его индустрия занимает важное место в политике большинства стран, а его развитие предоставляет обширный рынок рабочих мест.

Стоит отметить, что гостиничный сервис является неотъемлемой частью туристской индустрии, которая включает в себя множество компонентов и является сложным межотраслевым народно-хозяйственным комплексом [5, с. 30]. И одним из важнейших компонентов туризма является гостиничное хозяйство, в частности, гостиничные предприятия, которые выполняют ключевые функции, так как формируют и предлагают потребителям комплексный гостиничный продукт, в формировании и продвижении которого принимают участие все секторы и элементы индустрии туризма и гостеприимства. Исходя из этого, правомерно выделить гостиничную индустрию или гостиничный бизнес как крупнейшую комплексную составляющую индустрии туризма и гостеприимства и рассматривать ее самостоятельно, в значительной степени отождествляя с единой индустрией туризма и гостеприимства [1].

Говоря о месте гостиничного хозяйства в туристской индустрии, стоит отметить, что на сектор гостиничных услуг (включая услуги всех типов и видов средств размещения) приходится до 65 % занятых в туристской сфере и 68 % поступлений от туризма. Эти цифры наглядно свидетельствуют о том, что гостиничная индустрия является основой всей туристской сферы [10, с. 308].

На сегодняшний день туризм занимает в экономике современной России важное место и является одним из приоритетных направлений для дальнейшего развития согласно Федеральной целевой программе «Развитие внутреннего и въездного туризма в Российской Федерации (2011–2018 годы)» [6].

Сахалин в данном аспекте не является исключением. Об этом нам свидетельствует и наличие федеральных целевых программ по развитию туризма [7] как одного из ключевых направлений экономического становления Сахалинской области, и ряд других факторов:

1. «Председатель Правительства России Дмитрий Медведев подписал постановления о создании двух территорий опережающего соци-

ально-экономического развития в Сахалинской области – “Горный воздух” и “Южная”.

Как отметил министр РФ по развитию Дальнего Востока Александр Галушка, “специализация территорий соответствует стратегическим направлениям Сахалинской области. Это – туризм, сельское хозяйство, животноводство”. Частные инвестиции якорных инвесторов ТОП составляют 12,4 миллиарда рублей» [8].

2. «По словам советника губернатора области по туризму Натальи Осиповой, планируются значительные инвестиции в развитие туризма в Сахалинской области и, как следствие, развитие оздоровительного, спортивного, рыболовного, экологического, познавательного, морского, гастрономического и других видов туризма.

Благодаря этим проектам в частности и комплексному подходу к развитию туризма в целом к 2020 году планируется добиться увеличения внутреннего и въездного туристского потока до 600 тысяч человек в год, что также привлечет значительные инвестиции в становление туристской инфраструктуры, включая гостиничный сектор, и создания значительного количества новых рабочих мест» [4].

Для должного уровня развития гостиничного сервиса на Сахалине нельзя не учесть роль кадров как ключевого компонента, работающего в данной сфере, и качество и эффективность их подготовки.

Одной из ведущих тенденций развития современного образования является обращение к идеям интеграции, поскольку именно они позволяют сформировать целостное представление о профессиональной деятельности, осуществить синтез разнообразного по своей сути знания, подготовить компетентного специалиста.

Интеграция – это продуманно выстроенный процесс обучения и воспитания, который способствует переосмыслению общей структуры организации обучения, подготовки обучающихся к процессу восприятия, понимания и осмысления информации, формирования у обучающихся понятий и представлений о взаимодействии всех исследуемых процессов как едином целом [9].

Междисциплинарная интеграция, по мнению Е. Б. Шоштаевой, это процесс согласования сотрудничества учебных дисциплин с точки зрения отражения ими единых, непрерывных и целостных явлений профессиональной деятельности [2, с. 111].

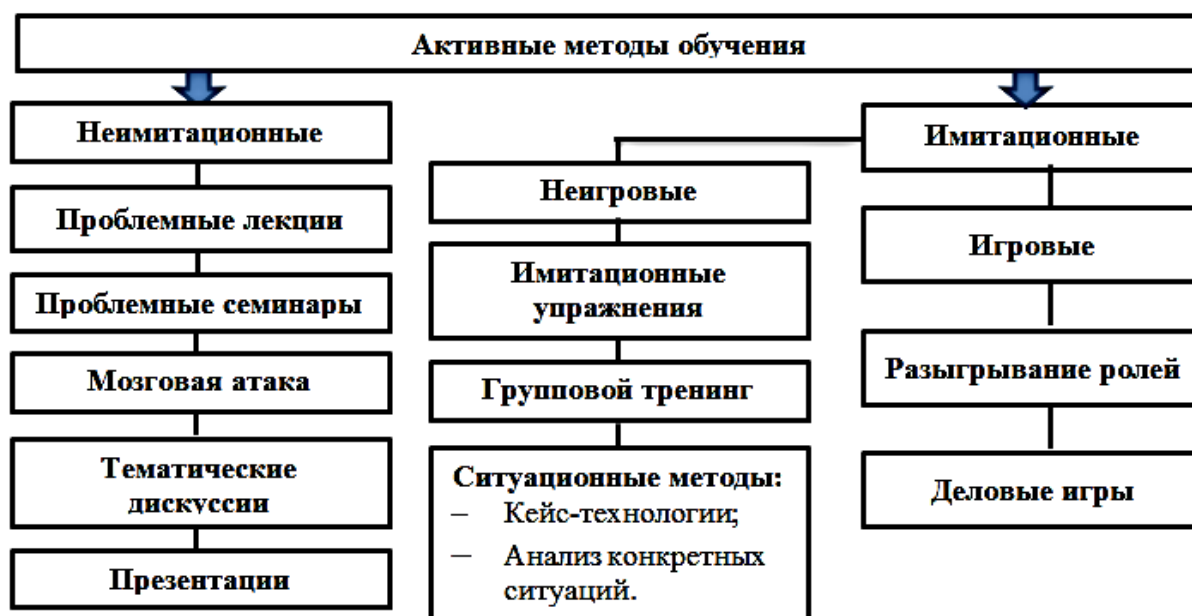


Рис. 1. Классификация активных методов обучения

Междисциплинарные связи разрешают существующее в предметной системе обучения противоречие между разрозненным усвоением знаний и необходимостью их синтеза, комплексного применения в практике, трудовой деятельности и жизни человека. С позиций современных требований к содержанию образования будущий специалист должен обладать умениями и профессиональной мобильностью, оперативно реагировать на постоянно возникающие изменения в практической и научной деятельности.

Ряд авторов подразумевают под междисциплинарной интеграцией взаимопроникновение содержания разных учебных дисциплин и создание единого образовательного потенциала путем использования инновационных педагогических методов, средств и организационных форм обучения [11, с. 50].

Одной из самых простых форм интеграции являются интегрированные учебные занятия – лекции, семинары, практические работы.

Что касается инновационных педагогических методов, то, исходя из еще одной тенденции в образовании (формирования практико-ориентированного обучения), нельзя не упомянуть применение активных методов обучения (АМО), которые характеризуются высокой степенью включенности обучающихся в учебный процесс, активизирующих их познавательную и творческую деятельность при решении поставленных задач.

Использование активных методов дает необходимые студентам практические навыки анализа ситуаций и оперативного нахождения решений, развивает способности аргументировать и четко излагать свои мысли и, по нашему мнению, они являются наиболее рациональными с точки зрения качества, скорости и степени

практикоориентированности данных методов.

Существующие в настоящее время подходы к классификации АМО отражают различные их свойства и наиболее важные классификационные признаки.

Наиболее приемлемой и широкой классификацией АМО нам кажется схема, представленная Е. В. Зарукиной (рис. 1) [3, с. 9].

Применение интегративного подхода в образовании с регулярным использованием АМО позволит повысить эффективность формирования профессиональных компетенций студентов.

В качестве примера удачного сочетания интегративной составляющей в совокупности с АМО можно представить межкультурные коммуникации, так как в связи с ориентацией на привлечение все большего количества туристов, а следовательно, и иностранных граждан в Сахалинскую область, остро встает вопрос о такой сфере подготовки специалистов, как межкультурные коммуникации, в частности, изучение второго иностранного языка (традиционно английского). Кроме этого:

1) знание английского языка является одним из серьезных конкурентных преимуществ выпускников СПО-ВО;

2) гостиничный сервис входит в ТОП-50 профессий и специальностей WorldSkills, где использование иностранного языка является одним из пунктов в становлении конкурентоспособных специалистов в сфере гостиничного сервиса;

3) это преимущественно практико-ориентированная дисциплина;

4) отлично подходит для использования активных методов обучения;

5) несет в себе интегративную функцию, так как проходит на протяжении всего периода об-

учения студентов и косвенно затрагивает такие дисциплины, как психология делового общения, этика и этикет, маркетинг и т. д.

Активное применение АМО в иностранном языке с учетом интегративной составляющей позволит всестороннее и эффективнее развить необходимые общекультурные и профессиональные компетенции и приведет к становлению более конкурентоспособных специалистов в сфере гостиничного сервиса. В свою очередь, знание иностранного языка персонала гостиничного предприятия может привести:

- 1) к формированию благоприятного впечатления о персонале на зарубежных клиентов;
- 2) к формированию положительного влияния на репутацию гостиничного предприятия;
- 3) к повышению продуктивности работы в целом.

Таким образом, в связи с активным развитием туристской отрасли, а также взятым курсом на интенсивное применение АМО и интеграцию учебных дисциплин в образовательном процессе одной из ключевых дисциплин, ориентированной на использование АМО и включающей в себя интегративную функцию, является развитие межкультурных коммуникаций, и в частности, изучение иностранного языка, который проходит на протяжении всего периода обучения студентов ГС и позволит эффективно совмещать в себе применение полученных знаний ряда учебных дисциплин, относящихся к циклу гуманитарных и социально-экономических дисциплин.

Литература

1. Белоусова, И. С. Гостиничная индустрия как комплексная составляющая индустрии туризма и гостеприимства / И. С. Белоусова // Молодой ученый. – 2015. – № 11. – С. 1183–1185.
2. Данилова, О. В. Формирование профессиональной компетентности студентов технических вузов посредством междисциплинарной интеграции / О. В. Данилова, Н. Д. Зиннатуллина, Г. Р. Тимербаева // Политематический журнал научных публикаций «Дискуссия». – 2014. – № 5. – С. 110–115.
3. Зарукина, Е. В. Активные методы обучения: рекомендации по разработке и применению : учебно-методическое пособие / Е. В. Зарукина, Н. А. Логинова, М. М. Новик. – СПб. : СПбГИЭУ, 2010. – 59 с.
4. К 2020 году в Сахалинской области построят шесть баз отдыха, три причала и две набережные // Информационное агентство «Sakh.com». – 2016. – Режим доступа : <https://www.sakhalin.info/news/119540/>
5. Лойко, О. Т. Туризм и гостиничное хозяйство : учебное пособие / О. Т. Лойко. – Томск : изд-во ТПУ, 2007. – 157 с.
6. О внесении изменений в федеральную целевую программу «Развитие внутреннего и въездного туризма в Российской Федерации (2011–2018 годы)» [постановление Правительства РФ: 02 авг. 2011 г.: по состоянию на 11 июня 2016 г.] // СПС «КонсультантПлюс». – 2016. – Режим доступа : <http://base.consultant.ru>.
7. Об утверждении государственной программы «Развитие физической культуры, спорта, туризма и повышение эффективности молодежной политики в Сахалинской области на 2014–2020 годы» [постановление: принято Прав. Сах. обл. 9 авг. 2013 г.: по состоянию на 19 окт. 2015 г.] // Консорциум Кодекс : электронный фонд правовой и нормативно-технической документации. – 2015. – Режим доступа : <http://docs.cntd.ru/document/460171110>
8. Правительство России утвердило создание двух ТОР на Сахалине // Информационное агентство «Sakh.com». – 2016. – Режим доступа : <https://www.sakhalin.info/news/113309>
9. Современное понимание проблем интеграции в образовании // Независимое педагогическое издание «Учительская газета». – 2016. – Режим доступа : http://www.ug.ru/method_article/1092
10. Федоров, Р. Г. Гостиничный бизнес как составляющая современной индустрии туризма / Р. Г. Федоров // Молодой ученый. – 2013. – № 4. – С. 307–311.
11. Шестакова, Л. А. Междисциплинарная интеграция как методологическая основа современного образовательного процесса / Л. А. Шестакова // Образовательные ресурсы и технологии. – 2013. – № 1 (2). – С. 47–52.

ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫЕ КАРТЫ (MINDMAPPING) КАК ОДИН ИЗ ПРИЕМОВ ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

На сегодняшний день перед преподавателями иностранного языка остро стоит проблема повышения познавательного интереса студентов к изучению языка, укрепления их положительных мотиваций в процессе обучения. В связи с этим в образовании применяются многочисленные методики, техники и приемы. Одной из возможностей решения данной задачи является использование технологий интерактивного обучения. Обобщая передовой педагогический опыт, мы пришли к выводу, что на занятиях по иностранному языку активно используются следующие интерактивные приемы, которые на сегодняшний день являются инновационными:

- прием «Аквариум»;
- прием «Мозговой штурм» (Brainstorming);
- прием «Гроздь» (Cluster);
- прием «Сиквейн»;
- прием друдлов;
- постерные конференции;
- прием Insert;
- прием «Ментальная карта» (Mind Map) и другие.

Подробнее хотелось бы остановиться на таком приеме, как «Интеллектуальная карта». Работая со студентами различных направлений подготовки, мы сталкиваемся с проблемой запоминания большого количества профессиональных терминов по различным темам. Студентам еще до начала усвоения материала по основным профессиональным дисциплинам приходится усваивать еще не пройденный на русском языке материал, связанный непосредственно с их будущей профессиональной деятельностью. Для того чтобы студенты могли максимально быстро и качественно зафиксировать, понять и запомнить содержание раздела профессионального английского языка, сгенерировать и записать идеи, разобраться в новой для себя теме, применяется прием интеллектуальных карт.

В первоначальном виде карты назывались «Mindmap». На русский язык это название переводится как «умственная карта», «карта разума», «ментальная карта», «интеллектуальная карта». Встречаются также названия «карта ума» или «диаграмма связей». Чаще же используют более приемлемое название – «интеллектуальные карты». Соответственно процесс создания такой карты называется «майндмэппингом» (mindmapping). Эта методика создана британским писателем и популярным психологом Тони

Бьюзеном. Интеллектуальная (ментальная) карта, известная также как диаграмма связей, интеллект-карта, карта мыслей, ассоциативная карта, – это способ изображения процесса общего системного мышления с помощью схем. Для преподавания иностранного языка данная методика стала применяться в 90-х годах прошлого столетия.

Графические методы записи знаний и систем моделирования на протяжении долгого времени использовались в методиках обучения «мозгового штурма», запоминания, визуального мышления для решения проблем, возникающих в процессе деятельности педагогов, инженеров, психологов и представителей многих других специальностей. Интеллектуальные карты на сегодняшний день – это один из самых универсальных и простых в использовании приемов для увеличения эффективности умственной деятельности. Они позволяют упорядочить материал и сконцентрировать внимание на нужной информации.

Области применения ментальных карт различные.

Самообучение. Изучение любого материала может идти быстрее, если фиксировать основные мысли в форме интеллектуальной карты. При чтении книги можно сделать интеллектуальную карту, это удобный способ осмыслить прочитанное (карта может пригодиться, если впоследствии захотите быстро освежить в памяти содержание книги).

Создание идей. Необходимо написать задачу в центре и расположить на ветках идеи или ассоциации, от них – следующие ассоциации, все время задавая себе вопрос, как это может решить задачу.

Усвоение новой темы. Бывают ситуации, когда тема ускользает от понимания. Необходимо написать ее в середине и расположить на исходящих из центра ветках все, что к ней относится. Когда карта станет большой и хаотичной, можно перерисовать карту, используя несколько основных ветвей в качестве структурных.

Представление информации в емкой форме для создания презентации.

Интеллектуальные карты значительно отличаются от простых линейных записей. Во-первых, записанный текст нелегко запомнить и еще труднее восстановить в памяти. Во-вторых, в таком конспекте трудно выделить главное. В-третьих,

время при такой записи расходуется очень неэффективно. Идея интеллектуальных карт призвана помочь восстановить живые мысли, находящиеся за скучным текстом, или создать их, если использовать майндмэппинг (mind-mapping) в качестве инструмента для создания новых идей. Диаграмма связей, как еще называют данные карты, реализуется в виде древовидной схемы, на которой изображены слова, идеи, задачи или другие понятия, связанные ветвями, отходящими от центрального понятия или идеи. Так, mind map, или карта ума, карта сознания, позволяет окинуть взглядом все сразу, все дерево. Линейный список этого не дает. В целом майндмэппинг – это удобная и эффективная техника визуализации мышления и альтернативной записи. Это не очень традиционный способ организации мышления, но имеющий неоспоримые преимущества перед обычными способами записи.

Специалистов, мыслящих креативно, привлекает в данной методике то, что она не помещает их в какие-либо рамки. Наоборот, она дает им свободу действий, которая, в свою очередь, положительно отражается на качестве результатов их мыслительной и профессиональной деятельности. Специалисты, мыслящие структурно, ценят возможность быстро распределять факты в иерархическом порядке и одновременно усваивать их. Создатель данной техники специально подчеркивал, что при рисовании ментальных карт существенно включается в работу правое полушарие мозга, отвечающее за эстетику и целостный подход.

Для того чтобы понять этот прием, который в корне отличается от привычной традиционной системы записи, необходимо придерживаться следующих правил.

1. Важно помещать слова на ветках, а не во всевозможных пузырях и квадратах. Ветки должны быть живыми, гибкими, в общем, органическими. Рисование ментальной карты в стиле традиционной схемы полностью противоречит идее майндмэппинга. Это сильно затруднит движение взгляда по ветвям и создаст много лишних одинаковых, а, следовательно, монотонных объектов.

2. Важно писать на каждой линии только одно ключевое слово. Каждое слово содержит тысячи возможных ассоциаций, поэтому склеивание слов уменьшает свободу мышления. Раздельное написание слов может привести к новым идеям.

3. Длина линии должна равняться длине слова. Это экономнее и чище.

4. Писать нужно печатными буквами, как можно яснее и четче.

5. Обязательно использовать разные цвета для основных ветвей. Это помогает целостному и структурированному восприятию.

6. Используйте рисунки и символы (для цен-

тральной темы рисунок обязателен). В принципе, интеллектуальная карта вообще может целиком состоять из рисунков.

7. Организовывать пространство, не оставляя пустого места и не размещать ветви слишком плотно. Для небольшой ментальной карты можно использовать лист А4, для большой темы – А3.

8. Располагать лист горизонтально. Такую карту удобнее читать. Внешний вид карт не менее разнообразен, чем сферы их применения.

Пожалуй, одной из главных задач преподавателя иностранного языка является проблема научить студента понимать и общаться на изучаемом языке естественно, убедительно и уверенно. Одним из инструментов для помощи станет адаптация интеллектуальной карты для изучения языка. Студенты могут провести коллективное обсуждение («мозговой штурм») той или иной темы и, таким образом, изучить словарь. Преподаватели иностранного языка могут использовать в своей работе интеллектуальные карты для понимания прочитанного и услышанного (Reading & Listening Comprehension), для развития устной речи студента, для придания чувства уверенности и, следовательно, подтолкнуть студента к большей самостоятельности. Интеллектуальная карта может быть создана только лишь студентами как средство активизации предварительных знаний о теме или предмете. Другой подход к интеллектуальной карте – это когда сам педагог проектирует карту для своих учеников в обучающем контексте.

Созданная совместно со студентами интеллектуальная карта многофункциональна, она может послужить в дальнейшем отправной точкой для написания эссе по исследуемой теме, может служить подробным планом для изложения сути задания. Объясняя логические связи на карте, можно будет понять, усвоил ли студент лексические единицы, что, в свою очередь, даст преподавателю информацию для размышления, что не так, что сделать, чтобы улучшить структуру и содержание карты. Интеллектуальные карты увеличивают креативность студентов. Каждый раз, работая с картой, студент может включать свое воображение. Интеллектуальные карты оказались превосходным ресурсом для преподавателей иностранного языка и их студентов, их можно разрабатывать и применять в разных областях иностранного языка: изучении грамматики, чтении, письме, аудировании. В процессе создания решаются самые важные задачи обучения иностранным языкам, упомянутым выше: предоставление возможности студентам лучше понимать язык, выражать свои мысли естественно, без боязни ошибиться, убедительно и свободно.

И если раньше интеллектуальные карты применялись только в школьном образовании, то се-

годня такой прием помогает не только учащимся и педагогам, но и людям разных специальностей. Диаграммы связей эффективны в бизнесе, социологии, гуманитарных, технических науках и даже в повседневном планировании дел. Таким образом, их можно использовать не только при конспектировании лекций, книг, но и для решения творческих задач, создания презентаций, разработки проектов различного уровня сложности. Интеллектуальные карты нужны каждому, кто стремится максимально запомнить то, что необходимо. Это и студенты, которые стремятся удержаться на плаву в море информации, научиться эффективно запоминать и осмысливать материал. Это и преподаватели, которые могут пользоваться этим методом для обдумывания логики учебных материалов, их окончательной «шлифовки» и повышения эффективности обучения.

Литература

1. Антони, М. А. Интерактивные методы обучения как потенциал личностного развития студентов / М. А. Антони // Психология обучения. – 2010. – № 12. – С. 53–63.
2. Мюллер, Х. Составление ментальных карт. Метод генерации и структурирования идей / Х. Мюллер. – Л. : изд-во «Омега», 2007. – 128 с.
3. Бабич, А. В. Эффективная обработка информации (mind-mapping) / А. В. Бабич. – М. : Интернет-университет информационных технологий (ИНТУИТ), 2016. – 280 с. – Режим доступа : <http://www.iprbookshop.ru/52222.html>
4. Buzan, T. & Buzan, B. (1996): The Mind Map Book: How to Use Radiant Thinking to Maximize Your Brain's Untapped Potential. Plume.
5. <http://www.mindmapping.com/>

ОСНОВЫ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ВВЕДЕНИЕ В ТЕОРИЮ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ»

Одной из важных составляющих учебного процесса в высшей школе является самостоятельная деятельность студентов. **Самостоятельная работа** – это «планируемая работа студентов, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия»¹. Правильная организация познавательной деятельности студентов (слушателей) требует от преподавателя большой подготовки и тщательной разработки заданий для студентов. Существуют различные виды индивидуальной самостоятельной работы:

- подготовка к лекционным и семинарским занятиям;
- подготовка к практическим и лабораторным работам;
- выполнение рефератов, курсовых работ и проектов;
- выполнение дипломного проекта, выпускных квалификационных работ.

Проект – вид самостоятельной творческой работы, которая выполняется в рамках определенной темы. Проводить проектную работу предлагается при изучении курса «Введение в теорию межкультурной коммуникации» студентами, обучающимися по направлению подготовки 45.03.02 «Лингвистика» по профилю «Перевод и переводоведение». Данная дисциплина необходима всем тем, кто изучает иностранные языки и соответственно знакомится с культурой, историей, географией той страны, где проживает народ, говорящий на интересующем языке. Эта дисциплина является сравнительно «молодой» и вписывается в антропоцентрическую парадигму современной лингвистики. Факты действительности, запечатленные в том или ином языке, наиболее ярко и полно характеризуют данный народ. К тому же лингвистам-переводчикам необходимо знать не только лексическое наполнение самого языка, его грамматический строй и особенности произношения, но и особенности употребления тех или иных выражений, слов, их этимологию, особенности возникновения и сферу употребления. Без фактов культуры, истории и географии в данном случае не обойтись. Осо-

бенно это касается случаев, связанных с «расшифровкой» фразеологизмов, биоэквивалентной лексики, лексики, имеющей специфическую, сугубо национальную коннотацию. Приобретать такие специфические знания без погружения в лингвокультурологический материал, без его иллюстрирования достаточно трудно. Поэтому и предлагается ввести в качестве итогового контроля знаний (формально – это экзамен) особую форму самостоятельной деятельности студентов – **проектную работу**.

Обучающимся на выбор может быть предложено два вида представления результатов проектного исследования: теоретическое и практическое. Проектное исследование обязательно оформляется в виде письменного отчета.

Теоретическое исследование представляет собой аналитический обзор специальной литературы по выбранной теме: реферат с изложением целей и задач изучения теоретических источников, сопоставлением точек зрения авторов, анализом представленной в работах аргументации и выводами о взглядах авторов на рассматриваемую проблему. Минимальное количество источников – три; минимальный объем реферата – 15 страниц печатного текста с библиографией.

Для **практического** исследования письменный отчет включает в себя следующие разделы: цели и задачи исследования, критерии отбора исследовательских данных, описание процедуры сбора материала и методики его анализа, качественный и количественный анализ эмпирического материала, изложение полученных выводов и обобщений. Источниками информации о культурно значимых параметрах должны стать художественные и документальные фильмы, художественная, публицистическая и другая литература, информанты, артефакт и т. п. Минимальный объем работы – 15 страниц печатного текста с библиографией.

Результаты практического исследования должны быть представлены в виде публичной презентации. Форма презентации может быть различной: доклад может сопровождаться демонстрацией слайдов, электронных таблиц, схем, инсценировкой, ролевыми играми и т. д.

¹ Поштарева, Т. В. *Формы и методы активизации образовательного процесса : учеб.-метод. пособие* / Т. В. Поштарева. – Ставрополь, 2010. – С. 73.

Темы проектов

1. Американский прагматизм как черта национального характера.
2. Англоязычный мир и его культурное своеобразие.
3. Британская невозмутимость.
4. Британское чувство юмора.
5. Вербальное и невербальное поведение: представление в русской культуре.
6. Вербальное и невербальное поведение: празднование в русской культуре.
7. Восприятие времени в русской культуре: полихронность и поведение.
8. Гендерные стереотипы носителей русского языка.
9. Гендерные стереотипы в русских пословицах и поговорках.
10. Гендерные стереотипы в английских пословицах и поговорках.
11. Иноязычные заимствования и уровень развития культуры.
12. История языка как отражение культуры народа – носителя языка.
13. Кинесика: рукопожатие в русской культуре.
14. Культурный тип и форма жилища различных народов земного шара.
15. Лексика, используемая для обозначения женщин в речи русских женщин и мужчин.
16. Лексика, используемая для обозначения мужчин в речи русских женщин и мужчин.
17. Лексическое окружение существительных «мужчина» и «женщина» по данным «Русского ассоциативного словаря».
18. Наивысшие культурные достижения как проявление национального характера.
19. Национальный характер: миф или реальность?
20. Немецкоязычный мир и его культурное наследие.
21. Образ жизни и бытовая культура русского народа.
22. Отношение «молодежь – пожилые люди» как культурный феномен.
23. Отношение к матери в разных типах культуры.
24. Политические институты общества как выражение культурных традиций.
25. Пресса как отражение культурных стереотипов.
26. Прецедентные феномены в «языке» рекламы русского дискурса.
27. Ритм как проявление народного духа (сопоставительный анализ разных национальных культур).
28. Романоязычный мир и его культурные особенности.
29. Русскоязычный мир и его культурные особенности.
30. Самооценка и максима скромности: сравнительный анализ на примере русской и американской культур.
31. Самопрезентация и самооценка в русской и немецкой культурах.
32. Сказочные персонажи и культурные особенности (на лингвокультурологическом материале разных народностей).
33. Сравнительный анализ русскоязычных и англоязычных брачных объявлений.
34. Структура семьи в западных и восточных культурах.
35. Фразеология как элемент культуры.
36. Франкоязычный мир и его культурные константы.
37. Французское остроумие.
38. Языковая политика государства и его культурные особенности.

Данные темы являются примерными. Преподаватель может их изменять в зависимости от специфики аудитории. Помимо этого, опираясь на данные формулировки, студенты могут предлагать самостоятельно сформулированные темы проектных исследований. Данные темы можно изучать и на основе сопоставления нескольких языков.

Организация самостоятельной работы, таким образом, помогает активизировать память, мышление, творческое воображение при выполнении обучающимся учебного задания, которое в конечном итоге приведет к получению нового знания, к углублению и расширению сферы действия уже полученных знаний. Такой вид работы помогает вскрыть студентам большой пласт источников по данной теме, тем более что у них не получится остаться только в рамках ее, но и обратиться к другим темам богатого лингвокультурологического материала языка разных народов. Такая форма поможет стимулировать к получению новых знаний в процессе продолжения работы над данной темой, если она заинтересовала того или иного студента, и стать основой его будущей выпускной квалификационной работы.

ФОРМИРОВАНИЕ СОЗНАТЕЛЬНОГО И СИСТЕМНОГО МЕТОДИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В ТЕХНОЛОГИИ ПРОЦЕССУАЛЬНО-КОГНИТИВНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

Одна из важных тенденций развития современного образования состоит в пересмотре самой концепции организации учебно-познавательной деятельности, педагогического руководства ею. Естественно, что существенное значение в этом приобретает не только обновление форм организации учебно-познавательной деятельности, но и научное обоснование нового содержания учебного предмета, требующее ответов на вопросы: каковы теоретические предпосылки, на основе которых проводится отбор и конструирование обновленного содержания; каковы его роль и место в целостной системе профессиональной подготовки; каковы составляющие содержания, уровни его представления и т. п.

Процессуально-когнитивный подход – это направление в обучении, основанное на методе последовательной обработки информации с учетом полного вовлечения в когнитивный процесс личности обучающегося, его ментальных возможностей (мнений, отношений, оценок, представлений, знаний и т. п.).

Ценностной установкой когнитивного подхода к обучению русскому языку и методике его преподавания является содействие процессам формирования и развития лингвокогнитивного уровня языковой личности студента – будущего учителя русского языка и высокого профессионального уровня его методического мышления.

Деятельностная составляющая когнитивного обучения обеспечивает положительную динамику в развитии профессиональных знаний, умений и навыков студентов, что определяет процессуальную сторону разрабатываемого подхода в обучении.

С одной стороны, когнитивный подход опирается на положения когнитивной лингвистики, главным компонентом которой является категория «смысл»; с другой стороны – на положения когнитивной психологии, для которой важнейшей категорией является «понимание», что способствует глубокому проникновению в суть изучаемого на всех этапах обработки информации. Когнитивный механизм решения мыслительных задач обеспечивает практически бесконечное производство и понимание смыслов в речевой деятельности. Когнитивная лингвистика дополняет анализ языка анализом речи, различных контекстов употребления соответствующих лексем, зафиксированных в текстах.

Процессуально-когнитивный подход в обучении русскому языку и методике его преподавания предполагает развитие интеллектуальных способностей в процессе освоения языка, так как просто знания языка недостаточно для его правильного использования. Задача когнитивного обучения – сформировать у учащегося такие интеллектуальные способности, которые будут способствовать активным познавательным действиям в процессе отбора языкового материала для формирования, выражения и сообщения мысли в конкретной ситуации. В каждой ситуации порождения высказывания при таком подходе формируется дискурс, речь, наполненная смыслом, относящим высказывание к реальным фактам действительности. И в любой части дискурса план выражения и план содержания имеют конкретное смысловое содержание, связанное и с предыдущими, и с последующими сегментами дискурса. В дискурсе все предложения связаны живыми смысловыми отношениями. Задача учителя, владеющего методикой когнитивного обучения, – научить школьника из всего репертуара языковых средств сознательно, в соответствии с конкретным коммуникативным намерением (речевой ситуацией) формировать высказывание, дискурсивно обусловленное (то есть имеющее реальное смысловое содержание, соответствующее ситуации). Когда высказывание наполнено смыслом, возможностей плана выражения больше, и зависит это во многом от того, как организует наша мысль смысловые отношения между частями высказывания.

Когда мы говорим, что некоторое предложение обладает определенным смыслом, то имеем в виду, что его содержание соотносено с фактом реальной действительности. Но мы ничего не говорим относительно того, как говорящий или слушающий должен практически поступить, чтобы построить такое высказывание. Эти вопросы (порождение смысла в высказывании) подлежат разрешению в когнитивной теории.

Следует подчеркнуть, что изучение лингвистических дисциплин, составляющих основу лингвокогнитивного уровня, предполагает не обучение пониманию содержания, а обучение *когнитивному пониманию*, выводящему студента на формирование смыслов, зависящих от внутренних процессов познания.

Таким образом, основной понятийной кате-

горией в когнитивном подходе к изучению русского языка становится категория «смысла», определяющая путь от осмысления изучаемого объекта к формированию представления о нем.

Лингвокогнитивный уровень предполагает переход на уровень когнитивной структуры знания, то есть охватывает интеллектуальную сферу личности. На этом уровне формируются способности, ведущие через язык, через процессы говорения и понимания к знанию, осознанию, процессам познания в той области, в которой мы формируем профессиональные качества студента. К этому уровню относится формирование следующих способностей:

- знать различия между языком и речью, функции языка как средства формирования и трансляции мысли;

- уметь применять знания по лингвистическим дисциплинам: для выделения формы, содержания и определения функций языковой единицы, соотношения ее с другими единицами языка; для установления внутрисистемных связей языковых явлений; для совмещения конкретного анализа языкового материала с его теоретическим осмыслением; для профессионально-грамотного и коммуникативно-целесобразного владения русским языком.

В соответствии с процессуально-когнитивным подходом мы определили концентрическую структуру информационного поля профессиональной подготовки по методике преподавания русского языка. Единицы знаний (фреймы), представляющие собой обобщенные базисные категории методики, объединены в модули.

«Модуль – это логически выделенная в учебной информации часть, имеющая цельность и законченность в какой-либо логике и сопровождаемая контролем усвоения <...> Модуль позволяет учащемуся, включенному в общую деятельность, по частям производить осознанное взаимодействие в зоне общих целей.

Благодаря модулю учащийся дозирует содержание, понимает, какая информация обсуждается и с какой целью, осознает, что он “принимает” и зачем это нужно <...>

Модуль служит инвариантным средством деятельности организации содержания и осуществления информационного обмена. Он в высокой степени гарантирует удовлетворение потребности, имеющейся в данный момент у человека, определяет вектор нового возникающего интереса. Но главное предназначение модуля – развивать мышление, сознание человека»¹.

Приведем примерное модульное объедине-

ние базисных категорий по методике преподавания русского языка.

Модуль 1. Методика преподавания русского языка как теория формирования языковой/речевой (коммуникативной) компетентности учащихся (базисные категории – цели, задачи, содержание, принципы, методы и приемы).

Модуль 2. Функции учебной дисциплины «русский язык» (базисные категории – «основные концепции изучения русского языка в условиях реформирования системы образования (коммуникативно-деятельностный, когнитивный, личностно-ориентированный подходы)», «компетенции: языковая, лингвистическая (языковедческая), коммуникативная, культуроведческая», «развивающий потенциал содержания работы по русскому языку в школе», «основные единицы обучения русскому языку в школе: слово – предложение – текст», «методика изучения основных разделов лингвистики (фонетики и орфоэпии, морфемики и словообразования, лексики и фразеологии, грамматики): цели, особенности построения и последовательность предъявления их содержания в процессе обучения, взаимосвязь в преподавании разделов школьного курса русского языка», «реализация принципа понимания грамматических значений»)»².

Модуль 3. Организация учебного процесса и средства обучения русскому языку (базисные категории – «пробные и параллельные учебники и программы», «моделирование курса русского языка в целом, отдельных тем, уроков в зависимости от актуализации определенных единиц обучения», «технологии изучения русского языка как феномена национальной культуры, как средства познания мира», «типология уроков как формы организации учебной деятельности», «диагностика развития языковой/речевой компетентности учащихся», «внеурочная работа по русскому языку»).

Модуль 4. Методика развития речи учащихся в процессе обучения русскому языку (базисные категории – «формирование видов речевой деятельности в их зависимости и взаимосвязи», «нормативный аспект в преподавании русского языка – орфоэпическая, лексическая, орфографическая, пунктуационная, грамматическая, стилистическая и другие языковые нормы»).

«Модульное обучение и его элементы активно используются в практике преподавания русского языка. Модульное обучение базируется на деятельностном подходе к обучению: только то учебное содержание осознано и прочно усваивается учеником, которое становится предметом его

¹ Обучение русскому языку в школе: учеб. пособие для студ. пед. вузов / Е. А. Быстрова, С. И. Львова, В. И. Капинос [и др.] ; под ред. Е. А. Быстровой. – М. : Дрофа, 2004. – С. 54.

² Один из вариантов обобщенной структуры данных категорий предложен Е. А. Быстровой.

активных действий. Модульное обучение опирается на теорию развивающего обучения, основы которой были заложены Л. С. Выготским. Реализация этой теории обучения требует, чтобы ученик учился постоянно в зоне своего ближайшего развития. В модульном обучении это достигается путем дифференцирования содержания и дозы помощи ученику, организации учебной деятельности в разных формах: индивидуальной, парной, групповой и т. п. <...> При помощи модулей учитель управляет процессом обучения»³.

Каждый учебный модуль включает в себя законченный блок информации, своеобразную целевую программу действий с последующим переносом знаний в учебные действия, а также перечень форм контроля.

Структура базовых категорий внутри модулей представляет собой определенные сценарии репрезентации знаний, которыми студенты должны овладеть профессионально. Информация в них дается показным способом. Вообще, по мнению специалистов, модульное обучение использует многое из программированного обучения, где планирование подчиняется логике когнитивного (мыслительного) акта. На этапе приобретения знаний важным является формирование у студентов навыка приобретения информации, то есть грамотно организованное преподавателем подключение механизмов внимания (сознание, распознавание нужной информации, пропускная способность и избирательность, управление вниманием и, наконец, уровень интереса, поддерживающий внимание). Способность сфокусироваться на нужной информации является важным свойством человека: оно позволяет обрабатывать огромное количество информации и не перегружать механизм обработки.

Процесс обработки при модульном обучении дозируется преподавателем, процесс управления вниманием интуитивно контролируется самим субъектом – студентом. Управляемая обработка информации при этом носит осознанный процедурный и семантический характер (студенту понятен смысл, назначение данной информации). При такой организации учебно-познавательной работы самой продуктивной формой проведения занятия является лекция-визуализация – проекция на экран через компьютерную программу. Технические возможности кабинетов мультимедийных средств позволяют нам таким образом сокращать объем лекционных занятий с одновременным увеличением объема учебного времени на практические и семинарские занятия по методике преподавания русского языка.

Приведем пример сценария репрезентации знаний базисной категории «развивающий потенциал содержания работы по русскому языку в школе» (модуль 2). Информация подается, как уже было отмечено, показным способом (эти кадры объединены в два блока):

1 блок. Развитие учащихся в процессе обучения русскому языку – это становление научно-лингвистического мировоззрения.

1. Лингвистический взгляд на язык формируется у учащихся в процессе осознания ими языка как феномена. Это представление о языке как:

- средство коммуникации;
- выражении мыслей и их фиксации;
- особом явлении, состоящем из специфических единиц, обладающих своими функциями, структурой и значением, своеобразием употребления в речи.

Основной принцип развития лингвистического взгляда учащихся на язык – рассмотрение программного материала под углом зрения коммуникаций, функций, значения и употребления языковых явлений.

Компоненты лингвистического взгляда:

- коммуникативно-смысловая значимость языка;
- уровневый характер языка;
- структурно-семантическое представление о единицах языка;
- функционально-стилистический характер речи.

2. Сопутствующее условие языкового развития – формирование языкового чутья (интуиции).

Для этой цели необходимы:

- развитие у учащихся направленного внимания на соответствие речи норме и стилистическому единству текста;
- систематическое выполнение специальных упражнений, заключающихся в сравнении созданного учеником речевого произведения с эталоном в обучении выбору языковых средств.

Различают чутье нормы и чутье стиля.

3. Языковое развитие на разных возрастных этапах характеризуется различиями в уровне понимания и использования в речевой практике языковых понятий и явлений.

Показатели уровня языкового развития:

- количественный запас слов;

³ Обучение русскому языку в школе : учеб. пособие для студ. пед. вузов / Е. А. Быстрова, С. И. Львова, В. И. Капинос [и др.] ; под ред. Е. А. Быстровой. – М. : Дрофа, 2004. – С. 174–175.

• качественный состав словаря (активного и пассивного); • запас фразеологических оборотов; • разнообразие и сложность используемых грамматических конструкций; • стилистическое разнообразие; • умение строить развернутое повествование (в устной и письменной форме); • владение изобразительными средствами языка и т. д.	• определения лингвистических понятий; • существенные признаки языковых явлений; • способы образования и изменения слов; • особенности употребления языковых явлений в речи; • разборы явлений языка по определенным критериям.
4. Один из показателей развития (в том числе и лингвистического) – умение применять полученные знания в новых условиях. Различаются непосредственный и опосредованный перенос знаний: • непосредственный перенос – это применение знаний к явлениям одного и того же рода; • опосредованный перенос – это применение знаний из одной области к овладению либо знаниями, либо умениями в другой области. Последовательность обучения школьников умению переносить знания в новые условия: • работа под руководством учителя; • работа по образцу; • самостоятельное применение полученного знания.	2. Умения – подготовленность к практическим и теоретическим действиям, выполняемым быстро, точно и сознательно, на основе усвоенных знаний. Совершенствуясь и автоматизируясь, умения превращаются в навыки. По характеру действий учебно-языковые умения делятся: • на опознавательные – узнавать языковые и речевые явления; • классификационные – группировать на языковые и речевые явления по какому-либо основанию; • синтетические (на уровне обобщения) – делать различные разборы по плану. Способы деятельности – компонент динамической структуры деятельности; совокупность приемов и методов, обеспечивающих результат деятельности. Алгоритмы действий учащихся.
II блок. Типы учебного материала в школьном курсе русского языка: • знания о языке и речи; • умения и навыки; • способы деятельности учащихся.	3. Принципы отбора знаний и умений учащихся по русскому языку подразделяются на общедидактические и специальные. Общедидактические принципы: • научность; • общепринятость; • доступность. Специальные критерии: • мировоззренческий – научные представления о языке; • системный – знания о языке как системе; • функциональный – употребление в речи; • эстетический – прекрасное в языке и речи; • коммуникативный – развитие связной речи учащихся; • исторический – развитие языка; • межпредметный – связь русского языка с другими предметами; • практический – формирование умений и навыков; • логико-познавательный – отбор умений, развивающих логическое мышление; • частотно-нормативный – умения нормативного характера; • логико-функциональный – умения оперировать содержанием и языковыми средствами при создании текста.
1. Знания представляют собой проверенный практикой и удостоверенный логикой результат процесса познания действительности (например, языка как развивающейся знаковой системы), адекватное ее отражение в сознании человека в виде представлений, понятий, суждений, теорий. Дидактически обоснованная система знаний о языке и речи включает: • лингвистические понятия и языковые факты из разделов науки о русском языке (фонетика, лексикология, фразеология, словообразование, морфология, синтаксис); • элементы общего языкознания, истории русского языка и русской диалектологии; • сведения об общей стилистике и культуре речи, элементы лексикографии; • сведения о графике, об орфографии и пунктуации; орфограммы и пунктограммы. В результате обучения русскому языку как учебному предмету школьники должны усвоить и знать: • единицы языка, их функции и значения; • разделы науки о языке; • классификационные разряды языковых явлений;	Отработка когнитивного механизма запоминания и переноса знаний в новые условия проис-

ходит через усвоение студентами определенных инструкций (алгоритмов действия). Например, категория «методика работы над новыми языковыми явлениями» предъядвляется в виде следующей когнитивной модели:

Этапы освоения учащимися нового языкового явления:

- восприятие;
- осознание учащимися существенных свойств языкового явления;
- запоминание;
- воспроизведение.

1. На этапе **восприятия** с учетом сенсорных предпочтений в когнитивных стилях учащихся учебный материал дается для зрительного или слухового восприятия с использованием дедуктивной или индуктивной стратегии. На этом этапе учитель путем постановки продуманной системы вопросов подводит учеников к пониманию необходимости получения новых знаний. Диалог способствует осуществлению проблемного обучения, активизирует учащихся, развивает их память и речь. Фиксация выводов и обобщений актуализирует мыслительные операции, необходимые и достаточные для восприятия нового материала.

2. Этап **осознания** характеризуется следующими способами действий:

- самостоятельный анализ учащимися лингвистического текста: установка на разбор содержания при чтении, вопросы и задания, акцентирующие внимание;
- самостоятельный анализ учащимися материала для наблюдений: установка на анализ, краткое обсуждение результатов работы.

Выбор метода зависит от степени знакомства с изучаемым языковым явлением, от особенностей изучаемого явления, от общей подготовленности класса и т. п.

3. Этап **запоминания** основан на том, что:

- запоминание – один из основных когнитивных процессов памяти, заключающийся в закреплении образов восприятия, представлений, действий. Ведущую роль в этом процессе играет вербальное семантическое кодирование;
- успешность произвольного запоминания зависит от мнемонических целей (запомнить дословно, запомнить основное и т. д.), от мотивов (интерес к материалу, понимание необходимости его усвоения, осознание его значения).

Произвольное запоминание обеспечивает систематичность, сознательность, прочность усвоенной информации. Решающим условием продуктивности произвольного запоминания является применение специальных приемов:

- составление плана запоминаемой информации;
- ее классификация, систематизация, сравнение запоминаемых объектов между собой и тем, что ранее усвоено;
- опора на наглядные образы и т. п.

4. Этап **воспроизведения** основан на том, что:

- воспроизведение – процесс извлечения информации; доступное для наблюдения умственное действие, состоящее в восстановлении и реконструкции актуализированного содержания в той или иной знаковой форме;
- осуществляется на этапе формирования новых способов действий (этап урока или специальный урок повторения, закрепления, обобщения) и характеризуется следующими приемами: самоопределение к учебной деятельности (готовность, мотивация), актуализация знаний и фиксация затруднений в собственной деятельности, построение способа действия для выхода из затруднения (формируется коррекция собственной деятельности учащегося), самостоятельная работа с самопроверкой по образцу, включение используемых способов в систему знаний, рефлексия деятельности (самооценка результатов деятельности, осознание метода преодоления затруднений [алгоритм исправления ошибок]). (Привести фрагмент урока «открытие новых знаний» по конкретной теме.)

Таким образом, в модулях и в базисных категориях, составляющих эти модули, в обобщенном виде участвуют такие способы кодирования информации, как зрительные, семантические представления, абстракции. Эти знания остаются в структуре долговременной памяти благодаря тому, что в них нет лишней информации. Информационный подход к памяти подчеркивает наличие последовательных этапов продвижения и обработки информации. Длительность хранения в памяти зависит от глубины обработки, то есть информация, захватившая внимание, полностью анализируемая и обогащаемая ассоциациями или образами, хранится долго. Согласно гипотезе двойного кодирования, информация может обрабатываться и храниться в одной из двух или в обеих системах – вербальной и

образной⁴. На подобном свойстве памяти построен холодинамический курс русского языка, где знания о языке представлены в образах (дом, дерево, цветок и т. п.)⁵.

В обобщенных категориях методики преподавания русского языка информация представлена ступеньками, своеобразными лесенками. Создание мысленного образа также содействует обработке информации для долговременной памяти. В процессе активной работы всех когнитивных механизмов познания студенты выходят на уровень формирования профессионально-направленной личности, обладающей рядом умений работы с учебной информацией, что является одним из элементов формирования методического мышления.

Кроме того, обучение на основе содержательных обобщений обеспечивает усвоение системных знаний и обобщенных способов умственной деятельности студентов. Блоковая (модульная) подача информации на основе теоретических обобщений позволяет на базе основополагающих принципов и ключевых понятий (категорий) реализовать сочетание «горизонтальной структуры» усвоения знаний, определяющей цели и задачи данного этапа в его горизонтальном измерении, и «вертикальной структуры» этапа, то есть идущих друг за другом по вертикали учебных действий. При этом усваиваются не просто сумма знаний, а определенная система понятий и рациональные приемы оперирования этими понятиями как важное средство формирования понятийного мышления и развития познавательных и творческих способностей студентов.

Следующий этап информационной структуры знаний, разрабатываемый в процессуально-когнитивном подходе, – это этап преобразования и применения профессиональных знаний, целью которого является формирование способов действий и системы интеллектуальных универсалий (гибкость и широта мышления, умение выбирать стратегию собственного интеллектуального развития и т. п.). Поиски форм организации процесса обучения на этом этапе достаточно разнообразны но все они в конечном счете приводят к коллективным формам учебной деятельности и наилучшему их сочетанию с индивидуальными формами.

Одной из форм организации групповой деятельности в вузе является, как известно, семинарское занятие. В многочисленных работах семинары описаны с различных сторон, в частности, с точки зрения их «задач» и «функций» и т. п.

Проанализировав параметры семинара как

формы организации учебного процесса, мы пришли к выводу, что все они фактически определяют потенциальные возможности семинара. Покажем это, обобщив и сгруппировав все характеристики семинара применительно к понятиям «профессионально-направленная личность» – «профессиональное методическое мышление».

Для формирования профессионально ориентированной личности семинары:

1) являются видом профессионально ориентированной работы, задавая контекст будущей деятельности;

2) формируют мотивы профессионального долга, воспитывая студента как личность;

3) формируют профессионально важные качества умственной деятельности, необходимые учителю;

4) развивают способности, необходимые для осуществления профессиональной деятельности (адаптация к условиям и др.).

Для развития методического мышления семинары:

1) развивают умение думать, глубоко проникать в теорию вопроса, делая студентов соучастниками процесса подготовки, поиска и нахождения противоречий в науке (при соблюдении строго научной терминологии при формулировании мысли);

2) развивают профессиональную компетентность, что подразумевает: умение ориентироваться в различных ситуациях за счет создания возможностей использования теоретических знаний в условиях, моделирующих предметный и социальный контексты профессиональной деятельности;

3) способствуют овладению научным методом анализа, формированию умений критически оценивать различные источники знаний, аргументировать, привлекать данные из жизни, личного опыта и смежных наук;

4) создают условия возникновения внутренних мотивов учения в связи с проблемным характером познавательной деятельности; вызывают избирательное эмоциональное отношение к материалу познания.

Важно, чтобы в учебном процессе реализовывался весь комплекс задач и оба направления интегрировались в процессе профессиональной подготовки.

Зачастую семинары не обеспечивают этого положения, так как представляют собой либо репродукцию знаний, полученных на лекции, или углубление знаний в процессе самоподготовки, либо контроль усвоенного. Сообщение готовых знаний и дальнейшее их воспроизведе-

⁴ Солсо, Р. Л. Когнитивная психология / Р. Л. Солсо. – М. : Тривола, 1996. – С. 301.

⁵ Русский язык. Холодинамический курс : учеб. пособие / под ред. Н. В. Масловой. – М., 1997. – 352 с.

ние не способствуют развитию мыслительных способностей. Простое заучивание теоретических положений так же, как и натаскивание на выполнение тех или иных обучающих действий, не только тормозят развитие мыслительных операций, но порождают ремесленничество, неспособность действовать при решении новых задач.

В целях развития методического мышления семинар – центральное звено в общей системе профессиональной подготовки. Сущность методического мышления представляет собой единство мотивационного, процессуального (психологического), формального (логического) и предметного аспектов, каждый из которых необходимо выдвигать на первый план в зависимости от вида занятия. Разумеется, доминирование на лекции мотивационного аспекта не исключает наличия других аспектов; а доминирование предметного аспекта или логического на семинарских занятиях подразумевает комплексное наличие и других аспектов.

Исходя из этого, мы предлагаем сделать доминантой семинарских занятий (в их чистом виде и семинарско-практических) обучение исследовательским действиям. Таким образом, когнитивными функциями семинаров, их задачами становятся следующие:

1) обучать наблюдению: ставить цели наблюдения, выделять факты и явления, адекватные поставленной цели;

2) обучать сравнению: выделять общие, отличительные и недостающие признаки предметов и явлений;

3) обучать абстрагированию: формированию абстрактного образа изучаемых предметов и явлений на основе мысленного выделения, вычленения отдельных или общих, интересующих в данный момент признаков, свойств и отношений конкретного предмета или явления и мысленного отвлечения их от множества других признаков, свойств, связей и отношений этого предмета (явления);

4) обучать обобщению: формированию абстрактной мысли на основе мысленного выделения каких-либо свойств, принадлежащих некоторому классу предметов; формулированию такого вывода, который распространяется на каждый отдельный предмет данного класса, построение обобщения на основе минимально необходимых данных; на основе избыточных данных;

5) обучать конкретизации: поиску признаков, связей и отношений различных сторон предмета или явления;

6) обучать группировке: умению находить и формулировать единый критерий, лежащий в основе группировки, группировать предметы, понятия, явления в соответствии с предложенным критерием;

7) обучать классификации: распределению предметов какого-либо рода на взаимосвязанные

классы, согласно наиболее существенным признакам, присущим предметам данного рода и отличающим их от предметов другого рода; обучать студентов брать в качестве основания наиболее существенные и важные в практическом отношении признаки; применять одно основание;

8) обучать систематизации: учить объединению взаимосвязанных и расположению в соответствии с определенным порядком элементов, частей какого-либо целостного образования; составлять, соединять части, находящиеся в определенной связи друг с другом, в единое целое; определять свойства предмета в структуре; распределять что-либо в определенном порядке, в определенной последовательности; определять соотношение входящих в систему элементов;

9) обучать формулировке правил и законов: развивать умение переходить от посылок к следствиям, устанавливать соответствие между некоторой совокупностью посылок (высказываний) и логическим следствием из этих посылок; выделять общие отношения, связи, присущие всем явлениям данного рода, класса; распознавать специфические (частные), общие для больших групп явлений, всеобщие, универсальные законы;

10) обучать формулированию гипотезы: высказывать предположение, суждение о закономерной (причинной) связи явлений;

11) обучать формулировке понятий: выделять общее, опуская все особенное; высказывать утверждения об отличительных признаках исследуемого объекта, о наиболее общих и существенных признаках; изменять, уточнять формулировки, углублять, совершенствовать, определять совместимость понятий, находить равнозначные понятия, их подчиненность, находить противоположные понятия и т. п.;

12) обучать формулировке суждений: высказывать отношение к содержанию воспринятой мысли, связанное с ее истинностью или ложностью;

13) обучать формулированию умозаключений: делать выводы на основе ряда суждений;

14) обучать прогнозированию: высказывать вероятностные суждения о каком-либо явлении на основе определенных научных закономерностей; построению догадки; учету последствий;

15) обучать построению доказательства: находить фактические данные об обстоятельствах, имеющих значение для решаемой проблемы; учить использованию прямых и косвенных доказательств; учить правилам построения доказательств, правилам доказательств и их проверки; обучать аргументации.

В связи со сказанным представляется необходимой такая система развития методического мышления, при которой процесс развития будет осуществляться за счет целенаправленного и постоянного использования на каждом последующем семинаре целого комплекса методических

задач различного уровня сложности. Овладение исследовательскими действиями будет иметь основополагающее значение для всех аспектов мыслительной деятельности будущего учителя. Под учебной задачей мы понимаем типичную проблемную ситуацию, моделирующую процесс обучения. Решение методической задачи возможно при правильном анализе проблемной ситуации, определении данного и искомого и применении соответствующих методических знаний в конкретных условиях обучения на основе тех когнитивных механизмов, которые отрабатываются на каждом семинарско-практическом занятии в соответствии с их функциями.

Проблемный характер семинарских занятий ориентирует студентов на понимание места и значения проблемы в системе курса, на круг основных понятий, анализ явлений, фактов, ситуаций, характеризующих сущность проблемы. Выясняя систему отношений и связей между элементами обсуждаемой проблемы, студенты приучаются изучать ее как определенную структуру. Овладение методами диалектического анализа приводит к осознанию необходимости соблюдения строгой научной терминологии.

В этом заключается суть подготовки учителя-исследователя, исследователя не по профессии, а по характеру своей деятельности. Многие неудачи учителя часто зависят от того, что он не знает, как действовать, не знаком с тем набором мыслительных операций, которые помогли бы ему принять оптимальное решение. У учителя отсутствует опыт оперирования мыслительными действиями на том содержании, которое составляет суть его деятельности. На выработку такого опыта и должно быть направлено управление процессом развития методического мышления.

Следует согласиться с К. А. Славской, которая утверждает, что «мы не умеем, не привыкли думать, мыслить, сами находить ответы», в то время как в жизни «никто не развешивает для нас этикетки с указанием типа задач, да и задачи бывают зачастую не “ типовые ”, а совсем неповторимые»⁶. Эти задачи требуют творческой инициативности ума, творческого решения, решения на основе еще не известных методов. Часто для решения нестандартных педагогических задач недостаточно эвристического уровня мышления, необходим уровень креативного мышления. Предпосылкой успешного его функционирования является «образование базовых оперативных схем мышления»⁷. Именно они способствуют овладению способами, всеобщими формами психической (процессуальной) деятельности.

Развивать способность к педагогическому творчеству, формировать уровень методического мышления в нашем понимании означает создать возможность решать методические задачи разного уровня сложности, которые были бы по своему содержанию подобны тем, с которыми учителю приходится сталкиваться в своей профессиональной деятельности. Большое значение приобретает сообщение методов и техники мыслительной деятельности, связанных с «показом» творческого поиска и осознанием эвристических элементов в процессе получения знаний на уровне решения задач.

Продуктом деятельности решения практических задач является опыт и определенный уровень методического мастерства, что, разумеется, важно. Продуктом исследовательской деятельности являются новые знания, а результатом – новый уровень методического мышления, что, как нам кажется, важнее, во всяком случае, совершенно необходимо. Поэтому наиболее полно цели профессиональной подготовки специалистов в высшей школе отвечает обучение, идущее вслед за развитием, в частности, развитием способности и умения мыслить, что вооружает профессионала методами научного познания, умением организовать научный поиск, прививает вкус к исследованию, способствует мобилизации и развитию интеллектуальных возможностей. Для достижения указанной цели необходимо рассмотреть методические задачи как одно из адекватных средств развития теоретического аспекта методического мышления будущего учителя, которые бы обеспечивали единство познавательного и развивающего аспектов образовательного процесса.

Различают задачи практические и творческие, учебные и научные, педагогические, технические, методические и т. п.; познавательные, творческие и проблемные; проблемными называют кроме задач – вопросы, задания, ситуации.

Под творческими (проблемными) задачами понимают те, которые требуют обнаружения новых отношений, не данных в условиях задачи, или способов преобразования условий; те, решение которых не может быть получено непосредственно путем логического вывода из имеющихся посылок; те, которые оказываются сильным стимулятором мыслительной деятельности, направленной на самостоятельное приобретение знаний; те, при выполнении которых возникают и теоретические, и практические трудности, требующие творческого исследования.

Методическая задача относится к классу тех познавательных задач, цель которых сформулирована как интеллектуальная, в ней заложено

⁶ Славская, К. А. Мысль в действии (Психология мышления) : переизд. / К. А. Славская. – М., 2008. – С. 140.

⁷ Гальперин, П. Я. Введение в психологию / П. Я. Гальперин. – М., 1999. – С. 42.

требование достичь некий практически важный результат. Познавательные задачи такого типа обладают свойством обобщенности.

Выбор системы методических задач для семинарско-практических занятий должен быть обусловлен следующими факторами, а именно: во-первых, целями, которые стоят перед преподавателем в плане реализации подхода по обучению методическому мышлению; во-вторых, умениями, которыми должен овладеть студент в профессиональном плане (умениями, входящими в методическое мастерство); в-третьих, содержанием обсуждаемой проблемы; в-четвертых, необходимостью моделирования реальных условий профессиональной деятельности.

Собственно методические задачи мы разделили на три типа:

1) задачи аналитического характера, направленные на выработку когнитивных операций при работе с учебным материалом, с которым студенты будут работать профессионально в процессе подготовки к урокам (сравнение, абстрагирование, группировка, систематизация, формулирование правил, закономерностей, умозаключений, понятий и т. п.);

2) задачи, развивающие методическое мышление на базе различных учебных ситуаций;

3) задачи творческого характера, направленные на разработку уроков или их фрагментов.

Задачи третьего типа, как правило, даются нами для самостоятельной внеаудиторной работы или используются для организации лабораторных занятий. На семинарско-практических занятиях предлагается система методических задач первого и второго типов. Например, разработка категории «Методика работы с новыми языковыми явлениями» может включать в себя блок следующих задач всех трех типов.

1. *Формулирование правил, понятий, умозаключений (этапы восприятия, осознания, запоминания).*

- Проанализируйте правило... Определите: 1) при каких условиях действует это правило; 2) в связи с изучением какой темы; 3) какие способы действий в когнитивной структуре знаний формирует это правило.

- На основе данных ниже примеров сформулируйте правило. Какое задание можно предложить для развития грамматического навыка, базой которого является данное правило?

- На странице 88 приведена таблица, иллюстрирующая тему... Скажите: 1) как может быть сформулировано правило, которое иллюстрирует эта таблица; 2) на какие изученные ранее учебные материалы вы будете опираться в работе с этой таблицей при выведении новых понятий и способов действий.

- Скажите, какие вопросы должны сформулировать учащиеся для того, чтобы учитель убедился, что они поняли изучаемое правило, понятие.

- Проанализируйте и сравните приведенные ниже правила, данные двумя учителями к теме... В процессе анализа постарайтесь ответить на следующие вопросы: 1) в какой мере эти правила операциональны, то есть содержатся ли в них инструкции о том, какие операции должны быть произведены с данным языковым материалом (узнавание формы или ее конструирование); 2) предназначены ли эти правила для развития навыков речевой деятельности (в каком из видов речевой деятельности); 3) применение какого из этих правил кажется вам эффективнее? Аргументируйте свое мнение.

- Сравните таблицы, рекомендуемые авторами двух разных школьных учебников при изучении темы... Скажите: 1) в какой из них учтена функционально-семантическая сущность изучаемого языкового явления; 2) какую из таблиц вы предпочли бы для работы и почему? Аргументируйте свое мнение.

- Какой способ знакомства с правилом (когнитивную стратегию) следует выбрать, если в классе большинство учащихся относится к последовательному (аналитическому) когнитивному типу?

- Проанализируйте фрагмент урока, в котором учащимся дается понятие... В процессе анализа ответьте на вопросы: 1) какой прием положен учителем в основу объяснения нового материала; 2) считаете ли вы информацию, содержащуюся в анализируемом фрагменте урока, достаточной (недостаточной, излишней) для достижения поставленной цели; 3) можете ли вы определить, на каком этапе изучения грамматики находятся учащиеся по этому фрагменту (что им уже известно)?

2. *Формирование способов действий (этап воспроизведения, извлечения и переноса информации).*

- Проанализируйте упражнения, которые дал учитель при изучении темы... Скажите: 1) какой стадии грамматического навыка соответствует каждое из них (восприятие, имитация, подстановка, трансформация, употребление структуры в речи и т. п.); 2) оправдана ли методически предложенная учителем последовательность упражнений.

- Рассмотрите данную таблицу... Скажите: 1) какой методический комментарий следует дать к этой таблице; 2) опорой для какого вида речевой деятельности учащихся может служить такая таблица.

- Проанализируйте данные упражнения...: 1) определите, какова их цель; 2) сформулируйте правила (дайте систему ориентиров), которые помогут учащимся выполнить эти упражнения.

- Определите, какова общая направленность (цель) данных упражнений; исходя из цели и дидактического материала, сформулируйте задания к этим упражнениям.

- После введения темы... учитель дал упражнения в такой последовательности... Согласны ли вы с такой последовательностью заданий? Аргументируйте свой ответ.

- Скажите, можно ли использовать метод... при выполнении предложенных учителем заданий? Опишите применение этого метода. Придумайте ряд аналогичных заданий с применением этого метода.

- Определите, какую цель имеет каждое из данных упражнений, какие навыки и умения оно развивает?

- Скажите, как можно сгруппировать следующий языковой материал (слова, словосочетания, предложения) для упражнения по теме... Сформулируйте задания к этому упражнению.

- Прочитайте данные предложения, в которых учащиеся допустили ошибки. Скажите, как следует организовать работу по предупреждению ошибок в употреблении данной языковой единицы?

- Типология трудностей заданий исходит из критерия постепенного нарастания самостоятельности учащихся, условием которой является уровень владения речевой деятельностью. Исходя из этого критерия, расположите задания по степени нарастания трудностей: 1) выполнение действий в пределах образца с заменой компонентов по аналогии; 2) самостоятельное варьирование компонентов образца, усвоенного ранее; 3) выполнение действий по образцу; 4) отбор способов решения задачи применительно к ситуациям, не встречавшимся в опыте учащихся; 5) самостоятельная разработка образца выполнения задания.

- Два учителя, изучая одну и ту же тему, дали такие задания... Какое из заданий выбрали бы вы? Аргументируйте свой ответ.

- Проанализируйте фрагмент урока, где подводится итог изучению темы... В процессе анализа постарайтесь найти ответ на следующие вопросы: 1) Можно ли определить, предназначен рассматриваемый материал для пассивного или активного усвоения? 2) Не кажется ли вам, что этот фрагмент урока слишком затянут? Можно ли его сократить (как за счет чего)?

- На материале разных учебников разработайте урок (или фрагмент урока) по теме...

Обратимся к методическим задачам третьего типа. Овладение умениями составить схему, модель и конспект урока – один из компонентов профессиональной подготовки студентов. Навык отбора и систематизации учебного материала, выбора приемов и средств обучения формируется только в процессе приобретения практического опыта. На занятиях по методике преподавания русского языка нельзя предугадать все ситуации, в которых окажутся будущие учителя, но можно научить студентов последовательно применять рациональные действия по подготовке к

планированию урока. У студентов пока еще нет опыта прогнозирования, опыта планирования собственных действий, а тем более – действий учеников. Простейшие операции, связанные с построением и дидактическим обеспечением урока, вызывают определенные трудности. На преодоление таких трудностей направлен блок следующих методических задач.

3. *Определение цели и конечного результата деятельности учащихся на уроке (формируются прогностические способности студентов).*

- Сформулируйте образовательные (развивающие, воспитательные) цели урока «открытие новых знаний» (урока «формирование способов действий», урока «творчества») по теме..., указав, какой языковой материал вы берете для достижения поставленной цели. Рассуждайте по схеме: «Образовательными целями урока... являются усвоение... (осознание, овладение...) на следующем языковом материале... Трудности в усвоении данного языкового материала заключаются в следующем... Для преодоления этих трудностей учитель должен...».

- Как, по-вашему, могут быть сформулированы цели урока..., если преподаватель дает на уроке следующие задания?..

- Скажите, правильно ли учитель организовал учебные действия учащихся, все ли предложенные задания соответствуют следующим целям урока...

- Сравните две возможные модели урока, целью которых является... по теме.... Какая из данных моделей в большей степени соответствует реализации поставленных целей? Аргументируйте свой ответ.

- Распределите приведенные учебные действия учащихся в соответствии с целями каждого этапа урока и сформулируйте по данным учебным действиям цели всего урока.

- Проанализируйте конспект урока по теме... Скажите: 1) правильно ли учитель организовал урок для достижения целей; 2) что бы вы изменили в данном уроке? Аргументируйте свои предложения.

4. *Определение компонентов деятельности учащихся на уроке, дидактическое обеспечение процесса обучения (определение содержания материала, его структуры, способов презентации и т. п.).*

- Готовясь к уроку, задайте себе пять вопросов: 1) Что я буду давать на уроке (тема, объем, содержание учебного материала)? 2) Зачем я буду это делать (целеустановка всего урока и каждого этапа)? 3) Как я буду давать этот материал (методы, приемы)? 4) Для чего ученики будут это делать (обоснование, мотивация)? 5) Какие могут возникнуть трудности (предвидение, прогнозирование результатов)? Исходя из своих ответов на вопросы, постройте модель урока по теме ... для ... класса.

- Ознакомьтесь с предлагаемым примерным планом-конспектом урока. Определите, какие этапы урока можно выделить (в конспекте они не выделены); сформулируйте целевую установку каждого этапа; определите, какие компоненты языковой и коммуникативной компетенции формируются при выполнении заданий каждого этапа урока.

- Ознакомьтесь с предлагаемым конспектом урока. Ответьте на вопросы: 1) оптимально ли учитель использовал информативные возможности темы занятия; 2) какой дополнительный материал (какой методический прием) вы могли бы предложить для более полной (эффективной) реализации поставленных учителем целей урока? Аргументируйте свои выводы и предложения.

- Ознакомьтесь с предлагаемым конспектом урока. Скажите, как, по-вашему, могло быть сформулировано домашнее задание, полученное учащимися на предыдущем уроке? Какие варианты его проверки (кроме описанных в конспекте) можно использовать на этом уроке? Какие варианты домашнего задания вы можете предложить к этому уроку?

- Ознакомьтесь с предлагаемой учителем в данном конспекте урока последовательностью заданий. Определите, адекватна ли формулировка каждого задания целям урока (включает ли она в себя мотивацию задания, указывает ли способ выполнения задания и необходимые для этого языковые средства?). Какие коррективы следует внести в формулировку заданий?

- Разработайте схему распределения времени для гипотетического урока с учетом следующих факторов: последовательность обучающих действий учителя, последовательность действий учащихся, использование на уроке учебника (или других учебных материалов), использование наглядности.

- Разработайте конспекты (модели, схемы) цикла уроков, объединенных единой информативной темой. Проследите связь и последовательность расположения заданий на протяжении всего цикла.

- Прочитайте фрагмент газетной статьи («Учительская газета», 1979, 4 октября).

«Каждый вид творческой деятельности имеет свою технику – и литература, и живопись, и музыка. Без великолепного владения соответствующими техническими приемами не было бы ни картин Рафаэля, ни симфоний Шостаковича, ни стихов Маяковского. Но если бы дело ограничилось одной техникой, то выдающихся творений искусства тоже не было бы. И заметьте, многие артисты утверждают, что, владея в совершенстве техникой, можно заставить зрителя забыть о ней.

Возможно, это смелая аналогия, но, освоив только педагогическую технику, даже одного

урока не построишь, не говоря уже об учебно-воспитательном процессе в целом. Плюс к ней нужна живая душа учителя, его чувства, его личность.

Да, его работа – искусство. Сложное. Многогранное. Артистизм же не только не противоречит методике, но делает ее более действенной».

Ответьте на вопросы: 1) что можно понимать под техникой применительно к работе учителя русского языка; 2) в чем может выражаться артистизм учителя на уроке русского языка; 3) чем вы объясните трудности, связанные с передачей педагогического опыта? Проиллюстрируйте свою точку зрения примерами.

Блок методических задач может выполняться студентами на одном занятии или выходить за его рамки и переноситься на следующее, а иногда и на несколько последующих занятий. Это может быть самостоятельная работа (аудиторная или предназначенная для домашнего выполнения). Операционная часть методических задач формируется так, чтобы максимально облегчить перенос формируемых профессиональных способностей из сферы обучения в сферу реальной педагогической ситуации. Стратегической задачей подобных занятий становится формирование у будущих учителей способности анализировать собственную мыслительную деятельность, осознавать планируемый учителем результат и пошаговую работу для его достижения. Цель семинарско-практических занятий по методике – формирование у студентов умения мысленно моделировать ход учебно-воспитательного процесса и развитие способности к методической рефлексии, что создает базу для формирования методического мышления – способности и умения мыслить профессионально.

Один из принципов организации обучения на основе процессуально-когнитивного подхода – это принцип вариативности. Он способствует развитию у студентов вариативного мышления, то есть понимания возможности различных вариантов решения проблемы, формирование способности к систематическому перебору вариантов и отбору оптимального варианта применения профессиональных знаний в конкретной педагогической ситуации. С учетом этого принципа, в частности, формируется у студентов подход к уроку как вариативной и постоянно изменяющейся форме организации учебной деятельности школьников. Особое внимание уделяется тем направлениям, которые могут быть реализованы в системе технологий личностно-ориентированного и развивающего обучения.

«Развитие ученика осуществляется в процессе учебной деятельности и является результатом обучения. Однако не всякое обучение ведет за собой развитие ученика: очень важно, в какую

мыслительную деятельность он включен в процессе усвоения знаний и формирования умений и навыков, в какой мере он активен и какие мыслительные операции выполняет, в какой степени они ему понятны и интересны, как ученик мыслит в процессе выполнения познавательных и практических задач, заданий и упражнений, способствует ли обучение развитию нравственных качеств, воли, эмоций, а значит, общему развитию личности»⁸.

Исходя из этого положения, в разработке моделей, конспектов современного урока мы обращаемся к таким развивающим урокам, как проблемный урок, урок морфологии на основе обобщенных морфологических понятий, урок синтаксиса, основанный на концепциях синтаксической семантики и коммуникативно-когнитивного подхода,⁹ уроки обобщенного изучения взаимосвязанных тем, урок по дидактической системе деятельностного метода¹⁰, урок с использованием элементов коммуникативной методики обучения иностранным языкам (по аналогии с учебниками иностранных языков, так как основным средством коммуникативного обучения являются упражнения и задания, с помощью которых ученики учатся соотносить цель деятельности с речевым высказыванием. На всех уровнях при таком подходе осуществляется функциональный подход к отбору и предъявлению материала. При этом ведущей целью обучения является формирование коммуникативной компетенции во всех видах речевой деятельности) и т. п.

Приведем примерную разработку урока по учебнику «Русский язык» для 9 кл. Л. А. Тростенцовой и др.¹¹.

Тема урока: Интонация в бессоюзных сложных предложениях¹²

Цели урока:

- расширение и углубление обобщенных знаний о смысловых отношениях между частями сложного предложения;

- усвоение алгоритмических образцов рассуждения об особенностях интонации бессоюзных сложных предложений с разными типами смысловых отношений между частями в условиях контекста;

- графическая фиксация пунктуационных правил и способов их применения.

Тип урока: формирование способов действий.

Ход урока:

I. Этап осознания (актуализация внимания учащихся для осознанного восприятия информации).

На этом этапе основным методом является беседа по языковому материалу, предложенному Л. А. Тростенцовой в Методических рекомендациях к учебнику «Русский язык» для 9 кл.

«Подобная работа облегчает ученикам осознание того, что, во-первых, вне контекста напечатанное без знаков... бессоюзное сложное предложение иногда допускает различное понимание и что, во-вторых, это понимание не произвольно, а диктуется контекстом. Следовательно, и различное пунктуационное оформление бессоюзного сложного предложения возможно только вне контекста, речевой ситуации. Поскольку в речи не существует изолированных бессоюзных сложных предложений, употребленных вне контекста или определенной ситуации, и значение их часто зависит от этого контекста, выбор знака тоже в большинстве случаев зависит от этого контекста»¹³.

II. Этап запоминания.

Для успешного запоминания теоретических сведений, приведенных в параграфе 32 на с. 122–123, предлагается использовать специальные приемы, формирующие механизмы внимания (пропускную способность и избирательность):

- сравнить сведения с ранее изученными (что новое?);

⁸ Шатова, Е. Г. Урок русского языка в современной школе: типы, структура, методика / Е. Г. Шатова. – М. : Дрофа, 2007. – С. 7.

⁹ См.: Тростенцова, Л. А. Обучение русскому языку в 8 классе / Л. А. Тростенцова, Т. А. Ладыженская [и др.]. – М., 2003 ; Тростенцова, Л. А. Обучение русскому языку в 9 классе / Л. А. Тростенцова, Т. А. Ладыженская [и др.]. – М., 2004 ; а также : Русский язык : учебник для 8 кл. / Л. А. Тростенцова, Т. А. Ладыженская, А. Д. Дейкина [и др.] ; научн. ред. Н. М. Шанский. – М., 2004 ; Русский язык : учебник для 9 кл. / Л. А. Тростенцова, Т. А. Ладыженская, А. Д. Дейкина ; научн. ред. Н. М. Шанский. – М., 2005.

¹⁰ «Школа 2000...». Непрерывность образования: дидактическая система деятельностного метода. – Вып. 5. – М. : УМЦ «Школа 2000...», 2005. – 384 с. ; «Школа 2000...». Деятельностный метод обучения: модель подготовки студентов педколледжа. – Вып. 6. – М. : УМЦ «Школа 2000...», 2006. – 272 с.

¹¹ Русский язык : учебник для 9 кл. / Л. А. Тростенцова, Т. А. Ладыженская [и др.] ; научн. ред. Н. М. Шанский. – М., 2005. – С. 122–126.

¹² В примерном тематическом планировании предлагается объединить в один урок параграфы 31 и 32. В учебных целях мы ограничили для студентов разработку урока одним параграфом.

¹³ См.: Тростенцова, Л. А. Обучение русскому языку в 9 кл. / Л. А. Тростенцова, Т. А. Ладыженская [и др.]. – М., 2004. – С. 50.

- вычленив в материале главное;
- составить план запоминаемого материала;
- подобрать свои примеры, иллюстрирующие запоминаемый материал.

III. Этап воспроизведения.

Выполнение упражнений 186–188 по учебнику. Особое внимание уделяется на уроке работе с образцами рассуждений об особенностях интонации бессоюзных сложных предложений с разными типами смысловых отношений, интонированию и графической фиксации особенностей интонирования и расстановки знаков препинания.

Решение творческой задачи из упражнения 189 (*воспроизведите мысленно различные ситуации и в зависимости от них составьте бессоюзные сложные предложения со значением перечисления, причинным, условным*) сопровождается соответствующей предложению схемой графической фиксации пунктуационного знака.

IV. Итог урока.

Чему научились:

- умению произносить бессоюзные сложные предложения с интонацией перечисления, сопоставления, предупреждения;
- умению устно составлять и произносить с нужной интонацией бессоюзные сложные предложения с указанными значениями;
- передавать с помощью нужной интонации различные смысловые отношения между частями бессоюзного сложного предложения;
- определять смысловые отношения между частями бессоюзного сложного предложения в зависимости от интонации;
- умению соотнести с определенным типом интонации знак препинания (запятую, тире, двоеточие).

Приведем модель урока, разработанную по дидактической системе деятельностного метода.

Класс, учебник, номер урока (по тематическому планированию), номер параграфа (по учебнику).

Тема урока:...

Тип урока: открытие новых знаний.

Цели урока:

сформировать представление о..., сформировать понятие..., сформировать способность к..., повторить..., тренировать..., закрепить..., актуализировать...

Мыслительные операции, необходимые на стадии проектирования: ...

Оборудование (демонстрационные и раздаточные материалы).

Ход урока:

1. Самоопределение к учебной деятельности.

Цели:

- 1) мотивировать учащихся к учебной деятельности;
- 2) определить содержательные рамки урока.

Организация учебного процесса на этапе 1:

- формы работы;
- действия и вопросы учителя;
- возможные ответы учеников;
- способы коррекции ожидаемых ошибок.

2. Актуализация знаний и индивидуальное затруднение в деятельности.

Цели:

- 1) актуализировать учебное содержание, необходимое и достаточное для восприятия нового материала (указать какое);
- 2) актуализировать мыслительные операции, необходимые и достаточные для восприятия нового материала (указать какие);
- 3) зафиксировать все повторяемые понятия и алгоритмы в виде... (указать, в какой форме);
- 4) зафиксировать индивидуальные затруднения в деятельности, демонстрирующие на личностно значимом уровне недостаточность имеющихся знаний (указать способ действия, который использовался для его выполнения).

Организация учебного процесса на этапе 2:

- формы работы;
- задания, способы их представления и образцы их правильных решений;
- действия и вопросы учителя;
- возможные ответы учеников;
- способы коррекции ожидаемых ошибок.

3. Постановка проблемы.

Цель: организовать коммуникативное воздействие, в ходе которого выявляется и фиксируется отличительное свойство задания, вызывающего затруднение в учебной деятельности.

Организация учебного процесса на этапе 3:

- формы работы;
- вопросы учителя, направленные на выявление существенного свойства задания, вызвавшего затруднение (Чем это задание отличается от предыдущих? Почему считаете, что выполнить его на основе имеющихся у вас знаний невозможно?), возможные ответы учеников;
- способы коррекции ожидаемых ошибок;
- формулировка цели и темы урока.

4. Проектирование и фиксация нового знания.

Цели:

- 1) организовать коммуникативное взаимодействие для построения нового способа действия;
- 2) зафиксировать новый способ действия (указать, в какой форме – знаковой, вербальной, с помощью эталона и т. п.).

Организация учебного процесса на этапе 4:

- вопросы учителя, направленные на органи-

зацию процесса проектирования, и возможные ответы учеников;

- способы коррекции возможных ошибок;
- способы фиксации нового способа действия.

Итог урока.

В этой модели каждый этап урока соответствует элементу структуры знаний: 1) подготовка места для нового элемента системы знаний; 2) построение нового элемента и установление первичных связей с элементами системы; 3) коррекция нового элемента; 4) установление связей между новым и исходным элементом системы; 5) контроль деятельности системы. Следовательно, в учебном процессе необходимо предусмотреть уроки, которые соответствуют каждому из выделенных этапов. Такой метод построения уроков требует больших усилий от студентов – будущих учителей – и подробного планирования уроков. Но это как раз тот случай, когда цель оправдывает средства, так как основной целью таких уроков является включение учеников в учебную деятельность на личностно значимом когнитивном уровне. Мышление когнитивно, то есть происходит «внутренне», в уме, но о нем судят по поведению, по конкретным действиям учеников, направленным на решение проблемы.

Литература

1. Гальперин, П. Я. Введение в психологию / П. Я. Гальперин. – М., 1999. – 332 с.
2. Обучение русскому языку в школе / Е. А. Быстрова, С. И. Львова, В. И. Капинос

[и др.] ; под ред. Е. А. Быстровой. – М. : Дрофа, 2004. – 240 с.

3. Русский язык. Холодинамический курс : учебное пособие / под ред. Н. В. Масловой. – М., 1997. – 352 с.

4. Русский язык : учебник для 9 кл. / Л. А. Тростенцова, Т. А. Ладыженская [и др.] ; научн. ред. Н. М. Шанский. – М., 2005. – 204 с.

5. Славская, К. А. Мысль в действии (Психология мышления) / К. А. Славская. – М., 2008. – 208 с.

6. Солсо, Р. Л. Когнитивная психология / Р. Л. Солсо. – М. : Тривола, 1996. – 600 с.

7. Табаченко, Т. С. Методологические основы профессиональной подготовки студентов-филологов на основе процессуально-когнитивного подхода : монография / Т. С. Табаченко. – М. : Прометей, МПГУ, 2007. – 148 с.

8. Табаченко, Т. С. Профессиональная подготовка студентов-филологов по методике преподавания русского языка на основе процессуально-когнитивного подхода : монография / Т. С. Табаченко. – Южно-Сахалинск : изд-во СахГУ, 2007. – 244 с.

9. Шатова, Е. Г. Урок русского языка в современной школе: типы, структура, методика / Е. Г. Шатова. – М. : Дрофа, 2007. – 256 с.

10. «Школа 2000...». Непрерывность образования: дидактическая система деятельностного метода. – Вып. 5. – М. : УМЦ «Школа 2000...», 2005. – 384 с.

11. «Школа 2000...». Деятельностный метод обучения: модель подготовки студентов педколледжа. – Вып. 6. – М. : УМЦ «Школа 2000...», 2006. – 272 с.

РАЗДЕЛ III

КУЛЬТУРА, ЭТНОГРАФИЯ И ЛИТЕРАТУРА

ТИПОЛОГИЯ КИТАЙСКОЙ КУЛЬТУРЫ В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ ТЕОРИЙ Э. ХОЛЛА И Г. ХОФСТЕДЕ

С развитием человеческой цивилизации и возникновением контактов между народами Земли появилась необходимость взаимодействия людей друг с другом не только внутри своего этноса, но и с представителями других культур, часто сильно различающихся между собой. Следствием одного из требований новой технологической эпохи, последовавшей после эпохи Великих географических открытий XV–XVII вв. и длящейся по настоящее время, стало появление на границе антропологии, социологии, психологии, педагогики и лингвистики новой научной отрасли – межкультурной коммуникации (МКК), в XX в. выделившейся в самостоятельную сферу научного знания.

Впервые термин «межкультурная коммуникация» (англ. *“cross-cultural communication”*) был предложен в 1954 г. культурным антропологом Э. Холлом (1914–2009 гг.); согласно определению Э. Холла, МКК является «идеальной целью, к воплощению которой необходимо стремиться каждому человеку в его желании адаптироваться к постоянно изменяющемуся окружающему миру».

Китай как одна из древнейших цивилизаций мира и в современности – многонациональная страна с 56 официально установленными народностями также подвержен внутренним процессам МКК, которые происходят на территории Китая более чем 3 тыс. лет, что позволяет утверждать о значительной роли диалога культур в Китае на протяжении всех исторических эпох.

Китайская культура является комплексным взаимосвязанным понятием, в котором необходимо разделять культуру доминирующего этноса – ханьцев, и культуры этнических меньшинств Китая; тем не менее представляется возможным проанализировать наиболее характерные особенности общераспространенной культуры Китая с позиций нескольких теорий МКК.

Для общего типологического анализа китайской культуры нами были выбраны теории Э. Холла о культурах с высоким или низким социальным контекстом, а также теория разделения культур на монокронные и полихронные; кроме того, китайская культура была проанализирована с позиций теории культурных изменений социолога Г. Хофстеде (род. 1928 г.).

А. Теория культур с высоким или низким социальным контекстом Э. Холла.

Основой разработки данной теории стал сравнительный подход по отношению разных культур

мира к межличностной коммуникации. Согласно данной теории, в плане социальных контактов и отношения к информации все известные культуры мира могут быть разделены на высококонтекстуальные и низкоконтекстуальные.

- *Культуры с высоким социальным контекстом.*

В данном виде культур люди взаимосвязаны между собой и выступают в качестве представителей единой информационной среды, которые анализируют происходящие события с разных сторон на доступном для индивида информационном уровне. Для понимания происходящих в данном виде культур событий людям необходимо поддерживать отношения с большим количеством социальных контактов, каждый из которых, независимо от характера отношений (рабочие, семейные, дружеские и пр.), будет также иметь личностно-эмоциональный оттенок коммуникации. Кроме того, представители культур с высоким социальным контекстом могут быстрее взаимодействовать между собой в процессе общения, так как его контекст известен всем участникам, что позволяет передавать друг другу только конкретную информацию по теме беседы, без описания деталей и предшествующих событий; если необходимо сообщить дополнительную информацию, представители данного типа культуры могут воспользоваться невербальными методами коммуникации – взгляд, жест, выражение лица и прочее, что позволяет быстро информировать собеседника без вербального описания своих эмоций или чувств по отношению к той или иной ситуации.

К подобному типу культуры относятся некоторые страны Ближнего Востока (Объединенные Арабские Эмираты (ОАЭ), Египет, Турция), Латинской Америки (Бразилия, Перу, Чили) и меньшая часть стран Европы (Италия, Россия, Франция, Испания).

- *Культуры с низким социальным контекстом.*

Для культур с низким социальным контекстом характерен низкий уровень обмена дополнительной информацией между представителями данных культур, редкое использование невербальных средств передачи информации, а также четкое разделение всех социальных контактов индивида на сферы – семья, работа, друзья и прочее, в каждой из которых индивид имеет определенную роль и владеет определенным

уровнем конкретной информации без получения информации дополнительной.

Следствием низкого социального контекста является потребность в предоставлении контекстуальной информации для решения ситуаций, выходящих за пределы социальной сферы индивида – например, начальник не сможет сразу понять своего работника, который опоздал на работу вследствие болезни ребенка и необходимости отвезти последнего в больницу; начальник не знает, что работнику не с кем оставить ребенка, так как уровень сферы общения между ними является только рабочим и не имеет, в отличие от культуры с высоким социальным контекстом, личностно-эмоционального оттенка коммуникации. К данному типу культуры относятся США и большинство стран Европы (Германия, Швеция, Дания и пр.).

Исходя из теории Э. Холла о двух разных типах культур, различающихся уровнем социального контекста и использованием невербальных средств общения, возможно отнести большинство стран Дальнего Востока (Китай, Вьетнам, Корея, Таиланд и др.) к странам с высококонтекстуальным уровнем коммуникации.

Китайцы исторически рассматривали свои социальные контакты без сильного подразделения на сферы – так, например, для китайцев характерны большое количество друзей и знакомых, постоянная коммуникация с ближними и дальними родственниками, а также личностно-эмоциональный оттенок общения. Также для китайцев характерно частое использование невербальных методов передачи дополнительной информации, что позволяет сделать процесс общения более эмоциональным, полезным и интересным для его участников. Кроме того, в процессе развития Интернета и возникновения социальных сетей именно китайцы стали их наиболее активными пользователями, так как это позволяет сохранять и увеличивать число социальных контактов с одновременным контролем всей поступающей от них информации.

Б. Теория полихронных и монокронных культур Э. Холла.

Кроме отношения к контекстуальной информации, все известные культуры также могут быть разделены на основе их отношения ко времени и социальной деятельности, связанной с пониманием данного явления.

Согласно Э. Холлу, существуют полихронные и монокронные культуры.

• Полихронные культуры.

Для полихронных культур характерно нелинейное восприятие времени, выраженное в произвольном использовании временного отрезка, исходя из актуальной ситуации; представитель полихронной культуры в один отрезок времени может одновременно заниматься несколькими делами или прерывать какое-то одно дело в поль-

зу другого, более срочного и необходимого. Как правило, в полихронных культурах время считается нелинейным процессом, который возможно прервать, повторить, задержать или продлить в зависимости от сложившихся обстоятельств. К полихронным культурам в теории Э. Холла относятся страны Латинской Америки, Ближнего Востока, Восточной Европы и Средиземноморья.

• Монокронные культуры.

Другим типом культур являются монокронные. В данных культурах явление времени рассматривается представителями культуры как строго прямолинейный процесс, который невозможно изменить. Вследствие данного восприятия времени для представителей полихронных культур характерно выполнение только одного дела в один установленный отрезок времени; в данных культурах считается, что «время – деньги», то есть время можно потерять и найти, потратить на что-либо или экономно его расходовать, но невозможно изменить сам ход времени. В монокронной культуре для любого вида деятельности индивид составляет жесткий план выполнения и не может отвлекаться на решение других вопросов в процессе занятости каким-либо одним делом. К данному типу культур относятся США и большинство европейских стран.

Культуру Китая возможно отнести к полихронному виду, так как для большинства китайцев социальные связи являются более ценными, чем нормативность выполнения какого-либо дела; так, например, китаец может изменить свой план действий в зависимости от изменившейся ситуации: отменить выполнение дела, перенести его на более поздний срок или выполнить одновременно с другим, возникшим только что.

Полихронный тип китайской культуры проявляется в возможности одновременного выполнения нескольких дел, а также в отсутствии чрезвычайной пунктуальности – в китайском языке даже существует устойчивое выражение «Время господина Ма», обозначающее подвижность установленного времени с погрешностью в 10–15 мин. без особых последствий для опоздавшего.

Таким образом, с теоретических позиций двух теорий Э. Холла китайская культура может быть показана следующим образом (см. табл. 1).

Таблица 1

Типология китайской культуры в контексте теорий Э. Холла

Уровень социального контекста	Высокий
Проявления	Широкий спектр коммуникации, эмоциональная взаимосвязь

Уровень социального контекста	Высокий
	с контактами, частое использование невербальных средств общения
Отношение ко времени	Нелинейное (полихронное)
Проявления	Одновременное выполнение нескольких дел, незначительное отношение к пунктуальности, возможность изменить время в зависимости от ситуации

В. Теория культурных изменений Г. Хофстеде.

Согласно Г. Хофстеде, все известные культуры мира основаны на шести основных параметрах, определяющих и регламентирующих социум, а также поведение каждого индивида внутри данного общества. Теория основных параметров каждой культуры имеет название «теория культурных изменений», и, согласно Г. Хофстеде, к шести основным культурным параметрам относятся:

1. Дистанция власти.

Данный параметр характеризуется отношением общества ко власти и рабочей иерархии. Существуют культуры с высокой и низкой дистанцией власти.

• Высокая дистанция власти.

В культурах, чьей составляющей является высокая дистанция власти, отношения «руководитель–подчиненный» структурированы и нормативны. Руководитель в таких культурах – главный субъект власти, определяющий обязанности каждого подчиненного; руководитель авторитарен, выполняет основную часть всей работы и в социальном отношении находится значительно выше других людей. Согласно Н. А. Спешневу, руководитель «привык подчинять, а не подчиняться, и прислушивается только к тем, кто главнее его самого».

В обществе подобного типа культуры авторитарность власти считается естественным явлением; открытое недовольство решениями руководства, критика его действий или недостаточное проявление уважения считается серьезным нарушением социальных норм. К культурам с высокой дистанцией власти относятся Турция, Япония, Россия, Египет, Индия.

• Низкая дистанция власти.

В данном типе культур не существует четливой границы между отношением «руководитель–подчиненный»; руководитель занимает главную должность и несет полную ответственность за действия своей организации, однако основная часть работы выполняется подчиненными, которые могут вносить свои предложения в реализацию какого-либо проекта, открыто критиковать рабочие недостатки руководителя и высказывать свои мнения относительно проблем организации. В социальном отношении не существует значительного неравенства между тем, кто имеет власть, и тем, кто этой власти подчиняется.

Таким образом, в культурах с низкой дистанцией власти возможна ситуация, когда подчиненный может отказаться выполнять поручение начальника в силу убежденности в ее неправомерности, ошибочности или нецелесообразности; начальник, как правило, воспримет отказ спокойно и, вероятнее, предложит обсудить данную проблему, чем уволит подчиненного. Данные особенности отношения к власти характерны для США и большинства стран Европы (Германия, Франция, Англия).

В отношении к власти культура Китая относится к первому типу, то есть имеет высокую дистанцию власти. Одной из основ китайского общества долгое время являлось конфуцианство – морально-этическое учение Конфуция (551–479 гг. до н. э.), структурировавшее все отношения между людьми на пять основных принципов: государь–подчиненный, старший–младший, отец–сын, муж–жена, равный–равный. Кроме «пяти отношений», к основам конфуцианства относятся сыновняя почтительность, культ предков и уважение к старшим.

К описанию того, каким должно быть общество, относится большая часть конфуцианских канонических книг, в том числе сборник изречений Конфуция, записанный его учениками, – «Беседы и суждения». Так, например, Конфуций советовал молодым поколениям «...быть почтительными к родителям дома, уважать старших вне дома, быть честными и заботливыми со всеми людьми»; кроме того, Конфуций считал, что «человек, чтящий своих родителей и братьев, не станет мятежником против государя, но человек, подобными качествами не наделенный, одинок в своем изгнании из общества и может совершить любое преступление».

Таким образом, принципы конфуцианства долгое время являлись основой социальной системы Китая и стали неотъемлемой частью китайского менталитета. Следствием значительного влияния конфуцианства стало возникновение высокого уровня дистанции власти, который сохраняется в китайской культуре по настоящее время.

2. Избегание неопределенности.

Параметр избегания неопределенности характеризуется отношением носителей культуры к нестандартным ситуациям, которые могут представлять опасность для индивида. Г. Хофстеде считает, что по данному признаку культуры делятся на культуры с низким и культуры с высоким избеганием неопределенности.

- Низкое избегание неопределенности.

В данном типе культур неопределенность является для людей вызовом, который им представляет жизнь; чаще всего для людей с культурой низкого избегания неопределенности характерно толерантное отношение к другим мнениям, предложениям или идеям, а также готовность идти на эксперименты во всех сферах жизни с пониманием возможного риска. К культурам с низким избеганием неопределенности относятся США, Нидерланды, Финляндия.

- Высокое избегание неопределенности.

Основным приоритетом культур с высоким избеганием неопределенности является стабильность. Стремление к стабильности выражается во всех сферах жизни общества и индивида; так, в подобного типа культурах существует уважение к правилам, нормам, законам, а также к авторитету, опыту, знаниям и образованию, социальному положению и пр. Вероятность возможного риска или возникновения неопределенной ситуации пугает людей, и они стремятся как можно скорее уменьшить уровень неопределенности путем решения проблемы или вовсе ее избегания. К подобному типу культуры относятся Германия, Япония, Франция.

В отношении китайской культуры в данном случае конфуцианство имело такое же влияние на формирование высокого избегания неопределенности, как и на высокий уровень власти. Конфуцианское общество стремилось к стабильности во всех сферах жизни, к строгой регламентации всех социальных взаимоотношений и норм, основанных на опыте предыдущих поколений.

Тип высокого избегания неопределенности китайской культуры также стал основой для теории о цивилизационных типах общества социолога и политического экономиста М. Вебера (1864–1920 гг.). Теория цивилизационных типов общества среди прочего рассматривает причины отсутствия в императорском Китае капиталистической экономики, возникшей в Китае только после установления в XVIII–XIX вв. постоянных контактов с европейскими странами.

К причинам экономической отсталости Китая от стран Запада М. Вебер относил «нежелание китайского общества, построенного на принципах традиционалистской конфуцианской этики, заниматься экономической деятельностью, считая ее занятием низким и недостойным благородного мужа»; также М. Вебером был подведен

итог развития китайской цивилизации: «экономический и, следовательно, технический прогресс в китайском традиционном обществе невозможен».

3. Маскулинность и феминность.

Параметры маскулинности и феминности рассматривают культуры мира с позиций преобладания маскулинных (мужских) или феминных (женских) черт в каждой культуре.

- Маскулинные культуры.

Подобного типа культуры основаны на архетипических чертах мужчины: воля, сила, независимость, настойчивость, стремление к успеху и самореализации. В маскулинных культурах мальчики воспитываются с пониманием своей мужской роли в дальнейшей жизни – быть решительным и добиваться поставленной цели, а девочек больше воспитывают быть заботливыми и сговорчивыми, чем открыто эмоциональными и независимыми. Кроме того, в социальной сфере маскулинных культур высоко ценится результат целеустремленной деятельности и желание конкуренции, а не сотрудничества. К данному виду культур относятся Великобритания, Япония, Корея, Швейцария, США и Россия.

- Феминные культуры.

Характерными признаками феминных культур являются стремление к компромиссу, ориентация на сотрудничество и равенство полов, уважение прав любого человека. В феминных культурах мужчины принимают активное участие в воспитании своих детей, более толерантны к другим людям, скромны и в значительной степени не стремятся к конкуренции с другими представителями своего пола. Женщины феминных культур чувствительны, заботливы и также стремятся больше к уюту домашнего очага, чем к карьерному росту и напряжению своих психологических ресурсов для достижения каких-либо труднореализуемых целей. К феминным культурам относятся в основном скандинавские страны: Дания, Швеция, Норвегия.

Китайская культура по своей типологической принадлежности является культурой маскулинной, что обусловлено в первую очередь традиционным китайским воспитанием детей – в императорском Китае именно сын являлся наследником всего семейного имущества, а после смерти старшего патриарха также становился главой семьи. Мужчины Китая воспитывались с пониманием своей ответственной социальной роли, вследствие чего все сферы китайского общества и государства управлялись мужчинами.

Женщинам маскулинной китайской культуры на протяжении многих веков предлагалась роль хозяйки дома, послушной, тем не менее, свекрови и мужу. Эта тенденция выражалась во многих сферах китайской культуры, в том числе в лексическом составе китайского языка – так, например, для родственников по линии жены

существуют термины родства, часто имеющие в составе иероглиф «внешний, посторонний», что характеризует родственников жены как тех, кто пришел извне и не может сильно влиять на жизнь патриархальной семьи, а сам иероглиф «женщина» этимологически восходит к изображению женщины, сидящей на коленях со сложенными руками в ожидании своего мужа.

4. Коллективизм и индивидуализм.

Г. Хофстеде подразделяет культуры также по характеру социального взаимодействия индивидов в обществе. Существует два основных типа общественного устройства: коллективизм и индивидуализм.

- Коллективизм.

Культура, основанная на принципах коллективизма, является диаметрально противоположной культуре индивидуализма; так, в коллективистских культурах общественные интересы имеют больший приоритет, чем личные интересы, это выражается в значительной роли коллектива в жизни каждого индивида, а также в подчинении отдельного члена общества мнению большинства, персональное ощущение себя в качестве частицы социума, которой необходимо быть лояльной коллективу в обмен на его защиту. К коллективистским культурам относятся Индия, Россия, страны Ближнего и Среднего Востока, а также большая часть стран Юго-Восточной Азии.

- Индивидуализм.

В культурах с преобладающим индивидуальным началом личные интересы и цели каждого индивида имеют значительную ценность для общества, а интересы коллектива часто рассматриваются с практических установок для реализации конкретных целей – мастер-классы по сплочению рабочей группы, психологические тренинги и пр. Индивид в подобных культурах ощущает себя более свободным от установок общества, готов полагаться на свои силы в решении задач и считает свое мнение достойным на существование. К индивидуалистским культурам в первую очередь относятся США и страны Западной Европы.

Китайская культура является коллективистской в силу исторического факта влияния конфуцианства на развитие китайской цивилизации, а также большого количества населения, управлять которым на протяжении всей истории Китая было возможно только посредством объединения людей в коллективы и воспитания в них чувства ответственности за общество. Следствием коллективистского устройства китайской цивилизации стало среди прочего возникновение в Китае так называемой системы коллективных наказаний – если кто-либо совершал преступление, как правило, наказывали не только преступника, но и его родственников нескольких поколений, а во времена Культурной революции в Китае 1966–1976 гг. наказание распространялось также на со-

седей преступника, вовремя не предупредивших власть о потенциальной угрозе.

5. Ориентация на будущее.

К данному параметру относится стратегическое планирование, которое носители культуры осуществляют в сферах государственного управления, общественного устройства, рабочей и личной жизни. Существуют долгосрочный и краткосрочный тип ориентации на будущее.

- Долгосрочный.

Данный тип ориентации предусматривает направленность общества на последовательное решение любых долгосрочных целей – ими может быть как план развития государства на несколько десятков лет, так и личное планирование индивидом своей жизни от самостоятельного возраста до старости. Для культур долгосрочного типа характерен глубокий анализ ситуации, следование подготовленному плану, поэтапное решение задач, расчетливость в действиях, упорство в достижении поставленной цели, а также стремление к стабильному развитию и отсутствию риска. Культурой данного типа преимущественно являются страны Юго-Восточной Азии, основанные на принципах коллективизма, стабильности и аналитическом подходе к решению задач.

- Краткосрочный.

В культурах краткосрочного типа вектор в будущее выражен незначительно, так как главный акцент развития в данных культурах основан на настоящем времени, что подразумевает решение проблем по мере возникновения, а не их предупреждение. В современном мире странами с краткосрочной культурой являются развитые страны Европы, в том числе Норвегия, Швеция и Финляндия, а также США – высокий уровень индивидуального начала определяет готовность к рискам и, как следствие, трудности в прогнозировании дальнейшего развития, связанные с непредвиденными обстоятельствами.

Китайская культура в плане ориентированности на будущее является долгосрочной, так как данный тип развития связан с предыдущими: коллективным началом китайской культуры, маскулинностью и высоким уровнем избегания неопределенности. В настоящее время проявления долгосрочного характера китайской культуры выражаются во внешней и внутренней политике КНР, одной из основ которой является отчетливый план действий; так, во многих сферах государственности КНР (экономика, уровень социального обеспечения граждан, освоение западных областей страны) существуют официальные правительственные планы развития в период 2000–2050 гг., подразделенные на этапы по 10–15 лет, что характеризует современный Китай как страну, ориентированную на будущее.

6. Допущение или сдержанность.

Данный параметр является отношением людей к собственной жизни, а также восприятие

своей жизни как свободной (допущение) или ограниченной (сдержанность).

- Допущение.

В подобных обществах допускается относительно свободное удовлетворение естественных потребностей человека, которые связаны с получением удовольствия от жизни. Индивид в культуре с высоким уровнем допущения ощущает себя свободной личностью с правами и обязанностями, качество жизни которой в основном зависит от личных решений. К культурам допущения относятся США и страны Европы, то есть страны с выраженным индивидуальным началом деятельности.

- Сдержанность.

Данный тип культур предполагает, что общество регламентирует удовлетворение естественных потребностей индивида посредством социально-правовых норм, а жизнь, поведение и эмоции каждого отдельного человека зависят не только лично от него, но и от социального окружения; например, в культуре сдержанного типа индивид не станет одновременно покупать для себя большое количество одежды, так как другими членами общества это может быть воспринято негативно – мнение об эгоистичности индивида, стремлении к простым удовольствиям вместо продуктивной деятельности, ощущении себя лучше других и пр. культурами сдержанного типа являются, как правило, культуры коллективистские.

Китай относится к культуре сдержанного типа, что обусловлено не только коллективистским началом китайской культуры, но и историческими событиями в Китае до последней четверти XX в., когда страна испытывала трудности в экономическом развитии, следствием которых был среди прочего низкий уровень жизни населения; в старшем поколении граждан КНР сохранились установки на экономную жизнь, однако в молодом поколении, родившемся после времен быстрого экономического роста 1980–1990-х гг., прослеживаются определенные изменения, направленные на формирование культуры с высоким уровнем допущения; данный факт позволяет предположить, что в отношении параметра «допущение» или «сдержанность» в китайской культуре происходит постепенный переход от сдержанности к допущению.

Схематически полная типология китайской культуры, по Г. Хофстеде, может быть изображена в таблице 2.

Таблица 2

**Типология китайской культуры
в контексте теории культурных изменений
Г. Хофстеде**

Дистанция власти	Высокая
------------------	---------

Продолжение таблицы 2

Избегание неопределенности	Высокое
Маскулинность или феминность	Маскулинность
Коллективизм или индивидуализм	Коллективизм
Тип ориентации на будущее	Долгосрочный
Допущение или сдержанность	Сдержанность

Таким образом, китайская культура была проанализирована с позиций теории Э. Холла о полихронных и монокронных культурах, теории культур с различным уровнем социального контекста, а также с позиций теории культурных изменений Г. Хофстеде, исходя из чего возможно предположить, что китайская культура является такой, как отображено в таблицах 1 и 2; однако в конце XX в. и начале XXI в. возникает значительное влияние процессов глобализации на Китай, в том числе на традиционную китайскую культуру, что изменило некоторые культурные параметры: например, в современной культуре Китая существует заметная тенденция «обратной маскулинности», по характеру схожей с процессом феминизации – так, с ростом экономического благосостояния граждан КНР и эмансипации женщин в наиболее развитых восточных городах Китая возникло явление такого типа семьи, где женщина зарабатывает большую часть денег, занимаясь бизнесом, в то время как мужчина воспитывает детей и зарабатывает меньше своей супруги; следует отметить, что в патриархальном Китае прежних эпох данный тип семьи был невозможен.

Процесс феминизации культуры, как и рост уровня допущения, характеризует современную китайскую культуру как активно меняющуюся под воздействием внешних факторов; соответственно, типология китайской культуры, по Э. Холлу и Г. Хофстеде, является относительной и требует дальнейшего исследования и анализа.

Литература

1. Ван Най. История китайских иероглифов / Ван Най. ; пер. с кит. А. А. Южаниновой. – М. : ООО «Международная издательская компания “Шанс”», 2017. – 191 с.
2. Вебер, М. Избранные произведения / М. Вебер. – М. : Прогресс, 1990. – 808 с.
3. Мудрость Конфуция: афоризмы и поучения / под ред.: В. П. Бутромеева, В. В. Бутромеева. – М. : ОЛМА Медиа Групп, 2010. – 304 с.
4. Садохин, А. П. Теория и практика межкультурной коммуникации / А. П. Садохин. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2004. – 271 с.

5. Селищев, А. С. Китайская экономика в XXI веке / А. С. Селищев, Н. А. Селищев. – СПб. : Питер, 2004. – 240 с.
6. Спешнев, Н. А. Китайцы. Особенности национальной психологии / Н. А. Спешнев. – СПб. : КАРО, 2017. – 336 с.
7. Hall E. The Dance of Life. – New York Publishers, 1998. – 332 p.
8. Hall E. Beyond Culture. – New York Publishers, 1998. – 364 p.
9. Hofstede G. Cultures and Organizations. Software of the Mind. – London Press, 1991. – 383 p.

КУЛЬТ ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕСТВЕ РЕСПУБЛИКИ КОРЕЯ

Одной из отличительных особенностей южнокорейского общества является культ образования. Эксперты положительно отзываются об образовательной системе Южной Кореи, отмечая стремительный темп ее развития, качество получаемых знаний и роль в улучшении экономической обстановки в обществе. Образование в Южной Корее успешно конкурирует с обучением в развитых странах мира и занимает четвертое место по уровню образования в Азии. Достижение высокого уровня образования рассматривается как экономический и социальный капитал, как источник развития нации, стимулирующий мощный экономический рост.

Формированию особого отношения к образованию и статусу образованного человека в обществе способствовал ряд исторических условий.

Первое упоминание на Западе о Корее оставлено в XVII в., когда голландский купец, который после крушения корабля провел в Корее тринадцать лет, в своем дневнике написал следующее: «Благородные люди уделяют большое внимание образованию детей. Они отдают своих детей под наставление учителей, и те учат их читать и писать. Люди относятся с большим энтузиазмом к образованию, и методы, которые они используют, очень изобретательны и мягки. Учителя преподают учения древних мыслителей и постоянно цитируют тех, кто снискал известность, благодаря образованию и науке. Мальчики проводят за учебой день и ночь» [1].

На становление особого отношения к образованию повлияли два главных фактора: национальный характер и образовательная культура Кореи. Традиционно в Корее высоко ценят образование и считают, что хорошее образование может изменить жизнь человека к лучшему. Корни такой высокой потребности общества в образовании лежат в вековой традиции, согласно которой, обучение играет важную роль в жизни общества. Эта традиция соотносится с идеями конфуцианства и пришла в Корею более XV веков назад из Китая. Корея была преимущественно конфуцианским государством. Неоконфуцинство, которое берет начало в Китае во времена династии Сонг, становится господствующей идеологией в XIV веке и нацеливает на формирование таких качеств, как безупречность, перфекционизм, предполагая, что каждый человек может пожать плоды образования, достигнув морального совершенства. Центральной в идеологии конфуцианства являлась идея, согласно которой, обществом должен управлять человек

талантливый и добродетельный, обладающий характеристиками, описанными в классической литературе, самодисциплинированный, строго следующий правилам поведения.

Образование в традиционной Корее ценилось как источник самосовершенствования и как средство достижения статуса и власти. Древние традиции конфуцианства повлияли на становление общества, в котором ученые находятся наверху социальной иерархии и наличие достижений в знаниях всегда являлось большим преимуществом, образованный человек всегда пользовался уважением в обществе. Считалось, что человек может стать добродетельным, изучая этику морали конфуцианства и таким образом может неформально выполнять роль образца высокоморального человека, учителя и советчика для других членов общества, что повышает его статус и влияние в обществе. Как и во многих азиатских обществах, в Корее очень ценились научные и литературные труды, соответственно, ученые, которые создавали эти труды, пользовались большим уважением [6]. Традиционно образование рассматривалось как возможность социальной мобильности и изменения статуса в обществе. Огромную роль в жизни страны, в деятельности ее государственного аппарата играли институты государственных экзаменов: для того, чтобы стать чиновником, необходимо было сдать экзамен государственной гражданской службы. Даже обычные граждане могут пользоваться уважением и привилегиями высшего класса, сдав специальный экзамен Kwageo (сложный экзамен для госслужащих, исключаящий привилегии кровного родства и политических связей).

Во времена династии Чосон (1392–1910) высококонкурентные экзамены служили средством отбора на престижные государственные должности. Формально все школы и центры для сдачи экзаменов были открыты для всех, кроме самых низших слоев общества. Подобная демократизация наделяет образование большой силой и потенциалом, влияющим и меняющим жизнь людей. Однако на практике сложившиеся жизненные условия ограничивали возможности неаристократических слоев населения. Например, для того, чтобы подготовиться к экзаменам, требовались много лет учебы, а также дополнительная подготовка, соответственно этот факт существенно ограничивал доступ к экзаменам. Кроме того, в корейском обществе большую роль играли семейные связи, с закрепленными титулами и иерархией. В этот период ощущается несоот-

ветствие между меритократическими идеалами, подразумеваемыми системой формально доступного экзамена, и обществом, в котором большую роль играли кровно-родственные связи, родство и доминирование аристократических титулов, передаваемых по наследству [6]. Очевидно, что данные экзамены служили также средством закрепления власти аристократической элиты янгбан и были недоступны людям невысокого социального статуса (Choe, 1974, Watanabe, 1969). Однако при этом данный экзамен служил средством отбора наиболее образованных людей на ограниченное количество мест государственной службы, и, соответственно, система формального образования была в большей мере сосредоточена вокруг подготовки к данным экзаменам. Позднее в южнокорейском обществе идеал элитного человека или семьи, чья добродетель и мораль постоянно переутверждаются образовательными достижениями, остается моделью, которая вдохновляет представителей среднего и даже низшего класса к получению более высокого уровня образования [7].

Результатом влияния идей конфуцианства и использования системы экзаменов для получения государственных должностей явилось формирование общества, в котором формальное образование играло важную роль и было предметом внимания граждан разных слоев населения. Отмечают, что досовременная Корея (XVII–XIX вв.) достигла высокого уровня грамотности. Показателем этого явился рост частных академий для получения образования представителями сословия янгбан (yangban). Элитные семьи тратили много средств и усилий для подготовки молодых людей к экзаменам на государственные должности, в этом их поведение схоже с современными корейцами. В поздний период Чосон также растет количество учеников в сельских школах.

Период японской оккупации также оказал видимое влияние на отношение корейцев к образованию. За время японского колониального режима была сформирована комплексная система государственного образования, ориентированная в основном на базовое образование, с постепенным ростом ступеней среднего и высшего образования. Однако доступ корейцев к более высоким ступеням образования был ограничен. Изначально японским правительством была поставлена цель – создать систему образования, соответствующую уровню развития Корейского полуострова. Основное мнение японских политиков сводилось к тому, что Корея – это отсталое общество и должно занимать подчиненное положение в Японской империи. Японская политика военного времени после 1938 г. сводилась к сокращению количества высших учебных заведений и пересмотру учебного плана от гуманитарной составляющей к менее престижному техническому образованию и профессиональной подготовке.

В результате представители среднего класса были разочарованы снижением образовательных возможностей. Этот неудовлетворенный запрос на получение образования явился ключевым фактором, объясняющим корейскую «образовательную лихорадку» с конца «Второй мировой войны» [5]. (После освобождения Кореи в 1945 г. сразу стало ощутимым желание граждан Кореи получить образование. Тысячи учебных заведений всех уровней открывались по всей стране, которые были не в состоянии принять весь поток поступающих.)

Разрушительная корейская война оставила страну без физического, социального и экономического капитала. Процесс восстановления осуществлялся самостоятельно благодаря упорному труду граждан страны. Несмотря на бедность в годы трехлетней войны, политическую нестабильность, последствия коррупционного режима Ри в 1960 г. и военный переворот в 1961 г., количество школ продолжало расти [7]. Национальное движение против японской оккупации с 1910 по 1945 г. поставило акцент на важность экономической независимости (уверенность в своих силах) и культивировании корейской нации с помощью образования. Результатом этого явилось открытие приблизительно трех тысяч частных школ, которые удовлетворяли потребности корейцев в области образования.

В 1945 г., когда закончилась 35-летняя японская колонизация, большинство взрослого населения было неграмотным, и менее 5 % имели образование выше начального [2]. В стране действовал только один университет, но большинство студентов, которые обучались в нем, были японцы. Пять декад спустя, Республика Корея добилась высоких показателей в области образования: все жители страны стали грамотными, из них 90 % закончили старшую ступень средней школы, открыто более 180 колледжей и университетов [2], процент молодых людей, обучающихся по программам высшего образования, выше, чем в Европе [2]. По результатам тестирования знания по математике и естественным наукам в старшей школе являются одними из самых высоких в мире. Корея официально принимает участие в исследованиях PISA (Program for International Student Assessment) с 2000 г. и TIMSS (Trends in Mathematics and Science Study) с 1995 г. и показывает высокие результаты в тестировании обеих программ, занимая самые высокие позиции в тестах по математике, чтению и естественным наукам PISA, 2012 г. (OECD, 2013) и в двух областях (математика и естественные науки) TIMSS, 2012. Повышение академических стандартов подтверждается данными организации National Assessment of Education Achievement (NAEA), согласно которым, количество неуспевающих учащихся снижается от 7,2 в 2008 до 2,3 в 2012 г. (MOE, 2012). Южная Корея известна результа-

тами, которые получают дети в трехгодичной программе OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) для оценки международных студентов. В ней оцениваются академические навыки 15-летних школьников в более чем 60 странах. Южная Корея показала второй результат в чтении, четвертый по математике, шестой по естественным наукам в 2009 г.

Правительство также демонстрирует свою готовность инвестировать в образование: бюджет Министерства образования составляет 29 миллиардов долларов США, в шесть раз больше, чем он был в 1990 г. Это составляет 20 % всех основных доходов правительства. Корейское правительство тратит 3,4 процента ВВП на среднее образование, тогда как затраты на неформальное образование и частные школы – около 10 %. Учителя также рассматриваются как объект финансирования: данные статистики OECD свидетельствуют о том, что Корея – десятая страна в мире по уровню зарплаты учителей. После пятнадцати лет работы зарплата увеличивается и становится на третьем месте, что свидетельствует о росте вложений [3, 30].

Очевидно, что формирование особого отношения к образованию в Республике Корея явилось следствием исторических и социокультурных факторов. Образовательные традиции складывались под влиянием идей конфуцианства, определивших становление особой образовательной культуры и потребность в достижении высокого уровня образования. Периоды культурной депривации обострили отношение к образованию как средству достижения экономической независимости (уверенности в своих силах) и культивирования корейской нации. Сложивше-

еся отношение к образованию поддерживается современной государственной политикой, нацеленной на дальнейшее достижение лидирующих позиций в образовании в мировом масштабе.

Литература

1. Choe, Yong-ho. (1987) *The Civil Examinations and the Social Structure in the Yi Dynasty Korea, 1392–1600.* – Seoul : Korean Research Society.
2. Hong, Ung-son. (1991) *Kwangbok hue sin kyoyuk undong 1946–1949: Choson kyoyuk yonguhoerul chungsimuro (The new education movement after Liberation, 1946–1949, Centered on the Choson Educational Research Society).* – Seoul : Seoul National University Press.
3. Kalinowski, Jae Thomas; Croissant, Aurel (2011) *Sustainable Governance Indicators, South Korea Report.*
4. Kim, Jongchol [Kim Chong-chol]. (1985) *Education and Development: Some essays and thoughts on Korean Education.* – Seoul : Seoul National University Press.
5. Korean Education (2005) edited by Young-Key Kim-Renaud, R. Richard Grinker, Kirk W. Larsen / The George Washington University, The Elliot School of International Affairs *The Sigur Central Asia Paper.* – 54 p.
6. Seth, Michael J. (2002) “Creating a Korean Educational System, 1945–1951,” in *Embracing the Other: the Interaction of Korean and Foreign Cultures, Proceedings of the 1st World Congress of Korean Studies.* – Seoul : the Korean Academy of Korean Studies.
7. Watanabe, Manabu (1969) *Kinsei chosen kyuiiku kenkyu (History of Modern Korean Education).* – Tokyo : Yuzonkaku.

ШАХТЕРСКАЯ АТЛАНТИДА ВИКТОРА ЩЕГЛОВА. ОБЗОР КНИГИ: О ШАХТЕРАХ ПЕРОМ ЛИТЕРАТОРОВ

В 1895 году французский писатель Эмиль Золя создал роман «Жерминаль», впервые в художественной литературе рассказав о шахтерах из городка Монсу. Позже появились «шахтерские» книги англичанина Дэвида Лоуренса, американца Эптона Синклера, шотландца Арчибальда Кронина и других авторов. О неизбежности социальных потрясений в шахтерской среде, о душевных переживаниях и перипетиях жизни людей, ежедневно спускающихся под землю и видящих над собой не бескрайнее небо, а черные своды забоев, писали новые поколения зарубежных литераторов.

В России шахтерская тема освещалась в произведениях Александра Куприна, Александра Серафимовича и Василия Гроссмана. В советское время широко была известна трагедия Владислава Титова, спасшего однажды от смерти взрывной волной десятки шахтеров. Вышедший после длительного лечения из больницы, лишенный обеих рук бывший шахтер стал писать о себе и о своих товарищах зажатый в зубах карандашом. Именно таким образом была создана в 1967 году первая книга Титова – «Всем смертям назло».

Почти во всех произведениях о шахтерах воспеваются героика труда, а книги нередко заканчиваются на оптимистических нотах. Но что такое шахта в ее истинном, а не метафорическом виде, лучше писателей знают историки, беспристрастно фиксирующие движение времени и объективно смотрящие на мир через документы и иные свидетельства прошлого.

Взгляд ученого

«...Имени 10-летия Октября»¹ – под таким заголовком в издательстве «Сахалин – Приамурские ведомости» родилась новая книга Виктора Щеглова, сумевшего через пятидесятилетнюю историю одной сахалинской шахты рассказать об эпохальных рубежах большой страны и ее людях, чей каждодневный труд достоин непридуманных страниц художественного повествования.

Ответственным редактором книги выступил директор историко-литературного музея «А. П. Чехов и Сахалин» Владимир Равдугин. Помощь в написании книги была оказана кон-

сультантом, горным инженером Валерием Белосусовым. Положительное заключение книги дали рецензенты – сахалинские историки Анатолий Кузин и Марина Гридяева.

Сахалин в первое десятилетие упраздненной каторги, революция 1917 года, гражданская война на Дальнем Востоке, оккупация северной части острова японцами, советское время – все это старательно восстановленные Виктором Щегловым части летописи шахты «Октябрьская».

19 августа 1963 года шахтерский поселок Октябрьский, расположенный в 22 километрах от Александровска-Сахалинского, покинули последние жители, замкнувшие своим отъездом полвека истории первой государственной шахты на острове. Детально, по крупицам воссоздает Виктор Щеглов дни, месяца и годы «Октябрьской» – от начала работ на Рогатинском руднике до ликвидации некогда процветавшего места.

Сборники документов и таблицы, постановления и указы, газетные и журнальные публикации, свидетельства очевидцев, уникальные музейные и семейные фотографии (а их около ста) – весь этот материал книги Виктора Щеглова собран и обобщен в единое полотно, сотканное из разных хроник.

Судьбы людей:

от частного к общественному

Отличительная примета исторического повествования Виктора Щеглова – живые, а не придуманные судьбы разных людей. В истории маленького поселка воплотилось все то, что и сегодня может переживать любое другое место, некогда известное своими героями, а сегодня переживающее период угасания.

Жизни людей шахты «Октябрьской» были преисполнены многих событий: одни из них вызывают улыбку, другие – удивление, иные – сочувствие и сопереживание. Работали на Рогатинском руднике представители разных национальностей, деливших радости и печали сообща, а не по одиночке.

Так, в книге Виктора Щеглова отмечается, что в день переименования рудника в «Октябрьский» китайские рабочие запустили праздничные фейерверки, а русские – устроили танцы под гармонь. Общее веселье продолжалось до

¹ Щеглов, В. В. ...Имени 10-летия Октября. История шахты «Октябрьская». 1913–1963 гг. / В. В. Щеглов. – Южно-Сахалинск : ООО «Издательство “Сахалин – Приамурские ведомости”», 2017. – 224 с. ; ил. 500 экз.

двух часов ночи. При этом были и такие моменты, когда абсолютно не хватало инструментов для полноценной работы в шахте. Практически за все время работы шахты не допускалось проявление религиозности, однако особенно набожные жители поселка тайно крестили своих детей.

В домах у шахтеров росла герань, а у кого-то даже водились певчие птицы. При средней школе действовало два оркестра – духовой и струнный. Участники местного литературного кружка издавали рукописный журнал. Но, несмотря на повышение бытового и культурного уровня, случались чрезмерное распитие алкоголя и рукоприкладство. Остро стояла проблема утилизации бытового мусора, поэтому население поселка всякий раз призывали к соблюдению чистоты.

В 1937–1938 годах около семидесяти жителей поселка были репрессированы, более половины из них оказались расстрелянными. Примерно столько же людей не вернулись с фронтов Великой Отечественной войны. Трагическая страница Октябрьского – жестокие шторма сентября 1944 года, а также стихийное бедствие в феврале 1945 года, когда под завалами сошедшей с сопки лавины ушло из жизни более 130 человек, из них – более половины погибших были детьми.

В мирные десятилетия добросовестный труд проходчиков, забойщиков, крепильщиков и других рабочих неоднократно отмечался знаками «Шахтерской славы» и «Почетный шахтер», орденами и медалями.

В начале 1960-х годов на шахте «Октябрьская» наступил кризис, предприятие не могло быть прибыльным: возрастали затраты на извлечение угля, производительность снижалась. Эти и другие факты подвели шахтерский поселок к последней странице летоисчисления, к той точке, за которой наступило небытие.

В конце 2017 года дважды проходили презентации книги Виктора Щеглова: первый раз – в Сахалинском областном краеведческом музее (г. Южно-Сахалинск), второй раз – в городе Александровск-Сахалинском. Место второй презентации книги «...Имени 10-летия Октября» выбрано неслучайно. Поселок Октябрьский находился в двадцати двух километрах от города Александровск-Сахалинский, именно в этом городском округе сегодня живут свидетели лучших лет шахты.

Сегодня шахта «Октябрьская» поглощена временем. Ее пятидесятилетие до издания книги Виктора Щеглова могло восприниматься затерянным местом из прошлого, существование которого призрачно и неопределенно. «Шахты больше нет, но люди остались, – пишет в завершение своей книги автор. – Возможно, это и есть наиболее значимый результат ее истории». А запечатленная в работе Виктора Щеглова жизнь людей – действительное доказательство реальности этой шахтерской Атлантиды на севере Сахалина.

КНИГА КАК ПОСОЛ: О ПЕРЕВОДЕ РОМАНА ВЯЧЕСЛАВА КАЛИКИНСКОГО НА ЯПОНСКИЙ ЯЗЫК

Современные китайские филологи сегодня активно используют понятие «литературная дипломатия», вкладывая в него те возможности, которыми обладает художественное слово. На взгляд китайских гуманитариев, выразительно-образительные средства литературы могут быть не менее успешны, чем дипломатические встречи для достижения взаимных договоренностей. И именно обоюдные переводы литературных произведений образуют неразрывную связь культур разных народов.

Перевод романа Вячеслава Каликинского (род. 1951) «Посол: Разорванный остров» (2013; перевод на японский язык – 2017) на японский язык Аой Фудзита (род. 1982)¹ – это событие, далеко выходящее за пределы незаметной и неизвестной для читателей работы между писателем и переводчиком. И это событие рассматривается не только в пределах литературы Сахалина и Курильских островов, но и в пространстве всей России.

С одной стороны, у Вячеслава Каликинского появляется уникальная возможность расширить собственную читательскую аудиторию за счет людей, владеющих японским языком. Таких примеров в литературном краеведении Сахалина и Курильских островов немного: на японский язык прежде переводился роман Александра Чаковского «У нас уже утро» (1949). Эта книга посвящена послевоенным событиям на Дальнем Востоке в 1940-х годах. В советское время в Японии была популярна детская повесть Геннадия Машкина «Синее море, белый пароход» (1967). Сюжет этой удивительной по силе воздействия на читателей книги связан с Южным Сахалином. Но и Александр Чаковский, и Геннадий Машкин воспринимались как представители той литературы, которая в большей степени ассоциируется с центральной частью России. Из собственно сахалинских авторов в Японии, пожалуй, известен только Владимир Санги. На японский язык переведены его рассказы, повести, сказки и роман «Женитьба Кевонгов» (1975).

Перевод книги Вячеслава Каликинского на японский язык – это не только пример литера-

турной дипломатии, это новая форма сотрудничества с читателями. Форма, при которой знакомство с русской культурой, историей России происходит не с парадной стороны, не со стороны столицы или одного из крупных городов (хотя, например, книги Вячеслава Каликинского можно увидеть в продаже в Москве и в Санкт-Петербурге), а с того места, которое по отношению к центру называется «дальним».

Не исключено, что последующая жизнь романа «Посол: Разорванный остров» будет самой благоприятной. И перевод этого романа даст толчок для обращения к другой книге писателя, к его первому произведению «Легионер» (2012). «Легионер» и «Посол...» преднамеренно, а, быть может, и случайно оказались очень близкими в композиционном плане. Роман «Легионер» начинается с рассказа о предстоящей свадьбе офицера саперного батальона Карла Ландсберга и Марии Тотлебен, и с первых страниц романа «Посол» читатели знакомятся с молодым прапорщиком все того же саперного батальона Михаилом Бергом, готовящимся к свадьбе с Анастасией Белецкой. Оба героя одержимы жаждой служения на пользу Отечества, но и Ландсберга, и Берга ждут испытания. И в топонимическом плане два первых романа Каликинского имеют пересечения: центральная Россия и Сахалин, Дальний Восток России и Япония. Такие же незримые нити можно обнаружить и в третьем романе Вячеслава Каликинского «Агасфер» (2016). А попытка соединить три книги между собой, представить их в единой трилогии – интересная задача, своеобразная загадка для тех, кто следит за творчеством писателя.

Книга «Посол: Разорванный остров» – яркий пример литературной дипломатии, даже своим названием роман Вячеслава Каликинского свидетельствует о дипломатической миссии. Но, а о чем, в действительности, этот роман и кто такой загадочный посол Такэаки Эномото, откроется только тем, кто еще не знаком с книгой Вячеслава Каликинского – будь то его русский текст или японская версия.

¹ Аой Фудзита родилась в городе Асия, училась в Токийском университете и в аспирантуре Токийского университета по специальности «История, международные отношения». Работа над переводом книги Вячеслава Каликинского – первый литературный опыт перевода у Аой Фудзита.

ПОЭТИЧЕСКИЕ ТЕКСТЫ И ОБУЧЕНИЕ КОРЕЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Сахалин представляет сегодня огромный интерес для Республики Кореи. Можно отметить заинтересованность в развитии и направлении инвестиций в инфраструктуру, сопутствующую освоению месторождений газа и нефти на о. Сахалин, развитию сферы услуг, строительства, туристического бизнеса. На сегодняшний день между двумя странами не существует каких-либо серьезных политических проблем. В процессе нахождения точек соприкосновения в вопросах, представляющих взаимный стратегический интерес для обеих стран, необходимо разработать долгосрочную и всестороннюю схему сотрудничества, поскольку в отношениях между странами нет более прочного фундамента, чем стремление к взаимному благоприятствованию. Появление на Сахалине корейских компаний привело к повышению востребованности корейского языка и специалистов с хорошим знанием корейского.

Подобная ситуация определяет новые условия к организации процесса обучения корейскому языку и предполагает учитывать культурные составляющие, характеризующие этнос. В этом аспекте целью обучения корейскому языку уже не может являться простая передача лингвистических знаний и навыков, это даже не энциклопедическое освоение страноведческой информации.

Центральное место в педагогическом процессе должно занять формирование способности к межкультурной коммуникации, что выдвигает новые требования к организации учебного процесса и всей системы непрерывного обучения, охватывающей всей ступени от детского сада до вуза. В Сахалинской области изучение корейского языка ведется в учебных заведениях разного уровня, начиная с учреждений дошкольной ступени и заканчивая вузом. Корейский язык изучается и как обязательный предмет и как факультатив в Восточной гимназии, Гимназии № 1, средней общеобразовательной школе № 30 г. Южно-Сахалинска, в средних общеобразовательных школах № 4 и 2 г. Корсакова и в школе с. Покровка Долинского района. Кроме того, в других районах Сахалинской области существуют специальные классы по изучению корейского языка при местных отделениях региональной общественной организации «Сахалинские корейцы». Бесплатные курсы по изучению корейского языка проходят и в Центре просвещения и культуры Республики Корея на Сахалине.

Необходимо отметить, что количество желающих изучать корейский язык растет. В современных условиях знание двух языков и умение общаться на этих языках не только придает большую

конкурентоспособность на рынке труда, но и становится неотъемлемым социальным качеством современного специалиста, одним из атрибутов его имиджа, способствующим формированию определенных качеств личности, таких, как коммуникативность, толерантность, уверенность в себе.

Это особенно актуально в ситуации, сложившейся в Сахалинской области, где проживает уже несколько поколений корейцев и возрождение интереса к корейскому языку и культуре, обычаям и традициям является одной из главных задач развития современного общества, особенно среди представителей молодого поколения, которые порой недооценивают уникальность предоставленной им возможности.

Ведь человек, сформировавшийся на стыке русской и корейской культуры, обладает другим мировосприятием и мировоззрением, значительно расширяются горизонты социализации, в круг его интересов вовлекаются совершенно новые, зачастую несхожие культурные пласты. В этом процессе особую роль должна сыграть именно литература, способствующая лучшему осознанию родного языка и родной культуры, развивающая чувство толерантности к иной культуре, что, в свою очередь, способствует преодолению предвзятости одного сообщества по отношению к другому. Кроме того, сегодня корейская литература по праву может считаться важным источником, который зафиксировал такой достаточно трудный для исторической реконструкции аспект жизни народа, как его надежды и чаяния, образ жизни и мысли людей, которые нашли яркое отражение в произведениях художественной литературы.

Использование литературных произведений здесь призвано сыграть важную роль как способ приобщения, понимания и познания иноязычной культуры.

Особое место среди литературных произведений занимают стихи как источник новых и важных сведений, касающихся культуры, истории, моральных норм и стиля жизни корейцев. Важно отметить, что использование стихотворных текстов помогает решить и многие практические задачи при отработке произношения, лексического и грамматического материала, развития речи, обучения выразительному чтению.

Анализ стихотворения, идея которого выражена в поэтической форме, развивает творческие способности учащихся, учит их наблюдательности, рассуждению, побуждает к выражению своих мыслей. Как известно, заучивание стихов развивает также память. При выборе материала очень важно

учитывать возраст и уровень владения корейским языком обучающихся. Корейская литература, являясь частью дальневосточного культурного комплекса, имеет ряд специфических особенностей, которые отражаются в выборе темы, композиционном построении, тематике и литературных приемах. Структура произведения, типы поведения персонажей и способ разрешения конфликта определяются представлениями культуры о мироустройстве, понимании роли и места личности в мире. Эти представления оформились уже в самых ранних текстах, они четко прослеживаются в произведениях корейской прозы и поэзии – не только традиционной литературы, но и современной¹.

Аутентичный литературный текст способствует усвоению материала в контексте культуры изучаемого языка, что является весьма важным фактором. Так, например, в известном корейском произведении «Тон-дон» описаны практически все календарные праздники корейцев. Произведения этого рода были своеобразной поэтической темой с вариациями: бралась какая-либо тема (например, тема неразделенной любви) и на эту тему писалось двенадцать стихотворений, приуроченных к каждому месяцу года. Тема варьировалась применительно к тем или иным событиям в жизни человека или явлениям природы, которые характерны для каждого месяца².

이월 보름에 아! 높이 켜 등불 같 구나 만인을 비치실 모습 이로다	В день пятнадцатый луны второй, Ай, в ночи фонарики сверкают, Это друга моего лицо Озаряет праздничные толпы
팔월 보름은 아! 가윗날이지마는 임을 모셔 두어야 오늘이 한가위이지요	День пятнадцатый луны восьмой, Ай, денек искусных бабьих ножниц. Ну, а я к любимому пойду, Это будет тоже ножниц праздник
구월 구일에 아! 약이라 먹는 황화 (노락 국화) 꽃이 집안에 드니 초가가 조용하구나	Девять лун прошло. Девятый день. Ай, домой несу я хризантемы. Желтые – они целебней трав. Знак дурной: то окончанье года

В данных условиях художественный текст можно рассматривать не только как один из компонентов учебного процесса, но, прежде всего, как источник информации о культуре страны изучаемого языка. Литература, отражающая как зеркало состояние той эпохи, в которую она существует, дает нам возможность более глубоко понять, как и чем жили люди, какие проблемы их окружали, какими моральными и жизненными ценностями руководствовались они в своем существовании.

Текст содержит культурно-страноведческую, социокультурную и лингвокультурную информацию, что позволяет приобрести или расширить знания в области истории, литературы, узнать больше о жизни и творчестве великих людей страны изучаемого языка, познакомиться с ее обычаями и традициями. Именно поэтому изучение литературы Кореи и знакомство с корейскими художественными произведениями активно способствуют накоплению знаний и осмыслению высоких общечеловеческих начал, нравственных ориентиров в обществе. Не потерять ценностей духовных, восстановить эту цепочку помогают яркие, талантливые произведения корейской литературы, где такие категории, как ответственность нравственного выбора, честь, совесть, благородство, добро, представлены как главные человеческие добродетели.

Важно отметить, поэтические тексты являются прекрасным материалом для отработки ритма, интонации, совершенствования произношения.

Кроме того, при работе со стихами осуществляется многократное повторение одних и тех же грамматических конструкций и лексики, тем самым они подсознательно закрепляются в памяти обучающегося и воспроизводятся в необходимый момент, и это не воспринимается как нечто искусственное. Так, например, детское стихотворение о маленьком деревце помогает познакомиться с формами звательного падежа *야/아*, формой разговорного вопросительного окончания *을까요/ ㄴ까요?*, а также с несколькими деепричастиями: условно-временное *면/으면*, деепричастие причинных отношений *아서/어서/여서*.

어서 어서 자라라
아기나무야,
어서 어서 자라라
아기나무야!
아기나무 자라면
큰 나무 되지
우리는 자라서
무엇이 될까?

¹ Троцевич, А. Ф. История корейской традиционной литературы (до XX в.) : учебное пособие / А. Ф. Троцевич. – СПб. : изд-во Санкт-Петерб. ун-та, 2004. – С. 12.

² 김 대행. 한국의 고전시가. – 서울: 이화여자대학교출판부, 2009. – С. 87.

Правильно подобранный и методически ориентированный поэтический текст представляет собой специфическую микросистему единиц языка и может быть использован на самом начальном этапе обучения корейскому языку, но только при условии грамотного отбора. Ведь именно поэзия, по мнению Ю. М. Лотмана, позволяет передавать такой объем информации, который совершенно недоступен для передачи средствами элементарной собственно языковой структуры.

Специфика поэзии помогает обучающемуся овладеть эмоционально-ценностным опытом общения. Учитель также глубже узнает своего ученика, как бы получает его психологический портрет. Таким образом, использование поэзии имеет развивающее значение, к тому же оно помогает обеспечить не только языковую атмосферу на уроке, но и психологический комфорт.

Так, например, сказочные истории в стихотворной форме не только вызывают интерес и энтузиазм к прочтению, но и позволяют учащимся раскрыть свой творческий потенциал. Стихотворение можно читать по ролям, использовать в качестве основы театральной постановки, читать построчно, изменить финальные строчки или придумать свой вариант.

Как, например, в стихотворении «О чем думают деревья» (나무가 무슨 생각을 하는지), которое было представлено в качестве творческого задания для учащихся начальных и средних классов на областном конкурсе на лучшее знание корейского языка среди студентов и школьников Сахалинской области.

나무가 무슨 생각을 하는지
가까이 귀를 대 본다

나무가 무슨 생각을 하는지
살며시 손을 대 본다

나무가 무슨 생각을 하는지
팔을 돌려 안아 본다

깜박이는 눈썹에 떠오른 웃음
“알았다 알았어...”

나무도 날 좋아한다는 걸
나무 내세로 알아친다

Участникам конкурса было необходимо заменить последние две строчки и продолжить стихотворение самостоятельно и сформулировать ответ на главный вопрос: «Так о чем же думают деревья?». Все конкурсанты прекрасно справились с заданием, проявив не только хорошее зна-

ние корейского языка, но и творческие способности, а также умение рассуждать на глубокие философские темы.

Вполне естественно, что ограничить учебную деятельность чтением легких текстов нецелесообразно, так как оно не подготавливает студентов к дальнейшему совершенствованию навыков в этом виде деятельности.

Здесь, конечно, необходимо помнить о том, что любой текст помимо фактической информации содержит в себе подтекст и коннотации, что осложняет восприятие и понимание оригинального текста. Вполне естественно, что перед педагогом встает задача – научить школьников или студентов, изучающих корейский язык, выявлять какие-то элементы и факты корейской культуры, отсутствующие в российской действительности. Ведь тот смысл, который будет понят корейцем, российский читатель может не раскрыть ввиду недостаточного знания культуры. Как, например, в представленном произведении, которое на первый взгляд может быть воспринято как стихотворение о несчастной любви. На самом деле перед нами обращение «младшего» к «старшему», составленное в лучших традициях жанра «Хянга». Как отмечает Ю. И. Никита: «Идеальное состояние облика старшего мыслится как неразрывное единство с младшим. Долг старшего – заботиться о младшем, долг младшего – поддерживать безупречный образ старшего»³. В этом произведении ученик обеспокоен тем, что наставник стареет в то время, когда его, младшего, нет рядом. Подчеркивается момент разлуки, территориальной разобщенности старшего и младшего. Старение – естественный процесс, его нельзя прекратить, но можно рассчитывать, что он будет протекать не так быстро. Младший молод и надеялся, по-видимому, если не передать свою молодость наставнику, то за счет личного контакта с ним каким-то образом приостановить его старение.

간 봄 그리매 모든 것이 우리 시 름. 아름답기 그지없는 얼굴에 주름 지시 니, 눈 돌이킬 사이에 만나 읊기 지으리. 임이여, 그리는 마 음의 가을 길 다뫼쑥구렁에 잘 밤 은 있으리.	Уходящей весной Грущу и стенаю о том, что вас нет. Любимый некогда образ Разрушается и распадается. Хоть на миг бы Увидеть тебя О, Ран! Путь, который пройдет
---	---

³ Троцевич, А. Ф. История корейской традиционной литературы (до XX в.) : учебное пособие / А. Ф. Троцевич. – СПб. : изд-во Санкт-Петербург. ун-та, 2004. – С. 22–23.

	Моя любящая душа, Разве таков, Чтобы забылся я сном В полынном переулке.
--	---

Важно учитывать и трудности грамматического характера, решаемые в процессе чтения оригинального текста. Умение грамматически осмыслить предложение, его структуру, связь слов является важным условием, помогающим понимать читаемое. Ведь именно грамматические формы обобщенно выражают смысловые отношения внутри предложений. Кроме того, при чтении стихотворений учащийся видит осознанное применение лексики для передачи мысли автора и знакомится с различными функциями языка в общении.

В ходе изучения аутентичных корейских поэтических текстов обучающиеся не просто знакомятся с определенной проблемой в контексте заданной тематики, но и приобщаются к самостоятельной творческой деятельности путем проведения сравнения авторского стиля и литературной эпохи по аналогии и противопоставлению, на основе чего они делают вывод об особенностях национального характера. Важным этапом работы является создание собственных оригинальных творческих работ по переводу и анализ нескольких вариантов профессиональных переводов как на русском, так и на английском языках.

Если спросишь, кем я стану После смерти – я отвечу: Над вершиною Пылая Стану я сосной высокой. Пусть замрет весь мир под снегом Зеленеть один я буду. (А. Ахматова)	Что после смерти станется со мной? Хочу я стать сосною на Пэнлае. Поднявшись на высокую вершину, Один я буду зеленеть в ту пору, Когда холодный снег летит на землю И в белое одето все вокруг. (А. Жовтис)
이 몸이 죽어 가서 무엇이 될꼬 하니 봉래산 제일봉에 낙락장송 되어 있어 백설이 만건곤할 제 독야청청하리라	

Здесь важно помнить, что перевод – это не просто «передача», не просто применение хорошо разработанной техники установления эквивалентностей в обозначениях средствами отдельных языков. Корейские предложения как единица языка обладают своими традициями, которые часто не совпадают с традициями русской грамматики. Определенные грамматические явления в структуре предложения в одной человеческой общности могут быть употребительными, а в другой вообще отсутствовать. Так, например, грамматическая категория рода, категория вида, характерная для глаголов русского языка, отсутствует в корейском, категория залога есть в двух языках, но способы выражения данных отношений отличны друг от друга в структурном выражении, что опять же заставляет задуматься и о способах перевода, и о расположении компонентов в структуре предложения.

При изучении корейского языка чтение различных текстов имеет не только образовательное значение, но и стимулирует мотивацию к изучению иностранного языка. Иными словами, использование образцов поэзии может быть одним из эффективных средств достижения таких основных целей обучения иностранному языку, как практическая, общеобразовательная и развивающая. Расширяя сферу духовной жизни корейской молодежи Сахалина, корейская литература раздвигает горизонты видения окружающего, создает новые потребности, совершенствует вкус. Изучение литературы – это активный процесс, требующий творческих сил личности, определенных знаний и умений, которые в этой деятельности и приобретаются, и проявляются.

Литература

1. Анализ поэтического текста: Структура стиха / Ю. М. Лотман // О поэтах и поэзии. – СПб., 1996. – С. 18–252.
2. Троцевич, А. Ф. История корейской традиционной литературы (до XX в.) : учебное пособие / А. Ф. Троцевич. – СПб. : изд-во Санкт-Петерб. ун-та, 2004. – 323 с.
3. Classical poetic songs of Korea. – Seoul : Ewha Womans University Press, 2009. – 143 p.
4. James Hoyt. Soaring phoenixes and prancing dragons. – Seoul, Somerset : Jimoondang Publishing Company, 2000. – 568 p.
5. 김 대행. 한국의 고전시가. – 서울: 이화여자대학교출판부, 2009. – 135.

К ВОПРОСУ О КУЛЬТУРООБРАЗУЮЩИХ ФАКТОРАХ НА СЕВЕРНОМ И ЮЖНОМ САХАЛИНЕ (1906–1917 гг.)

Исследование истории культуры в целом позволяет проследить ее изменение по мере развития социальной истории, что относится как к человечеству в целом и всемирному процессу развития культуры, так и к региональным его аспектам на конкретных этапах исторического развития. Уникальность периода 1906–1917 гг. для истории Сахалина объясняется тем, что в эти годы остров по условиям Портсмутского договора 1905 г. между Россией и Японией был разделен между двумя империями, осуществлявшими его вольную колонизацию. Это был уникальный период, когда сам факт государственной принадлежности частей Сахалина предопределял тип их цивилизационного, а значит – культурного развития. Сравнительный анализ процессов, протекавших в культурной сфере на российском севере и японском юге Сахалина, их влияния на ход социальной истории острова позволяет учесть этот опыт в целях гармоничного развития современной культурной среды Сахалина. Отдельные аспекты исследуемой темы освещались в работах М. С. Высокова, А. И. Костанова, И. А. Цупенковой и других историков¹. Однако в исторической и краеведческой литературе сравнительные исследования истории, в частности, истории культурного развития японской и российской частей острова в период 1906–1917 гг., до настоящего времени не проводились.

К культурообразующим факторам социального развития в настоящей статье мы отнесем, учитывая ограниченность формата и дефицит источников, кроме общих условий бытовой жизни населения (материальную культуру), такие

составляющие духовной культуры, как сферу образования, науку, библиотечное и музейное дело, театр, прессу, а также деятельность некоторых общественных организаций на острове, связанных с развитием физической культуры. За пределами исследования авторы сознательно оставили конфессиональный аспект, что объясняется большей исследованностью этой части культурной жизни острова в сравнении с другими².

По оценкам историков, к началу XX века на Дальнем Востоке Российской империи и на Сахалине, в частности, складывается особое поликультурное пространство, базирующееся на русской национальной культуре³. В кратковременный период японской оккупации с севера Сахалина, бывшего с 1869 г. местом каторги, выехала большая часть населения, в том числе интеллигенция, для которой Сахалин был либо местом заключения, либо местом службы, что фактически привело к коллапсу культурной жизни северной части острова, так как именно ее усилиями в период каторги развивалась культурная сфера жизни островного социума. Отмена 10 апреля 1906 года каторги на Сахалине не изменила ситуацию.

Социально-экономические особенности предыдущего, каторжного, этапа сахалинской жизни в значительной степени оказались фундаментом, предопределившим развитие культуры в исследуемый период. На протяжении всего периода население острова оставалось немногочисленным, по переписи в декабре 1905 г. на Северном Сахалине было мужчин и женщин – 3 359, детей – 2 141⁴, в 1914 г. общая численность российского населения оставляла 8227, а в 1917 г. – 7250 человек⁵. Пер-

¹ История Сахалина и Курильских островов с древнейших времен до начала XXI столетия : учеб. пособие для студ. высших уч. заведений региона по специальности «история» / М. С. Высоков, А. А. Василевский, А. И. Костанов, М. И. Иценко ; отв. ред. М. С. Высоков. – Южно-Сахалинск, 2008 ; Цупенкова, И. А. История театральной культуры Сахалинской области: конец XIX–XX вв. : дис.... канд. ист. наук / И. А. Цупенкова. – Владивосток, 2005 ; Прокофьев, М. М. Сахалинский музей. 120 лет. От открытия до наших дней (1896–2016 гг.) : фотоальбом / М. М. Прокофьев, И. А. Самарин, В. В. Щеглов. – Южно-Сахалинск, 2016 ; и др.

² Костанов, А. И. Русская Православная Церковь на Сахалине и Курильских островах / А. И. Костанов. – Южно-Сахалинск, 1992 ; Потапова, Н. В. Вероисповедная политика Российской империи и религиозная жизнь Дальнего Востока во второй половине XIX – начале XX вв. (на примере Сахалина) : монография / Н. В. Потапова. – Южно-Сахалинск : изд-во СахГУ, 2009 ; и др.

³ История Сахалина и Курильских островов с древнейших времен до начала XXI столетия : учеб. пособие для студ. высших уч. заведений региона по специальности «история» / М. С. Высоков, А. А. Василевский, А. И. Костанов, М. И. Иценко ; отв. ред. М. С. Высоков. – Южно-Сахалинск, 2008. – С. 370.

⁴ Государственный исторический архив Сахалинской области (ГИАСО). Ф. 1038. Оп. 1. Д. 34. Л. 1.

⁵ Потапова, Н. В. Вероисповедная политика Российской империи и религиозная жизнь Дальнего Востока во второй половине XIX – начале XX вв. (на примере Сахалина) : монография / Н. В. Потапова. – Южно-Сахалинск : изд-во СахГУ, 2009. – С. 288.

спектив для роста народонаселения российской части острова практически не было.

Только 13 марта 1908 г., согласно высочайше утвержденному постановлению Совета Министров, Сахалин был открыт для вольного заселения. Однако неблагоустроенность сахалинской жизни (отсутствие дорог, портов, продовольственных пунктов, врачебной части и т. п.) не позволяла рассчитывать на широкую земледельческую колонизацию Сахалина⁶. Собрание по вопросам, касающимся колонизации дальневосточных областей, образованное в 1908 г. в г. Хабаровске, посчитало «наиболее целесообразным отказаться от мысли о свободном направлении на остров в значительном числе переселенцев, но ограничиться разрешением, по указанию местной администрации, селиться на острове тем лицам, которые пребывают туда ...по собственной инициативе. Численный состав таких переселенцев, как показывает опыт этого года, весьма скромный (10 семей), а потому опасаться каких-то осложнений и неурядиц нет оснований»⁷. В связи с этим вольное заселение острова не носило организованного характера, переселенцев было мало, основной контингент жителей составляли прежние каторжане, сохраняющие свои каторжные традиции. Упорядочение общественной жизни на Сахалине происходило постепенно: в 1910 г. ссыльным и ссыльнопоселенцам острова дарованы были права на участие в делах общественного управления и в 1913 г. ссыльному населению были наконец предоставлены все права русского крестьянства.

Вслед за этим, 17 июня 1909 г., был принят закон «Об административном переустройстве Приморской области и острова Сахалина». Была образована Сахалинская область Приамурского края, управлял которой уже не военный, а гражданский губернатор. В феврале 1914 г. границы Сахалинской области расширились за счет территории Нижнего Амура, включавшей Удский уезд с г. Николаевском⁸.

Немногочисленное население российского Сахалина, сохранившее каторжные традиции, не отличалось ни высоким духовно-нравствен-

ным уровнем, ни культурными запросами. Губернатор А. М. Валуев в своей «Всеподданнейшей записке о состоянии Северного Сахалина за 1905–1906 годы» так характеризует положение: «Население северного Сахалина состоит преимущественно из ссыльных. С появлением на острове японцев, большинство населения выехало на материк, брошены даже благоустроенные хозяйства. Оставшиеся составляют чуть ли не 1/8 часть прежнего состава, доходившего до 35000 чел.». «...Такое бегство объясняется паническим страхом, наведенным минувшей войной, упорно державшимся в населении слухом о грядущей новой войне и вечной мечтой населения острова о материке, как об обетованной земле...»⁹.

Российское государство в этот период занимает позицию «невмешательства» в сахалинские дела, фактически бросив население острова на произвол судьбы. В отчете Императору за 1907 г. губернатор Сахалина писал: «2,5 года после войны, несмотря на обильную переписку и многократно передельваемые проекты, прошли для Сахалина в практическом отношении почти бесплодно. Надежды населения на деловую поддержку промышленности не оправдались и более предприимчивые люди ушли на материк искать помещения своих сбережений: на острове же осталась наиболее инертная часть населения и правительственные служащие. Жизнь замерла, торговля с каждым днем мельчает и вырождается в тайную продажу спирта, притонодержательство и сбыт краденого»¹⁰. Такая ситуация накладывала отпечаток и на культурную жизнь Северного Сахалина.

«Лучшие из поселенцев находятся к тому же...», – писал П. Ю. Шмидт в своей книге «Остров изгнания» (Сахалин), – «...в постоянном страхе за целостность своего имущества и за собственную жизнь. Неудачники и не желающие работать – сами обращаются в бродяги, живут грабежом и убийством и, в конце концов, снова попадают в тюрьму»¹¹. Один из православных священников писал, что «пятая часть прихожан – совершенно потерянные люди для

⁶ Журнал Собрания по вопросам, касающимся колонизации Дальневосточных областей образованного в 1908 г. в г. Хабаровске при участии высочайше командированного на Дальний Восток товарища главноуправляющего землеустройством и земледелием сенатора Иваницкого. – СПб., 1908. – С. 79–81; Иваницкий, Д. И. Отчет высочайше командированного на Дальний Восток по переселенческому делу товарища главноуправляющего землеустройством и земледелием сенатора Иваницкого / Д. И. Иваницкий. – СПб., 1909. – С. 82–83.

⁷ Журнал Собрания по вопросам, касающимся колонизации Дальневосточных областей образованного в 1908 г. в г. Хабаровске при участии высочайше командированного на Дальний Восток товарища главноуправляющего землеустройством и земледелием сенатора Иваницкого. – СПб., 1908. – С. 79.

⁸ История Сахалина и Курильских островов с древнейших времен до начала XXI столетия : учеб. пособие для студ. высших уч. заведений региона по специальности «история» / М. С. Высоков, А. А. Василевский, А. И. Костанов, М. И. Иценко ; отв. ред. М. С. Высоков. – Южно-Сахалинск, 2008. – С. 378.

⁹ ГИА СО. Ф. 1038. Оп. 1. Д. 34. Л. 1–2.

¹⁰ ГИА СО. Ф. 20-и. Оп. 1. Д. 28. Л. 21.

¹¹ ГИА СО. Ф. 1100. Оп. 1. Д. 188. Л. 71.

государства, Церкви и общества», которые живут чем угодно (грабежами, убийствами, воровством), но только не честным трудом, наиболее развитым среди ссыльного населения пороком являлись тунеядство и пьянство»; «с разрешением по отмене ссылки, свободной (безакцизной. – Н. П.) продажи спиртных напитков, население неудержимо отдалось массовому пьянству»¹². По мнению В. Мельникова, критиковавшего, как и практически все другие исследователи, колониционную политику царской России и ее результаты на Сахалине¹³, «последним чувствительным ударом делу колонизации острова и ведения там сельского хозяйства нужно считать развившееся на острове пьянство. На Сахалине не существует акциза на спиртные напитки... На Сахалине пьют водку все: и дети, и девицы, юноши и старцы. “Где же пить водку, как не на Сахалине”, – говорят сахалинцы, – “ведь бутылка... – не дороже кваса...”»¹⁴.

Известный епархиальный деятель, публицист, миссионер, протоиерей В. Островидов, описывая посещение в 1911 г. Северного Сахалина¹⁵, с сожалением замечал: «Невеселую картину представляет наш Полу-Сахалин... Всюду полное разрушение и запустение... Жалкие деревянные здания, сгнившие заборы как надгробные памятники свидетельствуют о бывшем каторжном Сахалине ...деревянный собор, как говорят, построенный каторжанами, требует капитального ремонта. Вглубь Сахалина по “сахалинским” дорогам проникнуть положительно невозможно после небольшого дождя... Чтобы осмотреть свою “губернию”, губернатор летом должен обращаться к любезным соседям-японцам с просьбой одолжить катерочек». Главной проблемой послевоенного Северного Сахалина Островидов считал то, что российская сторона пришла к мысли, что «там серьезная колониционная работа не мыслима», поэтому и не предпринимается никаких усилий в этом направлении.

В значительной степени определяли состояние культурной жизни на острове уровень образования населения и состояние школьного дела. Среди взрослого населения насчитывалось всего 30 % грамотных мужчин и 10 % женщин¹⁶.

В период каторги школы для детей каторжан на Сахалине создавались по инициативе и на средства тюремного ведомства, в конце XIX века их было 39¹⁷. В послевоенный период о необходимости устройства школ и налаживании воспитательного и образовательного процесса говорил генерал-майор Валуев в своем обращении к Императору в 1906 г.: «Население за редким исключением, мало сочувствует школьному делу. Сахалинские дети – это “квинтэссенция каторги”». Не видят счастливого детства, они растут среди пьянства, разврата и с раннего детства бывают посвящены в крупные преступления, в которых участвуют их родители... Сахалинские дети с воспитанием, подготовляющим из них преступников, особенно нуждаются в школе, которая могла перевоспитать ребенка, или хотя скольнибудь ослабить влияние преступной семьи»¹⁸.

К 1907 г. на Северном Сахалине Министерство народного просвещения открыло в Александровском округе двухклассную школу в п. Александровском (два учителя), одноклассные в селах Ново-Михайловском (один учитель), Корсаковском (один учитель), Арково (один учитель). В Тымовском округе: двухклассную школу в с. Рыковском (два учителя) и одноклассные с одним учителем в селах Онор, Дербинском и Воскресенском¹⁹. Школы испытывали трудности в работе из-за отсутствия подготовленных учителей, а имеющиеся учителя из ссыльных как по подготовке, так и по нравственным качествам не выдерживали критики²⁰. Лишь в 1907 г. в начальных школах произошла замена ссыльных учителей на полноправных²¹. В 1908 г. уже было восемь начальных школ, но без обучения ремеслу и сельскому хозяйству, с 225

¹² Иерей 8-го благочиния. С Сахалина // Владивостокские епархиальные ведомости. – 1911. – № 1. – С. 31; РГИА ДВ. Ф. 702. Оп. 1. Д. 485. Л. 18 об.

¹³ Например: Панов, А. А. Сахалин как колония. Очерки колонизации и современного положения Сахалина / А. А. Панов. – М.: изд-во Тов-ва И. Д. Сытина, 1905. – С. 227–228; Новомбергский, Н. Остров Сахалин (Очерк сахалинской жизни) / Н. Новомбергский. – СПб., 1903. – С. 83, 152; и др.

¹⁴ Мельников, В. Дальний Восток, Амурская область и о. Сахалин / В. Мельников. – М.: изд-во Совета Всероссийского съезда старообрядцев, 1909. – С. 24–26.

¹⁵ Островидов, В. А., протоиерей. Дальний Восток и путевые впечатления от Владивостока до Петрограда / В. А. Островидов, протоиерей. – Одесса, 1915. – С. 5.

¹⁶ История Сахалинской области: учебное пособие. – Южно-Сахалинск: СЦДНИ, 1995. – С. 102.

¹⁷ История Сахалина и Курильских островов с древнейших времен до начала XXI столетия: учеб. пособие для студ. высших уч. заведений региона по специальности «история» / М. С. Высоков, А. А. Василевский, А. И. Костанов, М. И. Иценко; отв. ред. М. С. Высоков. – Южно-Сахалинск, 2008. – С. 365.

¹⁸ ГИА СО. Ф. 1038. Оп. 1. Д. 34. Л. 13.

¹⁹ ГИА СО. Ф. 20-и. Оп. 1. Д. 28. Л. 25.

²⁰ Елизарьев, В. Н. История Сахалина и Курильских островов в российско-японских отношениях / В. Н. Елизарьев. – Кн. 3. – Южно-Сахалинск: изд-во «Лукоморье», 2006. – С. 263.

²¹ ГИА СО. Ф. 20-и. Оп. 1. Д. 28. Л. 10.

учениками, при населении острова около 8 000 человек²².

В этот период на острове появляется первая и единственная в истории Сахалина церковная школа для девочек имени шталмейстера Гондатти – 23 октября 1911 г. она была открыта при содействии губернатора Сахалинской области Д. Д. Григорьева в п. Александровском. «Перед освящением о. Благодичинный сказал речь о пользе для отечества религиозного направления в школьном обучении... в особенности девочек – как будущих матерей слуг отечества²³. На приспособление здания бывшего реального училища (здание Александровского церковно-приходского попечительства) под школу губернатором было отпущено 450 руб., от покровителя школы генерал-губернатора шталмейстера Гондатти поступило «300 р. на заведение учебных пособий и первоначальную обстановку». Церковно-приходское попечительство на свои средства нанимало учительницу и сторожа-женщину. Учебники выслал Епархиальный училищный совет. «Супруга г. начальника участка Е. П. Ляхович... изъявила согласие преподавать безвозмездно в новой школе рукоделие. Уроки Закона Божия разделены между благочинным и диаконом. В школу принято 36 девочек»²⁴. Председателем комитета по заведыванию школой был губернатор, заведовал школой благочинный.

Из архивных данных за 1912 г. мы можем заключить, что грамотными были далеко не все дети: в южной части Северного Сахалина (Александровской, Рыковской, Михайловской волости) мальчиков в возрасте от 8 до 13 лет было 292 человека, грамотных из них было 133, то есть 45 %; в возрасте от 13 до 17 лет – 213 человек, грамотных из них – 131, то есть 61 %, девочек насчитывалось от 8 до 13 лет 242 человека, грамотных из них было 38 %, несколько больше грамотных было в старшей возрастной группе от 13 до 16 лет – 49 %. В северной части общая численность населения составляла 192 человека, мальчиков школьного возраста от 8 до 13 лет

было восемь, из них двое грамотных, от 13 до 17 лет – 12, из которых девять грамотных. Девочек в возрасте с 8 до 13 лет было двое, и обе грамотны, в возрасте от 13 до 16 – 15 девочек и восемь из них грамотные²⁵.

Развитие школьного образования на Северном Сахалине шло медленно – к 1912 г. школ было всего 13²⁶, в 1916 г. было 16 школ и 424 учащихся²⁷. Наиболее острой оставалась проблема учительского персонала начальных сельских школ. Нельзя не согласиться с С. Ч. Лим, утверждающей, что в этот период «оклад учительского содержания и предоставленные сельским учащимся права приходских учителей по Уставу 1828 года не представляют заманчивых преимуществ службы на Дальнем Востоке, особенно если принять во внимание дороговизну, крайне суровые условия жизни и службы, высокие цены на всякий труд и большой спрос на грамотных и толковых людей в крае... Наибольший недостаток в подготовленных учащихся замечается в Сахалинской области и Удском уезде Приморской области»²⁸.

О нехватке школ свидетельствует и тот факт, что чиновники и священники вынуждены были отправлять своих детей учиться на материк. Так, в 1907 г. «среди правительственных служащих на Сахалине только духовные лица не получали пособия на воспитание детей, содержание учащегося ребенка в ...Хабаровске или Владивостоке ложилось тяжелым бременем на бюджет священнослужителя»²⁹.

Никаких усилий в насаждении грамотности среди аборигенного населения на севере острова не предпринималось. Архивные материалы свидетельствуют, что здесь к началу советского периода грамотность нивхов составляла 0,37 %, ороков – 0,2 %. Документы обычно подписывались путем приложения большого пальца, окрашенного чернилами³⁰.

Своеобразными общественными культурными центрами стали в этот период учрежденные на скромные благотворительные средства в с. Рыковском и п. Александровском, соответ-

²² ГИА СО. Ф. 20-и. Оп. 1. Д. 29. Л. 8, 14.

²³ Епархиальная хроника. Об открытии на о. Сахалин церковной школы // Владивостокские епархиальные ведомости. – 1912. – № 3. – С. 81.

²⁴ Там же. – С. 82.

²⁵ ГИА СО. Ф. 1170. Оп. 2. Д. 42. Л. 2, 17.

²⁶ Скоробач, И. Р. Сравнительная характеристика состояния народного образования на Северном Сахалине и Карафуто (1905–1925 гг.) / И. Р. Скоробач // История Карафуто глазами сахалинских и японских исследователей : сборник научных статей / сост. Е. Н. Лисицина. – Южно-Сахалинск : СахГУ, 2006. – С. 48–49.

²⁷ Научный архив Сахалинского областного краеведческого музея (НА СОКМ). Оп. 3. Д. 37. Л. 7.

²⁸ Лим, С. Ч. Школьные учреждения Сахалина в период колонизации острова Россией (вторая половина XIX века – 1914 год) / С. Ч. Лим // Краеведческий бюллетень. – Южно-Сахалинск, 2001. – № 3. – С. 35–36.

²⁹ Российский государственный исторический архив Дальнего Востока (РГИА ДВ). Ф. 702. Оп. 1. Д. 485. Л. 18 об. ; об этом же: Иерей 8-го благочиния. С Сахалина // Владивостокские епархиальные ведомости. – 1911. – № 1. – С. 31.

³⁰ НА СОКМ. Оп. 3. Д. 748. Л. 2.

ственно, в 1908 и 1912 годах Народные дома³¹. На их площадках местная интеллигенция и приезжие артисты изредка ставили спектакли, организовывали новомодные кинематографические сеансы, создавали библиотеки, функционировал восстановленный музей, организовывались вечера.

Еще в конце XIX века на Сахалине появились первые предпосылки становления театрального дела³². В области культурного досуга ярким событием изучаемого периода были гастроль «Дальневосточного товарищества драматических артистов» из Николаевска-на-Амуре. Инициатором и организатором гастролей был старейший театральный деятель Дальнего Востока И. М. Арнольдов. Позднее он вспоминал: «Привез я на Сахалин труппу. Было это в 1907 году, через пару лет после ликвидации каторги... сильную драматическую труппу во главе с известным в то время трагиком Шорштейном... На Сахалине мы прогорели. С ликвидацией каторги Александровск “опустел, и мы торопились покинуть его. Комлев посмеивался над нами, по прежнему вежливо приговаривая. “Что, господа артисты, шибко плохо публика на ваши представления шла? А поглядели бы вы, что было народу, когда я “представления” давал. Не протолпиться бывало, со всего централа во двор сбежались поглядеть, когда Комлев порол...”³³. Товарищество дало семь спектаклей: два на сцене общественного собрания и пять – в помещении местной воинской команды, собрав на круг по 150 рублей. Ставили такие пьесы, как «Без вины виноватые» А. Н. Островского, «Авдотьяна жизнь» С. А. Найденова, «Фофан» И. В. Шпагинского и др.³⁴. Вдохновившись этими гастролями, жители Александровска попытались организовать театр, но малочисленность труппы и сложности с выбором материала для постановок остановили театральную жизнь до 1917 года.

Сахалинские священники, борясь с безнравственностью, не боялись вступать в прямой кон-

фликт с местной администрацией. Священник Иван Викторович Яковлев в 1907 г. выступил против постановки разрешенной губернатором сенсационной пьесы Протопопова «Черные вороны». Военный губернатор Сахалина А. М. Валуев по этому случаю даже написал жалобу на имя Приамурского генерал-губернатора. Существо ее состояло в следующем: «14 ноября (1907 г. – Н. П.) благочинный местной церкви о. И. Яковлев в присутствии молящегося народа и солдат... нашел уместным произнести проповедь, в которой находил неудобным... глумление над Святой церковью, усмотренное им в постановке... а лиц, участвующих в этой постановке, сравнил с Хамом, непочтительно насмеявшимся над наготой своего отца – Ноя». Обвиняя о. Яковлева в бестактности, объясняя такие его действия «недостаточным постижением с его стороны тенденций пьесы»³⁵. По всей видимости, конфликт был улажен, и о. Яковлев продолжал работать на острове³⁶. Справедливости ради необходимо отметить, что в повседневной жизни обитателей острова безнравственности было гораздо больше, чем в театральной постановке...

В зрительном зале Народного дома в Александровске был установлен проекционный фонарь, с 30 декабря 1907 года по 1 мая 1908 года состоялось 23 «чтения» (сеанса), на которых присутствовало около 4000 «слушателей» (зрителей)³⁷. И. А. Сенченко упоминает план постройки в Александровске кинотеатра «Иллюзион-кинематографа», так и не осуществленного из-за отсутствия помещения³⁸.

В Народных домах устраивались и культурные вечера. Начальник Тымовского округа писал об этих вечерах: «После чтений устраивались для детей игры, для взрослых танцы, начальником округа сообщалось населению о Государственной Думе и ее трудах»³⁹.

В целом же в исследуемый период на Северном Сахалине, как и в период каторги, когда тюремная администрация мало внимания уделяла

³¹ ГИА СО. Ф. 20-и. Оп. 1. Д. 28. Л. 21; Сенченко, И. А. История Сахалина и Курильских островов. К проблеме русско-японских отношений в XVII–XX веках: монография / И. А. Сенченко. – М.: Экслибрис-Пресс, 2005. – С. 298–299.

³² Цупенкова, И. А. История театральной культуры Сахалинской области: конец XIX–XX вв.: дис. канд. ист. наук / И. А. Цупенкова. – Владивосток, 2005. – С. 20; История Сахалина и Курильских островов с древнейших времен до начала XXI столетия: учеб. пособие для студ. высших уч. заведений региона по специальности «история» / М. С. Высоков, А. А. Василевский, А. И. Костанов, М. И. Ищенко; отв. ред. М. С. Высоков. – Южно-Сахалинск, 2008. – С. 369.

³³ Цупенкова, И. А. К вопросу об истории зарождения художественной культуры на Сахалине в конце XIX – начале XX века / И. А. Цупенкова // Краеведческий бюллетень. – Южно-Сахалинск, 2003. – № 1. – С. 138.

³⁴ Там же. – С. 137.

³⁵ РГИА ДВ. Ф. 702. Оп. 1. Д. 631. Л. 3–4.

³⁶ ГИА СО. Ф. 23-и. Оп. 1. Д. 218.

³⁷ Сенченко, И. А. История Сахалина и Курильских островов. К проблеме русско-японских отношений в XVII–XX веках: монография / И. А. Сенченко. – М.: Экслибрис-Пресс, 2005. – С. 298–299.

³⁸ Сенченко, И. А. Очерки истории Сахалина (вторая половина XIX–начало XX в.) / И. А. Сенченко. – Южно-Сахалинск: книжная редакция «Советский Сахалин», 1957. – С. 76.

³⁹ Сенченко, И. А. История Сахалина и Курильских островов. К проблеме русско-японских отношений в XVII–XX веках: монография / И. А. Сенченко. – М.: Экслибрис-Пресс, 2005. – С. 299.

развитию культуры на острове, не было создано условий для полноценного развития здесь художественной, в частности театральной, культуры⁴⁰.

Библиотечное дело, также начавшее развиваться в период каторги, с трудом, но сохраняло традицию на российском Сахалине⁴¹. В конце XIX века в п. Александровском была общественная библиотека, насчитывавшая 2500 наименований книг, она была частично разграблена японской армией в 1905 году, но продолжала действовать. Была также общедоступная библиотека при Александровском участковом управлении, насчитывавшая до 800 названий книг и периодических изданий⁴². При Рыковском Народном доме была библиотека, в которой насчитывалось около 1000 названий книг. Число читателей, постоянно обменивающих книги, в среднем составляло до 90 человек в день. На севере острова в этот период выходило единственное периодическое издание – газета «Вестник Сахалина»⁴³.

Несмотря на то, что посткаторжный Сахалин не вызывал уже такого живого интереса у литераторов и ученых, как в период каторги, тем не менее, продолжились и научные исследования на острове. Метеоролог Н. А. Коростелев, по заданию Главной физической обсерватории производивший обследование метеостанций Дальнего Востока, в том числе Сахалина в 1910–1911 гг., отмечал: «Лучшими по постановке наблюдений и по материальной обеспеченности из станций Главной физической Обсерватории на Дальнем Востоке являются сахалинские станции: Александровский пост и Рыковское». Автор также подчеркивал: «Сахалинские станции производят самое благоприятное впечатление по постановке наблюдений и заботам, с которыми относятся к этому делу наблюдатели...»⁴⁴. Заведующим метеостанцией п. Александровского был статский

советник врач Р. А. Погаевский, который одновременно заведовал и медицинской частью Сахалина, был старшим врачом Александровской окружной больницы, заведующим краеведческим музеем.

Музей в п. Александровском был основан в 1896 году согласно Приказу № 226 от 6 декабря 1896 года военного губернатора острова Сахалина В. Д. Мерказина⁴⁵. У истоков музейного движения на Сахалине стояли ученые-этнографы, в то время ссыльные Л. Я. Штернберг, Б. О. Пилсудский. В числе создателей музея и его первых сотрудников также были врачи В. Я. Сцепенский и Н. С. Лобас, инспектор сельского хозяйства А. А. фон Фрикен, горный инженер А. М. Марголиус⁴⁶. Заведующим созданного музея с момента его основания стал Р. А. Погаевский. В 1896 г. музей насчитывал около 1 тысячи единиц хранения. В августе 1905 г. в период оккупации севера острова Японией музей сгорел. Его экспонаты, по версии Б. Еллинского, были разграблены и вывезены японскими оккупантами. Б. Еллинский писал: «Музей они аккуратно упаковали в ящики и увезли целиком к себе в Японию. А музей был довольно богатый. Долгие годы он с любовью собирался стараниями политических ссыльных и местных врачей»⁴⁷. Тем не менее музей сохранился и продолжил свою деятельность, Р. А. Погаевский оставался заведующим краеведческого музея до увольнения от службы по болезни с правом ношения мундира приказом № 98 от 22 августа 1908 г.⁴⁸.

21 июля 1908 г. военный губернатор о. Сахалина А. М. Валуев издал приказ № 85, чтобы восстанавливаемый после войны Сахалинский музей поместили «в части старого здания бывшей моей канцелярии (рядом с казначейством). Для постоянного помещения будет приспособлено здание под именем “метеорологическая станция”. К восстановлению музея приступили

⁴⁰ Цупенкова, И. А. История театральной культуры Сахалинской области: конец XIX–XX вв. : дис. ... канд. ист. наук / И. А. Цупенкова. – Владивосток, 2005. – С. 200.

⁴¹ ГИАССО. Ф. 20-и. Оп. 1. Д. 28. Л. 21.

⁴² Сенченко, И. А. История Сахалина и Курильских островов. К проблеме русско-японских отношений в XVII–XX веках : монография / И. А. Сенченко. – М. : Экслибрис-Пресс, 2005. – С. 299 ; История Сахалина и Курильских островов с древнейших времен до начала XXI столетия : учеб. пособие для студ. высших уч. заведений региона по специальности «история» / М. С. Высоков, А. А. Василевский, А. И. Костанов, М. И. Иценко ; отв. ред. М. С. Высоков. – Южно-Сахалинск, 2008. – С. 368.

⁴³ История Сахалинской области с древнейших времен до наших дней : учебное пособие. – Южно-Сахалинск : СИДНИ, 1995. – С. 103.

⁴⁴ Цит. по: Сенченко, И. А. История Сахалина и Курильских островов. К проблеме русско-японских отношений в XVII–XX веках : монография / И. А. Сенченко. – М. : Экслибрис-Пресс, 2005. – С. 295.

⁴⁵ Приказ военного губернатора острова Сахалина В. Д. Мерказина 6 декабря 1896 г. № 226 «Об открытии Сахалинского музея в посту Александровском» // Тюремный вестник. – 1897. – № 4. – С. 189–191.

⁴⁶ Прокофьев, М. М. Сахалинский музей. 120 лет. От открытия до наших дней (1896–2016 гг.) : фотоальбом / М. М. Прокофьев, И. А. Самарин, В. В. Щеглов. – Южно-Сахалинск, 2016. – С. 10–16.

⁴⁷ Еллинский, Б. Сахалин – черная жемчужина Дальнего Востока / Б. Еллинский. – М.–Л., 1928. – С. 57.

⁴⁸ Самарин, И. А. К истории сахалинского музея. Первый сахалинский музей / И. А. Самарин // Вестник сахалинского музея. – № 11. – Южно-Сахалинск : Сахалинский краеведческий музей, 2004. – С. 106.

в 1911 г.⁴⁹). Отремонтировали небольшое здание, собрали некоторые местные породы и растения. Приказом губернатора № 493 от 18 декабря 1912 г. заведующим «музеем Народного дома» был назначен исполняющий обязанности крестьянского начальника И. А. Карпович, помощником – выборный от Александровского сельского общества Петровский⁵⁰.

В целом в исследуемый период Российское государство не заботилось ни о развитии Северного Сахалина, ни о привлечении сюда переселенцев. Культурная жизнь Северного Сахалина по традиции развивалась силами жителей, их доброй волей и инициативой и страдала от недостатка ресурсов и отсутствия государственной поддержки. Государственной политики в этом вопросе не было выработано, что предопределило отсутствие существенных достижений и снижение активности культурной жизни даже по сравнению с периодом каторги.

Рескриптом № 33 императора Японии 14 марта 1907 г. на территории Южного Сахалина было образовано губернаторство Карафуто⁵¹. Российское селение Владимировку в апреле 1908 г. японцы переименовали в город Тохару (ныне – город Южно-Сахалинск), ставший административным центром – в октябре 1908 г. сюда было переведено управление губернаторства. К концу 1908 г. в городе насчитывалось 999 домов, 3 737 жителей. Кроме Тохары, на юге острова были и другие крупные населенные пункты, так, в городе Маока (ныне – город Холмск) к концу 1908 г. было 884 дома, 3 668 жителей⁵².

Российским подданным на южной части острова было предоставлено право, продав недвижимость, выехать в Российскую империю или остаться на острове, приняв японское гражданство. К 1911 г. русских на Южном Сахалине осталось чуть более 100 человек⁵³. На место выехавших российских на Южный Сахалин переселялись жители Японской империи. С самого начала колонизации губернаторства Карафуто этот процесс опирался на мощную поддержку японского государства. Правительством Японии

на колонизацию были выделены значительные средства, тратившиеся на исследование новой территории, портовое строительство, создание дорожной и железнодорожной сети. Была развернута мощная пропагандистская кампания, направленная на создание привлекательного для переселенцев образа новой колонии. Были созданы переселенческие бюро, помогавшие желающим выехать на постоянное место жительства на Сахалин. Был принят ряд поощрявших переселение постановлений и законов⁵⁴. Уже в начале 1906 г. здесь проживало японских подданных 1633 мужчины и 356 женщин, к концу 1907 г. постоянное население Карафуто составило уже 20469 человек – 12458 мужчин и 8011 женщин, 1912 г. – 42138 (23903 мужчин и 18235 женщин). В 1920 г., по данным первой японской всеобщей переписи населения, на территории губернаторства проживало около 105 899 человек⁵⁵.

Военный губернатор о. Сахалин А. М. Валуев в отчете за 1908 г. так описывал отношение японского правительства к освоению и развитию южной части острова: «...Японское правительство усиленно устраивает Южный Сахалин, не жалея средств. Поселило около 20 000 переселенцев, снабдило их племенным скотом, развивает сельское хозяйство, выдает субсидии на устройство фабрик, заводов, рыболовных участков, строит дороги, открыло 1-го апреля коммерческий порт Отомари, устраивает школы, снарядило много научных экспедиций, открыло нефть, для скорейшей добычи которой не стесняется привлечением иностранных капиталистов, надеясь оборудовать источники к августу этого года»⁵⁶.

По мнению В. А. Островидова, посетившего не только российский, но и японский Сахалин в 1911 г., Южный, японский, Сахалин представлял собой совершенную противоположность Северному. Описывая несомненные достижения японцев в деле его колонизации, священник отмечал: «Бывший Корсаковский пост с удивительной быстротой и планомерностью превращен японцами во вполне культурный благоустроенный город с прекрасной пристанью, электрическим

⁴⁹ Прокофьев, М. М. Сахалинский музей. 120 лет. От открытия до наших дней (1896–2016 гг.) : фотоальбом / М. М. Прокофьев, И. А. Самарин, В. В. Щеглов. – Южно-Сахалинск, 2016. – С. 21.

⁵⁰ Там же. – С. 21.

⁵¹ ГИАССО. Ф. 1170. Оп. 1. Д. 40. Л. 69.

⁵² Из обзора Южного Сахалина с 1906 года (1909) // Исторические чтения. Труды Государственного архива Сахалинской области. – № 2. – Южно-Сахалинск : Государственный архив Сахалинской области, 1996. – С. 11.

⁵³ На Южном Сахалине // Владивостокские епархиальные ведомости. – 1912. – № 2. – С. 48–49.

⁵⁴ История Сахалина и Курильских островов с древнейших времен до начала XXI столетия : учеб. пособие для студ. высших уч. заведений региона по специальности «история» / М. С. Высоков, А. А. Василевский, А. И. Костанов, М. И. Иценко ; отв. ред. М. С. Высоков. – Южно-Сахалинск, 2008. – С. 427.

⁵⁵ История Сахалина и Курильских островов с древнейших времен до начала XXI столетия : учеб. пособие для студ. высших уч. заведений региона по специальности «история» / М. С. Высоков, А. А. Василевский, А. И. Костанов, М. И. Иценко ; отв. ред. М. С. Высоков. – Южно-Сахалинск, 2008. – С. 428 ; Перепись населения Карафуто 1920 г. / авт.-сост.: А. А. Бычкова, Я. Е. Габриков, Ю. И. Дин. – Южно-Сахалинск, 2017. – С. 29.

⁵⁶ ГИАССО. Ф. 20-и. Оп. 1. Д. 29. Л. 17.

освещением, телефоном, телеграфом и другими культурными приспособлениями. Внутрь Сахалина проведены прекрасные грунтовые дороги; открыто правильное пароходное сообщение. Правильно производится заселение полуострова здоровым, трудоспособным элементом»⁵⁷.

Ученый-этнограф В. Н. Васильев, откомандированный в Японию летом 1912 г. этнографическим отделом Русского музея императора Александра III, свидетельствовал, что Тохара в 1912 г. представляла собой большой город, где «находится резиденция губернатора, разные областные учреждения, банк, почтамт, лесопильные заводы, гарнизон войска, выходят две ежедневные газеты», «...заканчивалась постройка деревянного театра, и в ближайшем будущем предполагают приступить к устройству водопровода»⁵⁸.

На Карафуте развернулось активнейшее строительство и благоустройство. Архивные данные подтверждают, что еще в 1907 г. в Тохаре был проведен водопровод из деревянных коробов и труб, были проведены водопроводы в 1909 г. в Маоке и в 1910 г. в деревне Наеси и в других местах⁵⁹. Что касается жилья, то в начале колонизации японцами Южного Сахалина Переселенческое управление рекомендовало прибывавшим на Сахалин строить дома русского типа или японские дома с глиняными стенами, но обшитые планками. Как правило, в оставленных русскими домами японские переселенцы селились неохотно и строили дома по своему обычаю, только в некоторых случаях используя русские срубы, делая к ним пристройки⁶⁰.

Эту картину подтверждает свидетельство епископа Сергия, побывавшего в Тохаре в августе 1909 г.: «Во время русского правления здесь был поселок “Владимировка”. Дома русской постройки сохранились еще и теперь. Покосившиеся на юго-восточный угол, с неснятым еще крестом, стоит и большая церковь. Всюду полуразвалившиеся заборы, заброшенные дворы. К “Владимировке” с южной части примыкает правильно распланированный новый японский го-

род Тохара. Широкие улицы; конечно, – всюду новые дома; красиво отстроенные присутственные места (управление островом, дом губернатора, почта); на всех углах улиц – колодцы, с тесовыми шатрами над ними... Словом, настоящий город!»⁶¹.

Губернаторство Карафуте находилось в стадии освоения: на остров прибывали переселенцы в стремлении заработать. Доход рабочего населения был значительно выше, чем в Японии, что сказалось на распространении чайных и ресторанов во всех районах юга острова. Большое количество гейш и официанток привело к тому, что в Тохаре и Маока были открыты в специальных местах публичные дома и установлены правила контроля за ними. Велся строгий контроль за нравами, гигиеной и санитарией⁶².

Культурная среда формировалась за счет развития начального образования. После обустройства японских переселенцев почти сразу возник вопрос об открытии школ на Карафуте. Введение обязательного начального образования способствовало росту числа образованной и воспитанной молодежи, значит, своих собственных кадров для колонизации острова, в этом были заинтересованы как семьи переселенцев, так и государство.

В августе 1906 г. Гражданское управление Карафуте назначило учителями двух своих сотрудников и организовало школу для 20 учеников в здании бывшей русской церкви⁶³. К октябрю 1906 г. власти открыли три начальные школы в Отомари (212 школьников и 4 учителя), Тохара (20 школьников и 2 учителя) и Маока (97 школьников и 3 учителя)⁶⁴.

С 1907 г. на юге острова появились частные школы. Контроль за школами возлагали на старост селений, что снижало возможности надзора и контроля. В 1908 г. был издан императорский указ № 45 «О школах на о. Карафуте»⁶⁵ и дополнительные правила для частных школ, что дало возможность параллельно действовать начальным и частным школам, внося вклад в развитие национального образования.

⁵⁷ Островидов, В. А., протодиакон. *Дальний Восток и путевые впечатления от Владивостока до Петрограда* / В. А. Островидов, протодиакон. – Одесса, 1915. – С. 8.

⁵⁸ Федорчук, С. П. *Тохара глазами россиян. Из истории Южно-Сахалинска* / С. П. Федорчук. – Южно-Сахалинск : Сахалинский центр документации новейшей истории, 1992. – С. 20–22.

⁵⁹ НА СОКМ. Оп. 1. Д. 83. Л. 2.

⁶⁰ Самарин, И. А. *Жилые дома на Южном Сахалине периода Карафуте (1905–1945 годы)* / И. А. Самарин // *Краеведческий бюллетень*. – Южно-Сахалинск, 2003. – № 1. – С. 53.

⁶¹ Епископ Сергий. *На Южном Сахалине (из путевых заметок)* / Епископ Сергий // *Краеведческий бюллетень*. – Южно-Сахалинск, 1991. – № 1. – С. 40–41.

⁶² НА СОКМ. Оп. 3. Д. 4. Л. 12.

⁶³ ГИАСО. Ф. 1170. Оп. 1. Д. 41. Л. 80.

⁶⁴ Лим, С. Ч. *Развитие школьного образования в период колонизации Южного Сахалина Японией (1905–1945 годы)* / С. Ч. Лим // *Краеведческий бюллетень*. – Южно-Сахалинск, 2002. – № 2. – С. 90.

⁶⁵ ГИАСО. Ф. 1170. Оп. 1. Д. 41. Л. 80.

Таблица 1

**Положение школ в губернаторстве
Карафуто на 1906–1908 гг.⁶⁶**

Год	Ведомство	Кол-во школ	Кол-во классов	Число учителей	Число учащихся
1906	Государственная	3	12	8	533
1906	Частная	0	0	0	0
1907	Государственная	3	23	14	1 297
1907	Частная	5	5	5	155
1908	Государственная	3	26	24	1492
1908	Частная	20	23	23	618

В губернаторстве Карафуто в 1908 г. действовало уже 23 начальные школы, из них 3 государственные с 26 классами, 24 учителями и 1492 школьниками и 20 частных с 23 классами, 23 учителями и 618 учащимися. Всего классов было 49, учителей – 47 и учащихся – 2110 человек⁶⁷.

Довольно скоро в организации образования обратили внимание на качество и выбор образования. В 1912 г. в губернаторстве Карафуто в Оодомари открылась первая гимназия (в ней было 3 класса, 6 преподавателей и 184 учащихся), в октябре 1915 г. – частная женская гимназия, а в 1916 г. – государственная женская гимназия в Тохара (уже с 7 классами, 13 преподавателями и 309 учениками). Расходы, включающие зарплату преподавательскому составу, ремонт, учебные и прочие расходы, составляли на 1912 г. 21817 иен, а на 1916 г. – 25676 иен⁶⁸. Задачей женских гимназий было воспитать в девушках кротость, почтительность, скромность.

Большое внимание уделялось физическому развитию гимназистов. Согласно статье «История развития бейсбола на Карафуто», напечатанной в альманахе Карафуто за 1931 г., бейсбол на Карафуто начал свое развитие и распространение с городов Оодомари и Тохара. Примерно в 1912 г. в Тохара сотрудники губернаторства

Карафуто и преподаватели, имеющие опыт игры в бейсбол, организовали клубную команду. А в Оодомари на базе средней мужской школы Кюсэй Оодомари Тюгакко, а также компании «Оодомари Одзи» под руководством опытных тренеров были сформированы бейсбольные команды⁶⁹.

Что касается школ для аборигенов, проживающих в небольших селениях по восточному и западному побережьям Сахалина, то в 1908 г. в четырех селениях айнов западного побережья организовали школки типа теракоя времен феодализма. К 1912 г. появилось на восточном побережье пять туземных школ (Отихо, Тарайка, Касихо, Нитой, Сирахама) и четыре на западном побережье (Тарандомари, Тирай, Ноботомичу, Осигэсира). А в 1916 г. было 11 учебных пунктов, где обучались 202 ребенка аборигенов (109 мальчиков и 93 девочек) у 12 учителей⁷⁰.

Примерно с 1910 г. во многих местах губернаторства начинают создаваться молодежные организации, руководят ими активисты. Но уже в октябре 1915 г. губернаторство официально принимает решение о создании и развитии молодежных организаций. Заинтересованность в их создании была велика, правительству было выгодно воспитывать физически и морально сильное поколение, трудолюбивое, способное нести ответственность за прогресс развития страны. Колонизаторские амбиции Японии отразились в программе молодежных организаций с прописанными нормами, вышедшей 4 декабря 1915 г.

Таблица 2

**Молодежные организации Карафуто
на 30 апреля 1916 г.⁷¹**

Наименование адм. района	Кол-во организаций	Кол-во членов организаций
Тохара	14	400
Оодомари	21	732
Маока	13	455
Куссюннай	11	413
Сикука	1	32
Итого:	60	2032

С января 1906 г. в городе Оодомари три раза

⁶⁶ ГИАССО. Ф. 1170. Оп. 1. Д. 41. Л. 94.

⁶⁷ Стефан, Д. Сахалин. История. Начало русско-японского соперничества в 1785–1875 годах (продолжение) / Д. Стефан ; пер. с англ. В. В. Переславцева // Краеведческий бюллетень. – Южно-Сахалинск, 1992. – № 2. – С. 94.

⁶⁸ ГИАССО. Ф. 1170. Оп. 1. Д. 41. Л. 106.

⁶⁹ НА СОКМ. Оп. 3. Д. 805. Л. 41.

⁷⁰ Лим, С. Ч. История развития школьной системы на Сахалине (1855–1945 гг.). (Сравнительное исследование государственной политики России, Японии и СССР в деле развития школьной системы на Сахалине) / С. Ч. Лим. – М. : МПТУ, 1999. – С. 48–49.

⁷¹ ГИАССО. Ф. 1170. Оп. 1. Д. 41. Л. 122.

в месяц выходила газета «На Карафуту», а 12 августа того же года начала издаваться еженедельная развлекательная газета «Новости Карафуту» (Карафуту синхо), которая стала первой регулярно выходящей газетой в губернаторстве. Следом, 22 августа, выпустили свою регулярную газету «Новости на Карафуту» (Карафуту ниппо) другие издатели, вступив в конкурентную борьбу с коллегами и тем самым способствуя развитию газетной печати. С 1908 г. вышла еще одна газета «Текущие события на Карафуту» (Карафуту дзидзи)⁷². Следует заметить, что газетная печать развивалась во много раз быстрее, чем журнальная: первый журнал вышел только в 1912 году⁷³.

Таблица 3

Газеты и журналы, издаваемые в губернаторстве Карафуту с 1906 по 1916 г.⁷⁴

Годы	1906	1907	1908	1909	1910	1911	1912	1913	1914	1915	1916
Газеты	2	4	3	5	5	4	5	10	5	8	6
Журналы	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—

Развитие газетной печати на юге Сахалина демонстрирует интерес грамотного населения к печатной продукции и может свидетельствовать о грамотности населения и заинтересованности в участии в общественной жизни.

Научное исследование японскими учеными южной части острова сосредоточилось на изучении особенностей климата, рельефа, природных богатств края. Одним из направлений научной деятельности стала метеорологическая служба, в августе 1907 г. в губернаторстве установилась система синоптики и сигнальная система⁷⁵. В том же 1907 г. в губернаторстве Карафуту были открыты филиалы центральной Корсаковской карафутской метеостанции; в июле 1909 г. метеостанция была открыта на мысе Крильон, в октябре 1911 г. – на острове Монерон⁷⁶.

Министерство просвещения установило правила обозначения сигнальных знаков о штормовой погоде, и в октябре 1908 г. на возвышенной

части Оодомари была построена сигнальная мачта, на которой поднимались флажки в соответствии с прогнозом⁷⁷.

Таблица 4

Метеорологическая сеть губернаторства Карафуту⁷⁸

Время создания	Название филиала
Сентябрь 1907 г.	Сикука (Поронайск)
Ноябрь 1907 г.	Маока (Холмск)
Июнь 1909 г.	Мыс Нисинотора (Крильон)
Август 1909 г.	Сираура (Взморье)
Сентябрь 1909 г.	Тоннай (Охотское)
Октябрь 1909 г.	Кусюннай (Ильинск)
Октябрь 1911 г.	О. Койбато (Монерон)

В губернаторстве не было специальной службы, которая бы занималась сейсмологией. Поэтому в 1909 г. при Центральной метеорологической станции была открыта первая сейсмостанция в городе Оодомари. За время существования губернаторства метеорологами издавались следующие издания: «Ежемесячник метеорологических данных Карафуту», «Ежегодник метеообзора», «Метеорологический справочник», «Отчет о воздушных потоках верхних слоев атмосферы», «Отчет о сейсмонаблюдениях» (на англ. яз.)⁷⁹.

Изучение геологии, растительного и животного мира южной половины острова японцами началось уже в 1905 г. Вместе с войсками, оккупировавшими Сахалин, прибыли геологи Кавасаки Сигэтаро и Зимбо Катара. В марте 1906 г. в Оодомари (Корсаков) было создано отделение Токийского географического общества⁸⁰. Пристальное внимание уделяли японские исследователи изучению территорий для заселения колоний. Одновременно с этим учитывались с экономической точки зрения природные условия местности, топография, климат, растительность⁸¹. Гражданское управление немедленно организовало исследования сельского хозяйства

⁷² НА СОКМ. Оп. 3. Д. 4а. Л. 27–28.

⁷³ НА СОКМ. Оп. 3. Д. 4а. Л. 34.

⁷⁴ НА СОКМ. Оп. 3. Д. 4а. Л. 35.

⁷⁵ ГИАССО. Ф. 1170. Оп. 1. Д. 41. Л. 238.

⁷⁶ Самарин, И. А. Маяки Сахалина и Курильских островов / И. А. Самарин. – Южно-Сахалинск : Сах. кн. изд-во, 2005. – С. 32.

⁷⁷ ГИАССО. Ф. 1170. Оп. 1. Д. 41. Л. 240.

⁷⁸ ГИАССО. Ф. 1170. Оп. 1. Д. 41. Л. 238.

⁷⁹ Ерлыков, А. В. Из истории метеорологической службы на Сахалине / А. В. Ерлыков // Краеведческий бюллетень. – Южно-Сахалинск, 2002. – № 3. – С. 89.

⁸⁰ Прокофьев, М. М. Сахалинский музей. 120 лет. От открытия до наших дней (1896–2016 гг.) : фотоальбом / М. М. Прокофьев, И. А. Самарин, В. В. Щеглов. – Южно-Сахалинск, 2016. – С. 76.

⁸¹ НА СОКМ. Оп. 3. Д. 4а. Л. 117.

острова – в 1905–1906 гг. по его поручению этим занимался профессор Минами Такадзиро из Сельскохозяйственного колледжа Саппоро (ныне – Хоккайдский государственный университет), в 1907 г. – профессор Такаока Кумао из этого же колледжа⁸². С мая 1906 г. началось изучение растительного мира, производимое доктором естественных наук Миябэ Кинго и доктором сельскохозяйственных наук Миякэ Цутому. Общее руководство работами осуществляли доктор естественных наук Миянобэ и доктор сельскохозяйственных наук Миядзон, а контроль за исследованиями – член Императорского университета Хоккайдо Мурада Седзира. Исследования проводились в течение нескольких лет и оказались очень результативными. Всего удалось изучить и собрать 793 вида гербарных образцов растений, относящихся к 92 семействам 368 родов, и 130 видов птиц⁸³.

В 1908 г. были собраны образцы полезных ископаемых, сельскохозяйственных и морских продуктов, а также собраны утварь, рыболовные и охотничьи принадлежности туземцев Южного Сахалина (айнов, ороченов, гиляков)⁸⁴. С 1909 г. на острове стали проводиться исследования коренных народов, изучаться морские ресурсы и запасы леса, начинают собираться археологические и этнографические коллекции для создания местных музеев. Сначала материалы, собранные на Южном Сахалине, хранились в губернаторстве Карафуто и в управлении лесного хозяйства Карафуто и были недоступны для широкой публики. Первым директором этого неофициального музея был начальник 2-го отдела освоения губернаторства Карафуто Тотинай Дзингоро⁸⁵. В 1917 г. все материалы были перевезены в здание, где помещалось жандармское управление, и были открыты для всеобщего обозрения⁸⁶. Позднее, в 1922 г., музей губернаторства Карафуто получил официальный статус.

Несомненно, что все формы культурной жизни населения Карафуто определялись и кон-

тролировались Министерством просвещения, выполнявшим функцию идеологического ведомства, главной целью было скорейшее включение Карафуто как переселенческой колонии в культурную сферу Японского государства, что способствовало закреплению этой территории в составе империи.

Таким образом, в период с 1906 по 1917 г. Сахалин впервые оказался в уникальной ситуации «разделения» между Российской и Японской империями и одновременно в условиях вольной колонизации, предполагавшейся с обеих сторон. На примере выявленных культурообразующих факторов и сопоставления отдельных аспектов культурного развития севера и юга острова, очевидно, что уровень этого развития напрямую зависел от степени заинтересованности государства в удержании Сахалина в орбите своего влияния, в своих территориальных границах, с целью его дальнейшего заселения и освоения его природных богатств. В этом смысле со стороны Японского государства предпринимались всемерные усилия в данном направлении, условием и следствием чего и был высокий уровень культурного развития Курафуто, в сравнении с Северным, российским, Сахалином, оказавшимся после отмены каторги на очень далекой периферии государственных интересов России. Оставшееся на севере Сахалина население, с одной стороны, сохранило каторжные традиции бездуховности, низкий культурный уровень; с другой стороны, государство не предпринимало никаких усилий по поддержке хотя бы минимального культурного уровня оставшихся на острове жителей, бросив их на произвол судьбы. Фактически условий и возможностей для развития культуры в исследуемый период было меньше, чем в годы каторжного освоения острова. Культурная жизнь Северного Сахалина была связана лишь с инициативами и энтузиазмом отдельных представителей русской науки и культуры, немногих подвижников среди оставшихся на острове и переселенцев.

⁸² Такэно, М. Школа колониальной политики в Хоккайдском университете и проведенные ею исследования сельского хозяйства Карафуто / М. Такэно // *Россия и островной мир Тихого океана*. – Вып. 1. – Южно-Сахалинск : Сах. кн. изд-во, 2009. – С. 86, 88–89.

⁸³ ГИАССО. Ф. 1170. Оп. 1. Д. 41. Л. 131 ; Прокофьев, М. М. Музей губернаторства Карафуто в филокартистике (из частной коллекции Сугимура Такао) / М. М. Прокофьев // *Вестник сахалинского музея*. – № 6. – Южно-Сахалинск : Сахалинский краеведческий музей, 1999. – С. 81.

⁸⁴ НА СОКМ. Оп. 1. Д. 83. Л. 25.

⁸⁵ Прокофьев, М. М. Сахалинский музей. 120 лет. От открытия до наших дней (1896–2016 гг.) : фотоальбом / М. М. Прокофьев, И. А. Самарин, В. В. Щеглов. – Южно-Сахалинск, 2016. – С. 76.

⁸⁶ НА СОКМ. Оп. 3. Д. 4. Л. 3.

СТАНОВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ЕПАРХИАЛЬНОЙ ПРЕССЫ НА ДАЛЬНЕМ ВОСТОКЕ РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ: КАМЧАТСКИЕ И БЛАГОВЕЩЕНСКИЕ ЕПАРХИАЛЬНЫЕ ВЕДОМОСТИ

На протяжении XIX в. в Российской империи формировалась система церковной периодики, которая подчинялась различным элементам структуры управления Русской православной церкви (РПЦ) и отвечала нуждам как духовного ведомства, так и светской власти¹. Предпосылками появления в России епархиальной прессы современные исследователи считают ряд обстоятельств: прежде всего, «преобладающую религиозность российского населения и доминирование Русской православной церкви в дореволюционной России», которые, с одной стороны, создавали спрос на епархиальную периодическую печать, а, с другой – обосновывали «возникновение и распространение именно православных повременных изданий в регионах страны»². К этому следует добавить и несомненную заинтересованность государства в распространении и укреплении идеологического влияния РПЦ вместе с распространением официальной духовной печати в провинции, так как церковь являлась частью государственного механизма, контролировалась светской властью и служила идеологической опорой государственной политики. Тем более что проникновение в различные слои российского общества антиправославных и антиправительственных настроений в период накануне и во время проведения буржуазных реформ Александра II демонстрировало власти, что идея региональной церковной периодики, ставившая целью духовно-нравственное окормление масс, напрямую соответствовала государственным интересам. Кроме того, важным основанием для развития епархиальной прессы был рост материальной и духовной культуры: улучшение и распространение образования (в том числе духовного), сокращение безграмотности среди населения. Все это делало круг читателей и создателей ведомо-

стей все более широким. Также благодаря развитию техники и повышению благосостояния в регионах именно в этот период появилась сама возможность печатать епархиальные ведомости в губернских или частных типографиях. Почтовое ведомство позволяло доставлять прессу в дальние причты епархий и получать от них корреспонденцию, что скрепляло региональное церковное общество³.

Идея создания епархиальных ведомостей принадлежала архиепископу Херсонскому Иннокентию (Борисову). Он же составил и первую программу периодического издания этого типа в 1853 г. Эта программа была утверждена Святейшим синодом, который разослал ее для руководства во все епархии, и послужила основой для создания официальных печатных периодических органов епархий РПЦ. Включение в программу издания исторических материалов было предопределено тем, что в середине XIX в. с наступлением «эпохи реформ», в начале царствования Александра II, оживилась краеведная работа на местах⁴. Почти шесть лет занял процесс согласования правил нового издания в цензурном ведомстве, особого разрешения потребовала публикация на страницах нового журнала исторических статей и материалов⁵. В итоге программа епархиальных ведомостей была представлена на окончательное согласование в Синод и утверждена при непосредственном участии архиепископа Херсонского Димитрия (Муретова), которому было разрешено издание «Херсонских епархиальных ведомостей» с середины 1860 г. Однако его опередил другой член Синода, известный сибирский миссионер, Ярославский архиепископ Нил (Исаакович), также получивший разрешение на издание епархиальных ведомостей. 16 апреля 1860 г. вышла в свет первая в истории российской печати епар-

¹ Верецагин, И. Ф. Церковно-епархиальная периодическая печать в общественной жизни российской провинции во второй половине XIX–начале XX веков (на материалах Европейского Севера России) : автореф. ... канд. ист. наук / И. Ф. Верецагин. – Архангельск, 2013. – С. 13.

² Там же. – С. 13–15.

³ Там же.

⁴ Шмидт, С. О. Краеведение и документальные памятники / С. О. Шмидт. – Тверь, 1992. – С. 15.

⁵ Мохначева, М. П. Сельский мир сквозь призму «епархиальных ведомостей» / М. П. Мохначева. – Режим доступа : <http://www.newlocalhistory.com/node/134> (дата обращения: 16.08.2013).

хияльная газета «Ярославские епархиальные ведомости»⁶.

Епархиальные ведомости появились раньше официального издания Синода («Церковные ведомости»), которые выпускались с 1888 г.⁷ При этом отдаленные епархии стали издавать свои журналы раньше столичных епархий. Вслед за «Ярославскими» и «Херсонскими ведомостями» аналогичные издания стали выходить в Киеве, Тамбове, Чернигове (с 1861 г.); Калуге, Каменец-Подольске, Туле (с 1862 г.); Вятке и Полтаве (с 1863 г.); Вологде, Полоцке, Нижнем Новгороде (с 1864 г.); Владимире, Орле, Рязани, Саратове (с 1865 г.). Для сравнения: «Московские епархиальные ведомости» стали выходить только с 1869 г. К 1904 г. все епархии, кроме Туркестанской и Финляндской, имели свои епархиальные издания⁸.

Большинство епархиальных ведомостей выпускалось в форме журнала два раза в месяц, некоторые – еженедельно. Журналы, как правило, состояли из двух частей – официальной и неофициальной. В первой части публиковались законодательные и подзаконные акты, регулирующие деятельность церкви в целом и конкретной епархии: тексты высочайших указов, манифестов и повелений, касающихся церкви; указов и распоряжений Синода и епархиального начальства, определения консистории; известия и распоряжения епархиального начальства: назначения, перемещения и увольнения, вакансии, награждения священнослужителей; извлечения из годовых отчетов по консистории, семинарии и другим епархиальным учреждениям; материалы епархиальных съездов и т. п. Во второй части – выдержки из богословских сочинений, проповеди, поучения, наставления, духовные беседы, епархиальная хроника, сведения по истории епархии, отдельных приходов, церквей, монастырей, биографические, краеведческие, этнографические, библиографические материалы, заметки о событиях общественно-политической

жизни, внецерковные собеседования, публичные религиозно-нравственные чтения; толкования наиболее трудных мест Священного писания; статьи, касающиеся миссионерства среди язычников, а также статьи по расколу и сектантству и мн. др.

Современные исследователи признают епархиальные ведомости «отдельным типом церковного издания, который за вторую половину XIX в. распространился по всей России», отмечая, что в предшествующее время выпуск церковной периодической печати сосредотачивался в основном в столицах и крупных городах, в провинции же долгое время действовала только подписка на центральные издания⁹. Поэтому главной спецификой епархиальных ведомостей стал провинциальный характер издания, что предопределило огромную роль в социокультурной жизни российской провинции. Так как в программе издания предусматривалась публикация местных исторических материалов, епархиальные ведомости на этом этапе становятся одним из источников информации локального, историко-краеведческого характера.

По мнению С. О. Шмидта, духовенство вообще «заметно способствовало распространению краеведных знаний» изданием епархиальных ведомостей, составлением описаний монастырей, церквей, епархий и т. п.¹⁰. Кроме того, по предписанию Синода, с 1860-х гг. сельским причтом составлялись церковно-приходские летописи, в 1880–90-е печатались программы такого летописания. Эти летописи обычно имели два раздела: исторический и текущей жизни (о быте крестьян, системе земледелия и землепользования, промыслах, культурных новшествах, общественном сознании и крестьян, и духовенства и т. п., также и о природных явлениях). «Исторические» части таких летописей публиковались в епархиальных изданиях, материалы о быте – в этнографических изданиях¹¹.

Первое дальневосточное епархиальное из-

⁶ Мохначева, М. П. Сельский мир сквозь призму «епархиальных ведомостей» / М. П. Мохначева. – Режим доступа : <http://www.newlocalhistory.com/node/134> (дата обращения: 16.08.2013) ; Чижов, Р. В. Роль периодической печати в консолидации регионального культурного сообщества (На примере деятельности «Ярославских епархиальных ведомостей» 1860–1917 гг.) : дис. ... канд. культ. наук / Р. В. Чижов. – М., 2006.

⁷ Церковные ведомости // Энциклопедический словарь Ф. А. Брокгауза и И. А. Ефрона. – СПб. : Брокгауз-Ефрон, 1890–1907. – Режим доступа : http://dic.academic.ru/dic.nsf/brokgauz_efron/111972/%D0%A6%D0%B5%D1%80%D0%BA%D0%BE%D0%B2%D0%BD%D1%8B%D0%B5 ; подробнее см.: Тимофеева, Е. С. «Церковные ведомости» (1888–1918). История издания : дис. ... канд. филол. наук / Е. С. Тимофеева. – М., 2007.

⁸ Мохначева, М. П. Сельский мир сквозь призму «епархиальных ведомостей» / М. П. Мохначева. – Режим доступа : <http://www.newlocalhistory.com/node/134> (дата обращения: 16.08.2013) ; Летенков, Э. В. Губернские, областные, войсковые, епархиальные ведомости. 1838–1917 / Э. В. Летенков. – СПб. : изд-во СПб. ун-та, 2005.

⁹ Верещагин, И. Ф. Церковно-епархиальная периодическая печать в общественной жизни российской провинции во второй половине XIX–начале XX веков (на материалах Европейского Севера России) : автореф. ... канд. ист. наук / И. Ф. Верещагин. – Архангельск, 2013. – С. 13–15.

¹⁰ Шмидт, С. О. Краеведение и документальные памятники / С. О. Шмидт. – Тверь, 1992. – С. 19–20.

¹¹ Шмидт, С. О. Церковно-приходские летописи как источник по истории русской деревни / С. О. Шмидт // Ежегодник по аграрной истории Восточной Европы. – Вильнюс, 1974. – С. 397–404.

дание – «Камчатские епархиальные ведомости» (печатный орган Камчатско-Курильско-Благовещенской епархии) издавались с января 1894 г. по май (№ 9) 1899 г. в г. Благовещенске. Выходило издание два раза в месяц, состояло из двух частей – официальной и неофициальной. Редакция располагалась в Благовещенской духовной семинарии. Первым редактором был ректор Благовещенской семинарии протоиерей В. Мстиславский, с № 24 за 1895 г. сначала исполняющим обязанности редактора, а позднее – редактором стал преподаватель Благовещенской духовной семинарии П. Верещагин. С № 1 1897 г. на первой странице журнала (она же выполняла функции титульного листа) размещалось изображение Албазинской иконы Божьей Матери. Годовая подписка на «Камчатские епархиальные ведомости» стоила 6 руб. серебром. Печатались «Камчатские епархиальные ведомости» на протяжении всего периода своего существования в г. Благовещенске, в типографии товарищества Д. О. Мокина. Во всех журналах использовалась сплошная нумерация страниц на протяжении года, без разделения на номера, отдельно для официальных и неофициальных частей.

В официальной части первого номера «Камчатских епархиальных ведомостей» (15 января 1894 г.) в рубрике «Распоряжения Епархиального начальства» сообщалось следующее: «Камчатская духовная консистория слушали предложение Его преосвященства, от 16 декабря 1892 г. за № 1418, такового содержания: “Прилагая при сём телеграмму Его Высокопревосходительства, господина товарища Обер-Прокурора Святейшаго Синода, от 14-го декабря за № 494 246, предлагаю консистории исполнить распоряжения, намеченные ею журналом, мною утвержденным, от 14-го декабря с. г. за № 148. В приложенной телеграмме Его Высокопревосходительства сказано: “Синод разрешил издание ведомостей...”»¹². Консисторией же была разработана и программа «Камчатских епархиальных ведомостей» как «официального органа местного епархиального управления». Предполагалось,

что в официальном отделе ведомостей будет публиковаться «к сведению или руководству, или к должному исполнению всего Камчатского епархиального духовенства: 1) Высочайшие манифесты и повеления; 2) указы и распоряжения Святейшего Синода...; 3) отношения и сообщения от других мест и лиц, поступающие по определению Синода и касающиеся епархиального управления; 4) распоряжения местного епархиального начальства; 5) перемены в личном составе местной консистории, попечительства и в священно-служительских местах; 6) извещения о наградах духовным лицам, церковным старостам и благотворителям церквей и духовенства; 7) учреждение в должностях церковных старост, председателей и членов церковно-приходских попечительств; 8) сведения о постройке церквей и молитвенных домов, о происшествиях в епархии, о крещении инородцев, о присоединении к православию и об успехах православия в местах, населенных инородцами и раскольниками; 9) краткие отчеты о движении сумм по комитету по устройству Приамурских церквей, по Камчатскому епархиальному попечительству и по церковно-приходским попечительствам»¹³.

Неофициальный отдел «Камчатских епархиальных ведомостей» в первом номере за 1894 г. открывался пространной проповедью редактора В. Мстиславского «Слово в день Нового года», а дальше начиналась публикация краеведческого материала в традиционном для издания этого типа жанра описания поездки епископа по епархии: «Путешествие Преосвященнейшего Макария, Епископа Камчатского по епархии в мае, июне и июле месяцах 1893 г.»¹⁴. Это описание продолжалось в нескольких номерах журнала. В нем появилась и первая информация о Сахалине – рассказывается о посещении острова епископом. Вслед за этим описанием путешествия епископа в «Камчатских епархиальных ведомостях» публиковались и многие другие в форме путевых заметок, дневников, составлены они были лицами, сопровождавшими епископов в поездках¹⁵. В этих работах также описываются и

¹² Распоряжения епархиального начальства // Камчатские епархиальные ведомости. – 1894. – Отдел официальный. – № 1. – С. 1–2.

¹³ Распоряжения епархиального начальства // Камчатские епархиальные ведомости. – 1894. – Отдел официальный. – № 1. – С. 2.

¹⁴ Свящ. Т-ский. Путешествие Преосвященнейшего Макария, Епископа Камчатского по епархии в мае, июне и июле месяцах 1893 г. // Камчатские епархиальные ведомости. – Отдел неофициальный. – 1894. – № 1. – С. 6–13; № 3. – С. 56–63; № 7. – С. 145–157; № 10. – С. 224–232; № 11. – С. 252–261.

¹⁵ Свящ. С. Тихвинский. Путевые заметки и впечатления сопровождавшего Его Преосвященство Преосвященнейшего Макария в поездку по за-Зейскому краю // Камчатские епархиальные ведомости. – Отдел неофициальный. – 1894. – № 20. – С. 438–443; № 23. – С. 506–510; № 24. – С. 526–531; 1895. – № 1. – С. 11–15; № 3. – С. 69–75; Свящ. С. Тихвинский. От Благовещенска до Покровки (802 вер.) и обратно (из поездки Его Преосвященства, Преосвященнейшего Макария, по епархии в июле м. 1894 г.) // Камчатские епархиальные ведомости. – Отдел неофициальный. – 1895. – № 13. – С. 263–267; № 14. – С. 290–295; № 16. – С. 345–350; № 17. – С. 368–373; Священник С. Тихвинский. Поездка Преосвященнейшего Макария, Епископа Камчатского по епархии в июне и июле 1895 г. // Камчатские епархиальные ведомости. – Отдел неофициальный. – 1896. – № 1. – С. 11–14; № 2. – С. 27–30; № 3. – С. 49–66; № 4. – С. 75–80; Свящ.

посещения епископами Сахалина¹⁶. Акцентируя внимание на событиях православной жизни, связанных с пребыванием епископов на острове, авторы оставили и описания природы, населенных пунктов, отдельных архитектурных сооружений, местного населения, сахалинских священников и их деятельности, быта сахалинцев и т. п.

Неофициальная часть содержала немало публикаций с уникальной информацией по истории миссионерского дела на Дальнем Востоке. В эту группу публикаций можно включить путевые дневники и записи, путевые журналы миссионеров, позволяющие реконструировать будни миссионерской деятельности¹⁷. К публикациям такого типа можно отнести и работу сахалинского священника Н. Попова-Какоулина, занимавшегося миссионерской деятельностью среди коренного населения острова¹⁸. Кроме интересной этнографической информации в

ней содержатся и не менее интересные рассуждения автора о государственном значении православной миссии среди населения дальневосточной окраины. Эти рассуждения позволяют проанализировать мотивы и цели миссионерских подвигов сахалинских православных священнослужителей.

Печатались на страницах «Камчатских епархиальных ведомостей» и произведения исторического жанра, полноценные научные исследования. Так, уже со второго номера за 1894 г. начинают публиковать капитальную работу известного епархиального деятеля А. Кириллова «Материалы для истории Камчатской епархии»¹⁹. Позднее издаются и другие исторические труды А. Кириллова²⁰. Работы иных авторов также содержат ценные материалы по локальной истории (отдельных районов, церквей, приходов и др.)²¹, описывают приходскую повседнев-

С. Тихвинский. Дневник одного из сопровождавших Его Преосвященство, Преосвященнейшего Макария, при обозрении церквей в нынешнее лето // Камчатские епархиальные ведомости. – Отдел неофициальный. – 1896. – № 19. – С. 388–393 ; № 20. – С. 410–418 ; № 21. – С. 432–437 ; № 22. – С. 452–458 ; № 23. – С. 473–477 ; № 24. – С. 495–501 ; Обзорение Преосвященнейшим Евсеем церквей за-Зейского края // Камчатские епархиальные ведомости. – Отдел неофициальный. – 1898. – № 9. – С. 135–142 ; Свящ. Василий Попов. Описание поездки Преосвященнейшего Евсевия, Епископа Камчатского, для обозрения церквей епархии, совершенной с 8 июля по 22 августа сего 1898 года // Камчатские епархиальные ведомости. – Отдел неофициальный. – 1898. – № 19. – С. 344–349 ; № 20. – С. 374–381 ; № 21. – С. 386–392 ; № 22. – С. 405–414 ; № 23. – С. 431–445 ; № 24. – С. 455–466 ; 1899. – № 1. – С. 3–9 ; № 2. – С. 16–28 ; № 3. – С. 33–41 ; № 4. – С. 50–56 ; № 5. – С. 64–71 ; № 6. – С. 76–80 ; № 7. – С. 94–101 ; № 8. – С. 113–117 ; № 9. – С. 131–143 ; Благовещенские епархиальные ведомости. Отдел неофициальный. – № 10. – С. 154–164.

¹⁶ Свящ. С. Т-ский. Путешествие Преосвященнейшего Макария, Епископа Камчатского по епархии в мае, июне и июле месяцах 1983 г. // Камчатские епархиальные ведомости. – Отдел неофициальный. – 1894. – № 10. – С. 230–232 ; № 11. – С. 252–258 ; Свящ. С. Тихвинский. Дневник одного из сопровождавших Его Преосвященство, Преосвященнейшего Макария, при обозрении церквей в нынешнее лето // Камчатские епархиальные ведомости. – Отдел неофициальный. – 1896. – № 20. – С. 411 ; № 21. – С. 432–437 ; № 22. – С. 452–458 ; № 23. – С. 473–477 ; Свящ. Василий Попов. Описание поездки Преосвященнейшего Евсевия, Епископа Камчатского, для обозрения церквей епархии, совершенной с 8 июля по 22 августа сего 1898 года // Камчатские епархиальные ведомости. – Отдел неофициальный. – 1898. – № 24. – С. 458–466 ; 1899. – № 1. – С. 3–9 ; № 2. – С. 16–18.

¹⁷ Миссия среди китайцев и маньчжур // Камчатские епархиальные ведомости. – Отдел неофициальный. – 1894. – № 9. – С. 193–196 ; Начальник Камчатской духовной миссии, Свящ. Афан. Протодиакон. Из путевого журнала Начальника Камчатской духовной миссии. 19–30 января 1894 года // Камчатские епархиальные ведомости. – Отдел неофициальный. – 1894. – № 10. – С. 210–218 ; № 11. – С. 237–247 ; № 12. – С. 277–287 ; Миссионер, свящ. Алексей Троицкий. Иностранцы Горинского стана (Приморской области) // Камчатские епархиальные ведомости. – Отдел неофициальный. – 1895. – № 4. – С. 95–100 ; № 5. – С. 126–130 ; № 7. – С. 167–172 ; Несколько слов о маньчжурской миссии // Камчатские епархиальные ведомости. – Отдел неофициальный. – 1895. – № 24. – С. 524–528 ; Протодиакон, А. Миссионерская поездка начальника Камч. дух. миссии к орочам, обитающим в пределах Императорской гавани, в конце 1895 и начале 1896 года // А. Протодиакон // Камчатские епархиальные ведомости. – Отдел неофициальный. – 1896. – № 20. – С. 402–409 ; № 21. – С. 428–432 ; 1897. – № 1. – С. 8–14 ; № 2. – С. 33–38 ; № 3. – С. 53–61 ; № 4. – С. 87–91 ; № 5. – С. 103–108 ; № 7. – С. 139–146 ; № 8. – С. 161–170 ; № 10. – С. 203–208 ; № 13. – С. 272–283.

¹⁸ Свящ. Н. Попов-Какоулин. Иностранцы на о-ве Сахалине в отношении к Православной Церкви и Русскому государству (Этнографическая заметка) // Камчатские епархиальные ведомости. – Отдел неофициальный. – 1896. – № 5. – С. 98–107.

¹⁹ Кириллов, А. Материалы для истории Камчатской епархии // Камчатские епархиальные ведомости. – Отдел неофициальный. – 1894. – № 2. – С. 23–36 ; № 3. – С. 49–55 ; № 4. – С. 68–75 ; № 12. – С. 267–277 ; № 13. – С. 291–299 ; № 16. – С. 333–343 ; № 17. – С. 351–359 ; 1895. – № 5. – С. 111–126 ; № 6. – С. 142–153.

²⁰ Кириллов, А. Материалы по истории Христианской миссии на Амуре, со времени присоединения его к России до 1865 г. // Камчатские епархиальные ведомости. – Отдел неофициальный. – 1896. – № 1. – С. 1–10 ; № 3. – С. 47–59 ; № 6. – С. 113–124 ; № 23. – С. 461–468 ; № 24. – С. 481–495 ; Кириллов, А. По поводу предстоящего 100-летнего юбилея распространения христианства в бывших Российско-Американских владениях // Камчатские епархиальные ведомости. – Отдел неофициальный. – 1894. – № 17. – С. 369–375.

²¹ Свящ. П. М-н. К истории Южно-Уссурийского края // Камчатские епархиальные ведомости. – Отдел неофициальный. – 1894. – № 15. – С. 324–330 ; № 17. – С. 360–369 ; Свящ. П. П-ов. Историко-статистические сведения о градо-Благовещенской Кладбищенской церкви во имя Второго славного пришествия господина Нашего Иисуса Христа и страшного Суда Его // Камчатские епархиальные ведомости. – Отдел неофициальный. – 1894. – № 2. – С. 36–41 ; № 5. – С. 110–115. – № 11. – С. 247–252 ; Свящ. П. П-ов. Заметка о первой церковно-приходской школе в г. Благовещенске // Камчатские

ность²² и т. п. С № 11 за 1897 г. в «Камчатских епархиальных ведомостях» начинают публиковаться пространные некрологи, по сути – биографические статьи. Жизнеописание первого архиепископа Камчатского Иннокентия стало первой в полном смысле историко-биографической работой, напечатанной в журнале²³. Вслед за этим появилось и прижизненное биографическое описание – биография Евсевия, епископа Камчатского, Курильского и Благовещенского, назначенного на епископскую кафедру после смерти архиепископа Макария в октябре 1897 г.²⁴. Весь комплекс работ историко-краеведческой направленности содержит уникальные сведения, касающиеся различных аспектов

жизни дальневосточного сообщества конца XIX века. Это позволяет реконструировать историю отдельных церквей, приходов, населенных пунктов, быт населения, историю жизни церковных деятелей. К сожалению, авторы этого периода еще не обращали внимание на островную часть епархии, Сахалин не был представлен как предмет историко-краеведческого исследования.

Обязательным компонентом неофициальной части журнала были материалы антираскольнической и антисектантской (имелось в виду прежде всего старорусское сектантство) направленности, например, труд дьякона К. Цивелева «Воспоминания из моей раскольнической жизни» и др.²⁵. Такие работы, кроме пропагандист-

епархиальные ведомости. – Отдел неофициальный. – 1894. – № 7. – С. 157–161 ; № 8. – С. 176–179 ; Свящ. Аф. Прото-
диаконов. К истории Хабаровской церкви // Камчатские епархиальные ведомости. – Отдел неофициальный. – 1894. –
№ 19. – С. 415–423 ; № 21. – С. 465–471 ; Н. Церковно-приходская школа при церкви св. пророка Илии в поселке Ильинском
на реке Уссури // Камчатские епархиальные ведомости. – Отдел неофициальный. – 1895. – № 2. – С. 39–41 ; Свящ.
Влад. Венчаев. Историко-статистические сведения о церкви села Песчано-Озерского Амурской области, в честь Бо-
жией Матери и иконы Ея «Всех скорбящих радости» // Камчатские епархиальные ведомости. – Отдел неофициальный.
– 1895. – № 8. – С. 181–187 ; № 10. – С. 222–225 ; № 11. – С. 234–237 ; Кириллов, А. Ко дню десятилетия Благовещен-
ского православного братства Пресвятой Богородицы // Камчатские епархиальные ведомости. – Отдел неофициальный.
– 1896. – № 7. – С. 139–146 ; № 8. – С. 166–175 ; Свящ. А. Новокшенов. Историко-статистические сведения о Кон-
стантиновской Константино-Еленинской церкви // Камчатские епархиальные ведомости. – Отдел неофициальный. –
1897. – № 4. – С. 79–86 ; № 8. – С. 147–152 ; Свящ. Александр Гарнин. Свято-Троицкая церковь села Александровского,
Томской волости, Амурской области // Камчатские епархиальные ведомости. – Отдел неофициальный. – 1898. – № 1. –
С. 5–11 ; № 2. – С. 17–21 ; Свящ. П. Ляхоцкий. Историко-статистическое описание Доле-Троицкой миссионерской церк-
ви // Камчатские епархиальные ведомости. – Отдел неофициальный. – 1898. – № 10. – С. 159–169 ; № 12. – С. 207–215 ;
№ 13. – С. 231–240 ; № 14. – С. 253–260 ; № 15. – С. 271–277 ; Священник Александр Гаркин. Исторические сведения о
постройке церкви-школы в д. Большой-Сезанке, Томской волости, Амурской области // Камчатские епархиальные ве-
домости. – Отдел неофициальный. – 1898. – № 17. – С. 309–313 ; Священник Георгий Мальхин. Историко-статистическое
описание церкви с. Крестовоздвиженского, на р. Уртуе, Амурской области // Камчатские епархиальные ведомости. – От-
дел неофициальный. – 1898. – № 18. – С. 325–332 ; № 20. – С. 366–374.

²² Священник В. Венчаев. Религиозно-обрядовый быт переселенцев за-Зейского края // Камчатские епархиальные ве-
домости. – Отдел неофициальный. – 1896. – № 17. – С. 337–345 ; № 20. – С. 399–402 ; № 22. – С. 441–446 ; 1897. – № 3. –
С. 47–53.

²³ Кириллов, А. Высокопреосвященный Иннокентий, первый архиепископ Камчатский // Камчатские епархиальные
ведомости. – Отдел неофициальный. – 1897. – № 17. – С. 341–357 ; № 18. – С. 361–377.

²⁴ Преосвященнейший Евсевий, Епископ Камчатский, Курильский и Благовещенский // Камчатские епархиальные ве-
домости. – Отдел неофициальный. – 1898. – № 1. – С. 1–5.

²⁵ Цивелев, К. Воспоминания из моей раскольнической жизни // Камчатские епархиальные ведомости. – Отдел не-
официальный. – 1896. – № 1. – С. 14–17 ; № 2. – С. 30–34 ; № 4. – С. 80–85 ; Миссионер, Свящ. П. Прото-
дьяконов. Из днев-
ника противораскольнического миссионера // Камчатские епархиальные ведомости. – Отдел неофициальный. – 1894. –
№ 5. – С. 104–110 ; № 6. – С. 126–132 ; № 8. – С. 170–176 ; Противосектантский миссионер, Свящ. А. Диаконов. Поездка
к за-Зейским молоканам // Камчатские епархиальные ведомости. – Отдел неофициальный. – 1894. – № 6. – С. 119–126 ;
№ 8. – С. 163–170 ; № 9. – С. 187–193 ; Александр Кириллов. Явление Царя Царей (Страничка из жизни амурских прыгу-
нов) // Камчатские епархиальные ведомости. – Отдел неофициальный. – 1895. – № 1. – С. 5–11 ; № 2. – С. 34–39 ; № 3. –
С. 62–69 ; № 4. – С. 89–95 ; Заметка. Энергичное противодействие баптистской пропаганде земского начальника Ново-
узенского уезда // Камчатские епархиальные ведомости. – Отдел неофициальный. – 1895. – № 8. – С. 187–190 ; Противо-
раскольнический миссионер священник Василий Попов. О присоединении к православию Пелагии Кокориной с сыновьями //
Камчатские епархиальные ведомости. – Отдел неофициальный. – 1895. – № 9. – С. 196–200 ; Противосектантский
миссионер Свящ. Ал. Диаконов. Отчет Благовещенского Православного Братства Пресвятой Богородицы (за девятый
год его существования) // Камчатские епархиальные ведомости. – Отдел неофициальный. – 1895. – № 11. – С. 228–233 ;
№ 12. – С. 243–249 ; № 13. – С. 255–262 ; Самойлович, И. Разбор возражений молокан против необходимости и важности
Священного предания, как источника богооткровенной христианской религии // Камчатские епархиальные ве-
домости. – Отдел неофициальный. – 1896. – № 4. – С. 69–75 ; № 9. – С. 187–198 ; № 11. – С. 235–243 ; № 12. – С. 251–259 ;
№ 13. – С. 269–274 ; № 14. – С. 281–286 ; № 16. – С. 315–322 ; Поездка в за-Зейский край противораскольнического
миссионера свящ. В. Попова в июле 1895 года // Камчатские епархиальные ведомости. – Отдел неофициальный. – 1896. –
№ 12. – С. 259–264 ; № 14. – С. 287–294 ; № 15. – С. 309–314 ; Кириллов, А. Амурские прыгуны или духовные христиане
(краткий историко-этнографический очерк) // Камчатские епархиальные ведомости. – Отдел неофициальный. – 1897. –
№ 6. – С. 111–120 ; № 7. – С. 131–137 ; № 9. – С. 171–179 ; № 10. – С. 187–197 ; № 12. – С. 235–245 ; № 13. – С. 259–266 ;
№ 16. – С. 319–330 ; № 19. – С. 385–402 ; № 22. – С. 437–443 ; Противораскольнический миссионер, свящ. В. Попов. Беседа
со старообрядцами дер. Николаевки, Бельской волости // Камчатские епархиальные ведомости. – Отдел неофициаль-
ный. – 1897. – № 9. – С. 180–183 ; № 11. – С. 227–231 ; № 13. – С. 266–271 ; № 14. – С. 298–302 ; № 16. – С. 330–335 ; № 19. –

ской направленности, произвольно оказались и своеобразными источниками по истории и этнографии старообрядчества, старорусского и протестантского сектантства. В них содержатся ценные статистические данные, информация о взаимоотношениях указанных религиозных течений с официальной церковью на Дальнем Востоке России. Особенности истории заселения и освоения Сахалина русскими людьми и религиозной ситуации на острове не делали борьбу с сектантством и расколом актуальной для сахалинских священников, поэтому история внутренней миссии на острове не освещалась на страницах «Камчатских епархиальных ведомостей»²⁶.

В журнале поднимались и некоторые спорные или нерешенные вопросы епархиальной и общественной жизни. Так, например, обсуждался вопрос об учреждении в Приамурском крае мужского монастыря²⁷. Впрочем, в «Камчатских епархиальных ведомостях» общественные, политические и даже внутрицерковные проблемы не обсуждались еще так широко и в таких острых формах, как это будет несколько позднее происходить на страницах «Владивостокских епархиальных ведомостей», что, безусловно, было связано с общей социально-политической обстановкой и бурными событиями российской истории начала XX в.

Весьма информативным источником по истории православия в регионе являются и журнальные рубрики неофициальной части – «Хроника епархиальной жизни», «Из епархии», в которых аккумулируется в сжатом виде информация о важнейших событиях православной жизни как на высшем епархиальном уровне, так и в различных приходах епархии, в этих рубриках изредка публиковалась и информация с Сахалина²⁸.

Создатели епархиальных ведомостей предполагали, что в составлении неофициальных частей журнала должны участвовать не только

отдельные епархиальные деятели, выдающиеся личности, подобные Кириллову, но и рядовые священники, церковнослужители, светские лица. Через неофициальную часть редактор поддерживал связь с авторами и читателями, поэтому одна из ее рубрик – «От редакции» содержала призывы редактора активнее участвовать в подготовке материалов для журнала, редактор просил «присылать не только вполне обработанные статьи, но даже и беглые заметки», выражая надежду, что «духовенство епархии и светские лица... не откажутся принять свое деятельное участие в трудах ея (редакции. – Н. П.)»²⁹.

Судя по всему, объем номеров «Камчатских епархиальных ведомостей» и их составных частей (официальной и неофициальной) и рубрик не регламентировался и варьировал в широком диапазоне (в среднем около 16–30 страниц составлял весь номер), в зависимости от финансовых возможностей и наличия материала для публикации в редакции. Такая ситуация сохранится и в последующем в «Благовещенских» и «Владивостокских епархиальных ведомостях».

С точки зрения ценности епархиальных ведомостей как носителя исторической информации, безусловно, стоит отметить важность и уникальность публикации на страницах «Камчатских епархиальных ведомостей» официальных епархиальных документов: постановлений и отчетов Камчатского епархиального училищного совета, отчетов о деятельности Камчатской духовной миссии, выписок из журналов Камчатской духовной консистории, Благовещенского православного братства Пресвятой Богородицы, отчетов о деятельности этого братства и т. п. Их изучение, даже если они не содержат информации о Сахалине, позволяет восстановить картину общей епархиальной жизни, выявить особенности религиозной ситуации на острове, общие тенденции и проблемы для всех частей епархии.

С № 10 (31 мая) за 1899 г. «Камчатские епар-

С. 403–405 ; Противораскольнический миссионер, свящ. В. Попов. Беседа со старообрядцами деревни Николаевки, за р. Зеей // Камчатские епархиальные ведомости. – Отдел неофициальный. – 1898. – № 3. – С. 37–48 ; № 4. – С. 58–64.

²⁶ См. подробнее: Потапова, Н. В. Вероисповедная политика Российской империи и религиозная жизнь Дальнего Востока во второй половине XIX–начале XX века (на примере Сахалина) : монография / Н. В. Потапова. – Южно-Сахалинск : СахГУ, 2009.

²⁷ Соловьёв, Вл. К вопросу об учреждении в Приамурском крае мужского общежительного монастыря // Камчатские епархиальные ведомости. – Отдел неофициальный. – 1894. – № 4. – С. 76–89 ; Иеромонах Алексей (Осколков). Колонизация Сибири и значение монастырей // Камчатские епархиальные ведомости. – Отдел неофициальный. – 1894. – № 20. – С. 443–446 ; Окунцов, И. Современный прогресс и его отношение к христианству // Камчатские епархиальные ведомости. – Отдел неофициальный. – 1897. – № 2. – С. 27–33 ; Свящ. И. Каюков. Заметка о назначении прихожанам духовенству руги // Камчатские епархиальные ведомости. – Отдел неофициальный. – 1897. – № 16. – С. 335–337 ; И. О. Воскресные школы и общество // Камчатские епархиальные ведомости. – Отдел неофициальный. – 1898. – № 6. – С. 89–95 ; Свящ. Иоанн Каюков. Общество трезвости в ст. Михайло-Семеновской, Амур. обл. // Камчатские епархиальные ведомости. – Отдел неофициальный. – 1898. – № 6. – С. 95–98 ; Выступление Преосвященнейшего Евсевия в гор. Владивосток и открытие Владивостокской епархии // Камчатские епархиальные ведомости. – Отдел неофициальный. – 1899. – № 9. – С. 127–131.

²⁸ Из епархии // Камчатские епархиальные ведомости. – Отдел неофициальный. – 1894. – № 19. – С. 423–425.

²⁹ От редакции // Камчатские епархиальные ведомости. – Отдел неофициальный. – 1896. – № 1. – С. 1.

хияльные ведомости» были переименованы в «Благовещенские епархиальные ведомости». Это было связано с реорганизацией Камчатско-Курильско-Благовещенской епархии, следствием чего стало ее разделение в 1899 г. на Благовещенско-Приамурскую и Владивостокско-Камчатскую. Содержанием официальной части первого номера «Благовещенских епархиальных ведомостей» (он получил порядковый № 10, продолжив нумерацию номеров «Камчатских епархиальных ведомостей») стал указ Святейшего синода от 8 марта 1899 г. на имя Иннокентия, епископа Приамурского и Благовещенского «О переименовании издаваемых в городе Благовещенске “Камчатских Епархиальных Ведомостей” в “Благовещенские” по месту издания их»³⁰. Нумерация страниц, начатая в «Камчатских епархиальных ведомостях», была продолжена в последующих номерах «Благовещенских епархиальных ведомостей», как и публикация продолжающихся материалов.

«Благовещенские епархиальные ведомости» выходили с мая 1899 по 1918 г. при Благовещенской духовной семинарии с прежней периодичностью – два раза в месяц, но нередко выпускались сдвоенные номера, ведомости по-прежнему состояли из двух частей – официальной и неофициальной. Редакторами «Благовещенских епархиальных ведомостей» были: с мая 1899 г. – преподаватель Благовещенской духовной семинарии П. Верещагин, бывший до того редактором «Камчатских епархиальных ведомостей»; с № 18–20 (31 октября) за 1904 г. исполняющим должность редактора был ректор семинарии архимандрит Дионисий (Прозоровский, впоследствии архиепископ); с января 1905 г. и. д. редактора был ректор семинарии архимандрит Амвросий (Смирнов, впоследствии архиепископ); с № 1–2 за 1906 г. – вновь ректор семинарии архимандрит Дионисий; с № 4 1906 г. – вновь ректор семинарии архимандрит Амвросий; с № 10 за 1906 г. и. д. редактора был инспектор семинарии В. Антонинов; с № 10 за 1908 г. – протоиерей кафедрального собора И. Коноплев; с № 10–11 за 1909 г. временно исполнял обязанности редактора священник А. Пуцелло; с № 16–17 за 1909 г. был назначен сначала временно исполняющим обязанности, затем исполняющим обязанности редактора, а затем и редактором протоиерей Н. Вознесенский (впоследствии архиепископ

Димитрий); с № 3–4 1912 г. редактировал издание журнала преподаватель духовной семинарии С. Бухаревич; с № 18–19 1912 г. «исполнял должность редактора» преподаватель духовной семинарии В. С. Телятьев; с № 13–14 (1–15 июля) 1917 г. «Благовещенские епархиальные ведомости» состояли только из официального отдела, исполнял обязанности редактора секретарь духовной консистории В. Шольский. На титульном листе «Благовещенских епархиальных ведомостей», продолжая традицию «Камчатских епархиальных ведомостей», по-прежнему (правда, не во всех номерах, с небольшими перерывами) помещалось изображение Албазинской иконы Божией Матери. До конца 1902 г. «Благовещенские епархиальные ведомости» печатались, как и «Камчатские», в типографии товарищества Д. О. Мокина, с 1902 г. – в типографии «Амурской газеты» А. В. Кирхнера. Цена на годовую подписку составляла 6 рублей и сохранялась неизменной.

В связи с отсутствием своего печатного органа в 1899–1903 гг. у Владивостокской епархии в «Благовещенских епархиальных ведомостях» несколько лет публиковалась и информация для Владивостокской епархии. В официальной части она проходила периодически с № 11 за 1899 год под рубрикой «Известия и распоряжения по Владивостокской епархии»³¹ наряду с «Известиями и распоряжениями по Благовещенской епархии». Клирики и прихожане Владивостокской епархии остались подписчиками этого издания, а некоторые священнослужители готовили публикации для журнала. Однако, как справедливо заметил А. Смагин, «проблемы Владивостокской епархии не могли получить должного освещения и обсуждения на страницах журнала, по причине заинтересованности редакции в первую очередь отражать жизнедеятельность Благовещенской епархии, и сложностей с получением необходимой информации о Владивостокской епархии и Южно-Уссурийском крае»³². Такая ситуация отразилась и в том, что в эти годы материалы с Сахалина, входившего в состав Владивостокской епархии, не публиковались в этом епархиальном печатном издании.

Структура, тематика и разделы, намеченные в «Камчатских епархиальных ведомостях», вопросы и проблемы, в них освещавшиеся, сохранились в «Благовещенских епархиальных ведомостях», в частности, продолжилась публикация

³⁰ Указ Святейшего Синода // Благовещенские епархиальные ведомости. – Отдел официальный. – 1899. – № 10. – 31 мая. – С. 52–53.

³¹ Первая такая публикация: Известия и распоряжения по Владивостокской епархии // Благовещенские епархиальные ведомости. – Отдел официальный. – 1899. – № 11. – С. 70–74.

³² Смагин, А. Н. «Епархиальные ведомости» в системе управления Камчатской (Благовещенской) епархии Русской православной церкви / А. Н. Смагин // Религиоведение. – 2006. – № 2. – С. 58–68. – Режим доступа : <http://www.vladivostok-eparhia.ru/eparhia/history/?ID=1943> (дата обращения: 15.08. 2013).

исторических трудов³³. Из биографических публикаций обращает на себя внимание биографический очерк А. В. Кириллова по случаю 25-летия его литературной и педагогической деятельности³⁴. По-прежнему немало внимания уделялось информированию читателя о путешествиях епископа по епархии³⁵, актуальным церковно-общественным вопросам³⁶, публиковались антисектантские материалы³⁷. Весьма информативными историческими источниками являются публикации на страницах «Благовещенских епархиальных ведомостей» интереснейших епархиальных документов, например, ежегодных отчетов о деятельности Благовещенского православного братства Пресвятой Богородицы, имеющего антисектантскую направленность, материалов, касающихся миссии среди

язычников (ежегодных отчетов о состоянии и деятельности Благовещенской духовной миссии), отчетов Благовещенского комитета православного миссионерского общества, материалов о церковно-приходских школах, в частности, ежегодных отчетов Благовещенского епархиального училищного совета. Из немногих материалов Владивостокской епархии, которые были опубликованы в неофициальной части «Благовещенских епархиальных ведомостей» в этот период, можно отметить: речи епископа³⁸, ежегодные отчеты Владивостокского комитета Православного миссионерского общества, образованного в 1899 г., статья о паломничестве учащихся церковных школ Осиновского прихода Владивостокской епархии в Уссурийский Св.-Троицкий Николаевский монастырь³⁹ и отчет Осиновского

³³ Подвиги русских на реке Амуре в XVII столетии, описанные на основании подлинных бумаг Якутского и Нерчинского архивов // Благовещенские епархиальные ведомости. – Отдел неофициальный. – 1899. – № 13. – С. 205–210; № 14. – С. 221–238; № 15. – С. 249–260; № 17. – С. 289–295; № 18. – С. 309–315; № 19. – С. 323–330; Краткие сведения о Корсаковской миссионерской церкви // Благовещенские епархиальные ведомости. – Отдел неофициальный. – 1899. – № 23. – С. 399–400; Краткие сведения о Покровско-Суифуньской церкви // Благовещенские епархиальные ведомости. – Отдел неофициальный. – 1899. – № 24. – С. 411–412; Диакон П. Марков. Историко-статистические сведения о Свято-Троицкой церкви с. Бельско-Троицкого, Амурской области // Благовещенские епархиальные ведомости. – Отдел неофициальный. – 1900. – № 19. – С. 419–424; № 22. – С. 482–486; № 23. – С. 500–505; Архипастыри Приамурья (краткое обозрение с 1840–1900 гг.) // Благовещенские епархиальные ведомости. – Отдел неофициальный. – 1900. – № 24. – С. 511–513; Никанор, епископ Якутский. Православно-русская миссия в Китае (краткий очерк за XVIII–XIX века) // Благовещенские епархиальные ведомости. – Отдел неофициальный. – 1901. – № 17. – С. 361–368.

³⁴ Куртеев, К. Биографический очерк А. В. Кириллова (по случаю 25-летия его литературной и педагогической деятельности) // Благовещенские епархиальные ведомости. – Отдел неофициальный. – 1902. – № 14. – С. 313–321.

³⁵ Священник Симеон Тихвинский. Путешествие Преосвященнейшего Иннокентия по епархии в бытность его Епископом Приамурским и Благовещенским в 1900 году // Благовещенские епархиальные ведомости. – Отдел неофициальный. – 1900. – № 24. – С. 513–520; 1901. – № 1. – С. 5–12; № 4. – С. 59–65; № 5. – С. 84–89; № 7. – С. 130–137; № 8. – С. 147–155; № 10. – С. 195–201; Священник Пав. Михайлов. Проезд Преосвященнейшего Никодима по 1-му благочинническому участку Благовещенской епархии // Благовещенские епархиальные ведомости. – Отдел неофициальный. – 1901. – № 11. – С. 217–224; и др.

³⁶ Н. Г. Должно ли наше духовенство представлять из себя замкнутое сословие (Историко-каноническая справка) // Благовещенские епархиальные ведомости. – Отдел неофициальный. – 1900. – № 19. – С. 411–418; № 20. – С. 436–446.

³⁷ Священник-миссионер, как священнодействитель и совершитель треб // Благовещенские епархиальные ведомости. – Отдел неофициальный. – 1900. – № 1. – С. 9–20; Первая публичная беседа с сектантами о Священном Предании, веденная в зале Благовещенской духовной семинарии 12 марта с. г. // Благовещенские епархиальные ведомости. – Отдел неофициальный. – № 8. – С. 180–191; № 9. – С. 218–229; Беседа вторая о Священном Предании, веденная с сектантами в зале благовещенской духовной Семинарии 19-го марта с. г. // Благовещенские епархиальные ведомости. – Отдел неофициальный. – 1900. – № 10. – С. 250–260; Беседа третья о Церкви, веденная с сектантами г. Благовещенска в зале Благовещенска в зале Никольской церковно-приходской школы апреля 30 1900 года // Благовещенские епархиальные ведомости. – Отдел неофициальный. – 1900. – № 11. – С. 297–304; № 12. – С. 313–320; Беседа пятая о Церкви, назначенная к ведению в зале Никольской церковно-приходской школы 11 июня с. г. // Благовещенские епархиальные ведомости. – Отдел неофициальный. – 1900. – № 11. – С. 304–308; Выдержки из состоявшегося 20 апреля с. г. заседания Комиссии по ведению противосектантских бесед в сем 1901 г. // Благовещенские епархиальные ведомости. – Отдел неофициальный. – 1901. – № 14. – С. 85; Противосектантская беседа // Благовещенские епархиальные ведомости. – Отдел неофициальный. – 1902. – № 3. – С. 57–60; Речь, произнесенная Преосвященнейшим Никодимом перед второю беседою с сектантами в Николаевской церковной школе г. Благовещенска // Благовещенские епархиальные ведомости. – Отдел неофициальный. – № 5. – С. 79–83; Речь, произнесенная Его Преосвященством, Преосвященнейшим Никодимом, Епископом Приамурским и Благовещенским перед второю беседою с сектантами в Николаевской церковной школе // Благовещенские епархиальные ведомости. – Отдел неофициальный. – 1902. – № 6. – С. 99–106; и др.

³⁸ Слово, сказанное Преосвященным Евсеем во Владивостокском кафедральном соборе при вступлении в управление вновь открытую Владивостокскую епархию // Благовещенские епархиальные ведомости. – Отдел неофициальный. – 1900. – № 2. – С. 23–27; Речь, произнесенная Преосвященным Евсеем, Епископом Владивостокским и Камчатским, перед молебном по случаю открытия Восточного Института в г. Владивостоке, 21 октября 1899 г. // Благовещенские епархиальные ведомости. – Отдел неофициальный. – 1900. – № 3. – С. 47–49.

³⁹ Свящ. Гр. Ваулин. Паломничество учащихся церковных школ Осиновского прихода Владивостокской епархии в Уссурийский Св.-Троицкий Николаевский монастырь // Благовещенские епархиальные ведомости. – Отдел неофициальный. – 1901. – № 15. – С. 333–336; № 16. – С. 356–360; № 17. – С. 376–378; № 18. – С. 392–398; № 19. – С. 406–410; № 20. – С. 428–432; № 22. – С. 472–475; № 23. – С. 486–491; № 24. – С. 499–502; 1902. – № 1. – С. 16–22.

общества трезвости за 1900–1901 гг.⁴⁰.

Итак, первые дальневосточные конфессиональные периодические издания – Камчатские и Благовещенские и епархиальные ведомости во второй половине XIX–начале XX в. внесли значительный вклад в дело развития краеведения как в масштабах всей Российской империи, так и на региональном уровне, так как программа епархиальных периодических изданий обязательно включала историко-краеведческий или церковно-краеведческий компонент. Епархиальные ведомости, кроме информации о жизни церковной, епархиальной, содержат статьи исторического, краеведческого, этнографического и общественно-политического характера, в них пу-

бликовались и нормативно-правовые акты (государственные и церковные), касающиеся церкви как общероссийского, так и местного епархиального уровней. Епархиальная периодика наравне с губернской периодической печатью участвовала в формировании социокультурного пространства российской провинции. В епархиальной периодике отражались особенности взаимоотношений церкви и государства в Российской империи синодального периода, реакция церкви на важнейшие политические события. В известной степени епархиальные ведомости можно рассматривать и как площадку, на которой велся диалог православной церкви и общества, церкви и приверженцев иных религиозных взглядов.

⁴⁰ *Отчет Осинковского Иоанно-Предтеченского Общества трезвости // Благовещенские епархиальные ведомости. – Отдел неофициальный. – 1902. – № 2. – С. 36–40.*

ХУДОЖЕСТВЕННОЕ СВОЕОБРАЗИЕ ПОВЕСТИ «САХАЛИНЦЫ» ДАРЬИ ЕРЕМЕЕВОЙ

Дарья Николаевна Еремеева (девичья фамилия – Кротова) – новое имя на небосклоне российской литературы (в том числе и в пространстве литературного краеведения Сахалина и Курильских островов). Родилась писательница в 1977 году в Южно-Сахалинске. Окончила Институт филологии Сахалинского государственного университета¹, а затем Институт журналистики и литературного творчества в Москве. Сейчас она является старшим научным сотрудником Государственного музея Л. Н. Толстого, живет в Москве.

Дарья Еремеева известна в первую очередь как журналист, литературовед и критик. Долгое время она публиковалась под псевдонимом Дарья Данилова в таких научных журналах и изданиях, как «Октябрь», «Новый мир», «Вопросы литературы», «Дружба народов», «День и ночь», «Литературная учеба», и в различных литературных альманахах и сборниках научных работ, а также писала материалы для электронного ресурса «Афиша daily». Ею написано большое количество статей, рецензий, отзывов и исследований по творчеству современных авторов. В арсенале Дарьи Еремеевой интервью с самыми известными деятелями искусства нашего времени: с писателями Евгением Водолазкиным, Павлом Басинским, Алексеем Варламовым, с Валентином Курбатовым и Дмитрием Даниловым, с поэтом Иваном Ждановым, с художником Андреем Балдиным и многими другими.

Конечно, большое значение в работе и жизни Дарьи Еремеевой занимают исследования, посвященные Л. Н. Толстому. Самой крупной ее работой об этом писателе стала книга «Граф Лев Толстой. Как шутил, кого любил, чем восхищался и что осуждал яснополянский гений» (2017). Эта книга была по достоинству оценена литературоведами, в том числе и толстоведом нашего времени – Павлом Басинским. В своей рецензии в «Российской газете» он дает такой отзыв о работе Дарьи Еремеевой: «Недавно вышла в свет важная для толстоведения книга сотрудницы Государственного музея Л. Н. Толстого в Москве Дарьи Еремеевой: “Граф Лев Толстой. Как шутил, кого любил, чем восхищался и что осуждал

яснополянский гений”. Рекомендую всем, кто интересуется фигурой Толстого... из этой книги вы узнаете, что Толстой не был таким уж суровым моралистом. В книге Дарьи Еремеевой развенчиваются или подтверждаются самые известные мифы о позднем Толстом... В книге Дарьи Еремеевой приводится множество ситуаций, где гений всех времен и народов был смешным и забавным, но от этого не менее великим»².

Другой известный критик Олег Жданов тоже не оставил без внимания книгу Дарьи Еремеевой: «Итак, под обложкой этой книги Лев Толстой не бронзовая статуя и не латентный маньяк с множеством пороков. Перед нами человек, в своей неоднозначности и ежедневной динамике изменений и трансформации взглядов на жизнь: от высот мировоззрения до бытовых деталей... В череде монографий о великом русском писателе – эта книга звучит звонкой и чистой каплей», так пишет он о ней в газете «Комсомольская правда»³.

Несмотря на большой опыт исследовательской работы, Дарья Еремеева и сама пишет художественную прозу. Начиная с 2009 года Дарья Еремеева (под псевдонимом Данилова) публикует свои юмористические произведения в «Независимой газете»: рассказы «Фуршетники и посидельники», «Звезды говорят» (вошел в шорт-лист премии имени Чехова «Краткость – сестра таланта»), «Хождение по сектам», «Гражданская оборона», «Полтергейст как семейная реликвия», «Танатос манит тебя», путевые очерки из путешествия по Криту «Идеально обладать пейзажем», заметки из жизни «Гражданки куры», «Чудес не бывает?». В 2013 году в журнале «Литературная учеба» был опубликован рассказ «Огурцы» и комментарий к нему от Евгения Водолазкина под названием «В отличие от протокола».

Самым большим по объему и, пожалуй, самым значительным на данный момент в творчестве Дарьи Еремеевой произведением является повесть «Сахалинцы», опубликованная в июльском номере журнала «Новый мир» в 2016 году. Повесть отражает самые лучшие черты стиля и поэтики автора, являя собой настоящую энциклопедию

¹ Выпускная квалификационная работа Дарьи Николаевны Кротовой о лимериках Льюиса Кэрролла в 1999 году была написана под руководством кандидата филологических наук А. А. Живоглядова, рецензентом работы стала кандидат филологических наук (в настоящее время – доктор филологических наук) Е. А. Иконникова.

² Басинский, П. Толстой смеется / П. Басинский // Российская газета. – 2017. – № 7393 (227).

³ Жданов, О. Первопричина: человек / О. Жданов // Комсомольская правда. – 2017. – 16 нояб.

жизни людей на Сахалине в период перестройки.

В центре повествования – жизнь девочки Маруси Зайцевой, ее друзей и семьи. Детство Маруси и переходный возраст выпадает на период перестройки и последующих 1990-х годов. Автор показывает непростые моменты жизни того периода: нехватка продуктов, одежды, талоны на еду, как один за другим умирали генеральные секретари и как переживали люди, разделившись на предприимчивых и растерянных. Перед читателями предстает панорама жизни сахалинцев: наши сопки, бесконечно красивая природа, ягода клоповка, «Горный воздух», драмтеатр, университет, кружки для детей, секты, телепередачи, музыкальные исполнители, сериалы, сахалинская мафия и многое другое. Не обходится и без имени Антона Чехова: мама Маруси, Алена Петровна, своих женихов всегда проверяла на знание творчества писателя. Если кандидат не мог продолжить строчку из произведения, то он решительно был отвергнут. Хотя следует сказать, что в одном повествователе соблюдает неточность. Школа № 23 находится на Тихоокеанской улице, а не на Сахалинской. Возможно, делается это намеренно. Начинается произведение со следующих слов: «Маруся Зайцева родилась на улице Сахалинской, в городе Южно-Сахалинске, на острове Сахалин», этим автор подчеркивает всю «просахалинность» главной героини, дает понять это с самого вступления. Так как Маруся в первой части произведения еще школьница, то она должна ходить в школу, но на улице Сахалинской учебных заведений нет, поэтому Еремеева «переносит» ее туда.

Текст повести делится на главы, названия которых связаны или с персонажами («Коля», «Ленка», «Дядя Боря»), или с аспектом жизни на Сахалине того времени («Хиппи», «Ты и я» (рубрика из журнала знакомств), «Мафия», «Валюта одинокой женщины», «Рукавичка», «Секты»). Иногда названия связаны с сюжетным развитием, обозначая новый период в становлении героев («Взрослая жизнь», «Бод» (имя возлюбленного Маруси), «Дома»). Повествование ведется от лица автора, но попеременно переключается с одного героя на другого.

Говоря о персонажах этой истории, можно выделить два основных центра – Маруся Зайцева и Коля Мирошкин. Маруся является ключевым героем, на примере которой Еремеева рассматривает становление и жизнь человека, чье детство выпало на годы перестройки. Одним из ключевых эпизодов в повести оказывается момент из Марусиной школьной жизни, когда все во главе с учителем гражданской обороны

Виталием Борисовичем сначала готовятся к неожиданной ядерной угрозе, а затем случается ложная тревога, которая накладывает сильное эмоциональное влияние на детей и Марусю в том числе. В рассказе «Гражданская оборона», предварявшим «Сахалинцев», этот эпизод имеет продолжение: подобные ситуации происходят неоднократно в течение учебного года на глазах детей, Маруся плачет, приходя домой, плачет от людской доброты, которую проявляют окружающие и незнакомые люди. Меняется страна, меняются люди, меняется Маруся.

Здесь прослеживается некоторое сходство главной героини повести «Сахалинцы» с главным героем романа Алексея Иванова (род. 1969) «Географ глобус пропил» (1995) Виктором Служкиным. Подростковый возраст Вити выпадает на время смерти Брежнева, огромного потрясения для всей страны, для школьных учителей и для самого Вити. Та растерянность, которая царит в головах людей, разделяет их на ждущих и пользующихся моментом. Первая любовь, первое разочарование, первое откровение – все это происходит на фоне эмоционального потрясения. Так и плывет Служкин дальше, не находя своего пути, не зная, что ему нужно делать в этой жизни, чего он хочет и не хочет, чего достоин и не достоин. Не только он, но и все его друзья, став взрослыми, не находят своей опоры в жизни. Так и герои Еремеевой повторяют этот путь.

Несмотря на всю важность фигуры Зайцевой, роль идейного искателя, отражателя взглядов автора отводится вовсе не ей, а другу Маруси, влюбленного в нее Коле Мирошкину. Он – молодой, начинающий поэт, пытающийся найти свой стиль и путь. Это дается ему с большим трудом, потому что Коле тесно в рамках острова. В какой-то степени он повторяет судьбу своего отца, тот при первом знакомстве читателя с Колиной семьей произносит: «Сахалин задушил меня!»⁴, так и Коля задыхается от сахалинской жизни. Мирошкин, который говорит немного и кратко, сначала с подростковой, немного детской наивностью рассуждает о революции, перестройке, затем, став взрослее, о любви, смысле жизни. Он выражает свои мысли через свои стихотворения. После каждой главы о Марусе глава с мыслями и словами Коли позволяет взглянуть на те же самые моменты и обстоятельства под другим углом. Трезво оценить ситуацию без эмоционального переживания девочки. Не найдя ответов на свои вопросы, Мирошкин спивается вслед за отцом, прося помощи у писателя: «Неужели я сопьюсь, как отец? Неужели этим кончится? Антон Павлович, помоги! Помоги не отчаяться...»⁵.

⁴ Еремеева, Д. Сахалинцы / Д. Еремеева // Новый мир. – 2016. – № 7. – С. 58.

⁵ Там же. – С. 82.

Второстепенные персонажи также играют важную роль в повествовании. Они нужны автору, чтобы показать многообразие человеческой жизни и судеб молодежи того времени. Петя Баршутин, сын бандита, желая не повторить судьбу отца, все равно становится на криминальный путь и умирает молодым. Хотя следует упомянуть, что автор не относит Петю к отрицательным героям, просто так влияет на него окружение. Несмотря на это, он помогает своим друзьям, пытаясь вырвать их и себя из сахалинского круга. Лена Середа, лучшая Марусина подруга, ведет бесконтрольный образ жизни, выходит замуж за голландца, но не постигает счастья материнства, расплачиваясь за ошибки молодости.

Манера изображения в повести реалистичная. Персонажи, обстановка, пейзажи – все как будто на фотографиях из прошлого. Еремеева не использует обильного количества изобразительно-выразительных средств, но благодаря точному описанию и точному соблюдению деталей читатель легко погружается в текст. Писатель указывает большое количество наименований 1990-х: музыкантов (Си-Си Кейч, Сабрина, Сандра), актеров и персонажей телесериалов (Арнольд Шварцнегер, Изаура, Жануария), культовых личностей (Кашпировский), а также наименований книг и брошюр, популярных в

то время («Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей», «Уринотерапия», «Астрологический прогноз Глоба», «Найди свой камень», «Камасутра»).

В первой «детской» части повести мир предстает перед нами в радужных цветах. Он полон страхов, переживаний, но оптимизм героев и юмор, присущий автору, делают мир не таким уж сложным. Постепенно, ближе к финалу произведения, тональность повествования полностью меняется. Если юмор, то только грустно-ироничный, если смеяться, то только от отчаяния вместе с героями. Люди умирают, спиваются, остаются одинокими. Нет уже упоминаний о строгой, но справедливой бабушке Маруси, нет любимых учителей, нет очарования мира детства. Главная героиня живет с мужчиной, которого не любит, но вовремя это понимает. Но понимает ли она, чего хочет от жизни? Это остается загадкой.

Какими получились сахалинцы Дарьи Еремеевой, сказать сложно. Добрыми и счастливыми в начале, но грустными и отчаявшимися в конце. Мы видим в финале повести начавшуюся эпоху 2000-х годов, и как перешагнут ее герои, неизвестно. Тонкий юмор Дарьи Еремеевой, точность и детализация в описании делают произведение легким для чтения, но открытый финал оставляет много вопросов, которые сможет решить только читатель.

СИНТОИСТСКИЕ ХРАМОВЫЕ СИМВОЛЫ В КОНТЕКСТЕ ЯПОНСКОЙ НЕСКАЗОЧНОЙ ПРОЗЫ

Каждый, кто приходит в Японии в синтоистский храм, непременно обращает внимание на большое количество правил, которым требуется следовать, и атрибутов, которыми надо правильно пользоваться. Для понимания большинства из этих правил и назначения атрибутов необходимы хотя бы общие знания по истории синтоизма, мифологии и культуре Японии. Однако для того, что не попасть впросак, иногда бывает достаточно посмотреть, как японцы «очищаются» перед входом в храм, как правильно омывают руки, как «призывают» богов. Но ведь за каждым таким правилом или предметом – давняя и долгая история, истоки которой уже не видны столь очевидно. И оказывается, что так часто покупаемый амулет-оберег «*о-мамори*» (это видоизмененная божественная яшмовая бусина в форме запятой – *магатама*) – один из символов синтоистского культа, а известное гадание *о-микудзи*, при котором вытаскивают наугад бумажку, на которой написана судьба, пришло в синтоизм сравнительно недавно, только после революции Мэйдзи, то есть в конце XIX века. А до этого заимствованное из Китая гадание называлось «Каннон микудзи» и в буддийских храмах служило формой общения богини милосердия Каннон (санскр. Авалокитешвара) с прихожанами.

У каждого атрибута синтоистского культа своя удивительная судьба, с которой нередко связана не только мифологическая, но и фольклорная история. Зачастую именно в фольклоре, в произведениях несквозной прозы, сохранились древние и сакральные представления об этих атрибутах.

Здесь следует сказать несколько слов о несквозной прозе как части устной народной прозы любого народа. Напомним, что устная народная проза любого народа, согласно классификации, принятой в отечественной фольклористике, делится на три группы – сказочная проза, несквозная проза и былички. При этом самую большую группу представляет несквозная проза, включающая, как минимум, такие жанры, как легенда, предание, быличка и бывальщина. Легенды – это рассказы с явно выраженным религиозным содержанием; они направлены на поддержание религиозного культа любого уровня. Предания призваны выполнять краеведческую функцию и пробуждают в слушателе гордость за свой край – за его историю, за людей, за красоту и необычность местного рельефа и пейзажа. Былички и бывальщины же повествуют о демо-

нологических персонажах, с которыми рассказчику пришлось якобы встретиться самому или же он слышал об этом от кого-то авторитетного с точки зрения народного знания лица.

Однако при всем разнообразии функций, которые выполняют произведения названных жанров несквозной прозы, всех их объединяет одно – установка на достоверность. И в этом принципиальное отличие несквозной прозы от прозы сказочной, у которой явно выражена установка на вымысел. То есть любые произведения несквозной прозы призваны убедить слушателя в том, что рассказанная история – это чистая правда, чему рассказчик всегда найдет массу подтверждений: покажет камень, который «с тех пор тут лежит», приведет достаточное количество исторически достоверных фактов, обратит внимание на реально существующее название деревни, горы или реки.

Таких историй немало в фольклоре любого народа, но в японской традиции они являются определяющими, что представляется вполне закономерным. Дело в том, что, будучи горной страной, Япония всегда была трудна для передвижения, а «жизнь за горой» представлялась нередко как недостижимая и нереальная. Это способствовало повышению внимания к событиям и людям, проживающим в пределах досягаемости и, как следствие – к появлению большого числа народных повествований, связанных с героями, культурными достижениями и природными объектами небольшой по размеру территории, то есть «своей» деревни или «своего» района.

Для обозначения этих народных повествований в японской науке используется термин «*дэнсэцу*». И хотя словари переводят его как «легенда», с точки зрения нашей науки, термин «*дэнсэцу*» многозначен и понимается как «несквозная проза», потому что к жанру *дэнсэцу* в японской фольклористике относятся и легенды, и предания, и былички.

Возвращаясь к основным храмовым символам синтоистского храма, наиболее часто встречающимся именно в произведениях несквозной прозы и потому имеющим ярко выраженную «установку на достоверность», следует отметить, что не все «показатели» синтоистского святилища стали «героями» народных повествований. Наибольшее распространение получили народные повествования, в основном легенды о каменных стражах ворот – *комаину* во всех возможных вариациях.

Среди атрибутов японских синтоистских храмов всегда привлекают внимание сидящие по обе стороны от входа на храмовую территорию каменные изваяния удивительных, почти фантастических животных. Это *комаину* – «собакольвы», неперенные стражи ворот, защитники добра и спокойствия. «Лица» этих парных изваяний, представленных в разных храмах Японии, поражают своим разнообразием. Несмотря на то, что их морды, если исходить из названия этих животных, должны напоминать некую смесь собаки и льва, они зачастую похожи то на дракона, то на птицу или лягушку, а могут даже иметь почти человеческие лица. Некоторые из них как бы мохнаты, другие – с совершенно гладкой шерстью. Отличаются и хвосты: от пушистых с причудливыми завитками разной формы и горделиво поднятых вверх до длинных, гладких, похожих на обезьяны. Интересны и позы этих фантастических животных. В основном они просто сидят, но есть немало изваяний *комаину*, которые лежат, спускаются по отвесной скале или дереву, готовятся к прыжку или будто прячутся в засаде, поджидая добычу.

Обычно стражи-*комаину* располагаются на постаменте слева и справа от входа и практически всегда имеют устрашающий вид. При этом у одного из них пасть открыта, а у другого закрыта. Это не случайность, а глубокая философская мысль. Тот, который сидит с открытой пастью, будто читает первый знак японской азбуки, восходящей к санскриту, – «а», а тот, который сидит с закрытой пастью, будто читает последний знак азбуки – «н», произносимый просто как короткое «н». То есть между ними как бы расположилась вся японская азбука, от начала и до конца, своего рода «от А до Я». А значит, весь мир, все мироздание – единение двух противоположных начал.

У каменных японских стражей есть дальние и близкие «родственники». Так, японский исследователь Такуки Ёсимицу проводит мысль о том, что предками *комаину* могут считаться египетские сфинксы, которые, проникнув в Китай по Шелковому пути, трансформировались в фантастических львов *сиси*, нередко больше напоминающих драконов¹. Китайские львы, изображаемые в основном с открытыми ртами, в свою очередь, оказали большое влияние на японскую культуру. В Японию проникли не только сам фантастический образ этих животных – японцы, как и китайцы, не видели никогда до этого настоящего льва, но и представление о том, что лев, будучи царем зверей, способен отогнать скверну, а главное – защитить императорский дом. Имен-

но поэтому, когда в Японии в эпоху Нара (VIII в.) или в начале эпохи Хэйан (IX–XII вв.) стали появляться *комаину*, они считались, прежде всего, сакральными животными, стражами императорского дворца, защитниками трона. Хотя их нередко использовали и в качестве утяжелителей для ширм и бамбуковых штор.

В Японии произошло и некое переосмысление имени этих стражей. Если в Китае это однозначно были львы, то в Японии процесс подбора имени происходил постепенно. В первой половине XII в. был написан трактат «Руйдзюдзоёсё», состоящий из четырех свитков. В этом трактате были помещены правила поведения чиновников во время церемоний в императорском дворце, а также достаточно подробно описаны предметы быта, убранство дворца, костюмы придворных. Сохранилось и такое важное в свете нашей проблематики описание: «Слева, обращенный направо – лев, цвет желтый (золотой), рот открыт. Справа, обращенный налево – *комаину*, цвет белый (серебряный), рот закрыт, есть рожки»². То есть одна из статуй понималась как китайский лев, а другая как некое фантастическое животное, смесь собаки и льва.

Здесь следует отметить, что с течением времени это разделение не исчезло. Китайский лев *сиси* и в современной Японии остается самостоятельным благожелательным символом, к которому относятся с большим почтением, особенно в дни новогодних праздников, когда все непременно хотят увидеть танец льва – *сисимаи*, чтобы заручиться расположением богов в наступающем году. А за стражами ворот, обозначающих территорию синтоистского храма, закрепилось название *комаину*.

Очевидно, что *комаину* представляют большой интерес с точки зрения развития каменной храмовой скульптуры в Японии, а также истории синтоистских храмов. Но такое же важное значение приобретают японские народные легенды, в которых *комаину* оказываются главными персонажами. Нельзя сказать, что эти легенды получили чрезвычайно широкое распространение и сложены обо всех известных каменных изваяниях, но даже те тексты, которые доступны, четко отражают народные представления о предназначении этих животных.

В части народных историй каменные изваяния представляли в образе чудесных дарителей-судей, которые с легкостью могли обогатить добрых и трудолюбивых героев и наказать злых и жадных. Бытовали народные рассказы о том, что каменные изваяния *комаину* даровали богатство: этим нередко пытались объяснить в том числе

¹ Такуки Ёсимицу. *Комаину кагами (Отражение комаину)* / Такуки Ёсимицу. – Токио, 2006. – С. 18.

² Там же.

и то, почему у одного изваяния всегда открытая пасть – из нее могут сыпаться золотые монеты. Истории такого рода не отличались особой оригинальностью, поскольку на месте каменных *комаину* могли оказаться многие другие персонажи, понимаемые в фольклоре японцев как источник божественной силы и высшей справедливости. Но нельзя не отметить, что, судя по этим народным повествованиям, *комаину* входили в число самых почитаемых чудесных дарителей.

Главной же функцией каменных изваяний *комаину* в народном сознании считались их способность и желание защитить людей от невзгод, то есть функция защитника. Именно поэтому большинство храмовых легенд повествует о том, как ожившее каменное изваяние вступило в бой с врагами, которыми в большинстве случаев оказывались волки. Наиболее показательным народным рассказом такого рода может считаться легенда г. Канадзава в преф. Исикава. Она известна как «*Комаину*, изгнавшие волков». События этой легенды связаны с ныне уже не существующим буддийским храмом Дэндодзи и небольшим синтоистским храмом Микава-дзиндзя, который и сегодня сохраняет «подтверждения» этой удивительной истории.

Рассказывается о том, что в храм Дэндодзи прибежали местные жители, спасая от волка девушку. Волк накинулся на нее, но людям удалось ее отбить. Они привели девушку в храм, но сами, боясь волка, уже не смогли из него выйти. Настоятель приказал плотно закрыть ворота храма. Но вскоре вместо одного волка к храму прибежала целая стая, которая пыталась проникнуть вовнутрь. Люди не знали, что делать и где спрятаться. Однако в какой-то момент они поняли, что снаружи идет настоящий бой: слышался не только волчий вой, но и лай собак. Когда все стихло, настоятель осмелился выйти из храма. Его удивлению не было предела: волки убежали прочь, а у каменных статуй *комаину* изо рта сочилась кровь, а сами они были все исцарапаны. Люди от всего сердца поблагодарили *комаину* за спасение, вытерли кровь, омыли статуи и стали почитать их как богов. Считается, что эти изваяния долго хранились в буддийском храме Дэндодзи, а потом были перенесены в синтоистский храм Микава-дзиндзя, где хранятся до сих пор и считаются храмовым сокровищем³.

В народных храмовых легендах функция защитников у *комаину* могла реализовываться не только в рассказах об их непосредственном бое с волками. Уже само наличие в храме этих каменных изваяний считалось гарантией защиты

от волков и других врагов. В этом смысле показательна легенда храма Амаги-дзиндзя, который находится в центральной части полуострова Идзу, известного своими горячими источниками. Именно поэтому в этих краях бытовало большое количество легенд и преданий о пребывании там великого буддийского монаха Кобо-дайси (Кукая), который, как считалось, и создал большую часть этих источников.

Легенда о *комаину*, бытовавшая на полуострове Идзу, также повествовала о чуде, совершенном великим Кобо-дайси. Рассказывалось о том, что в окрестностях источников Югасима появлялось много волков, и местные жители старались лишней раз не выходить на улицу. К тому же по вечерам со стороны горы Амаги доносился страшный волчий вой. Однажды в тех краях появился странствующий монах, у которого болело плечо. Он несколько раз окунулся в горячий источник, и плечо перестало болеть. Обрадовавшись, монах достал со дна источника два камня и вырезал из них двух собаколовов-*комаину*, очень напоминающих собак. Вырезал, оставил и ушел. Утром местные жители обнаружили, что у обоих *комаину* головы повернуты в одну сторону. Все стали смеяться над незнакомым путником и поговаривать, что странник ошибся, ему стало стыдно, потому он и поспешил уйти. Однако уже вечером все поняли, что со стороны горы Амаги, куда и был обращен взор *комаину*, больше не раздается волчий вой. Тогда все поняли, что к ним приходил не обычный монах, а сам Кобо-дайси, и стали почитать вырезанных им *комаину* как защитников своей земли⁴. Здесь следует отметить, что подобные изваяния встречались и в других районах Японии, где также считалось, что взгляд каменных *комаину* устремлен в ту сторону, откуда могла исходить потенциальная опасность⁵.

Однако было бы неправильно считать, что «отношения» между каменными изваяниями *комаину* и волками были исключительно негативными. Нельзя забывать, что в японской народной культуре и народной мифологии существовал культ волка как одной из ипостасей Бога горы, хранителя местности. Этому в большой степени способствовало само слово «волк», которое по-японски звучит как «ооками» и омонимично словосочетанию «Великое божество». Народная культура и фольклор Японии даже культивировали представления об особой значимости волков, которые, в свою очередь, в народной мифологии запросто «трансформировались» в собак. Происходил и обратный процесс. В честь таких божественных волков-собак храмы изготавли-

³ <http://www4.city.kanazawa.lg.jp/> 20.02.2018

⁴ <http://enjoo.com/komaken/kaiin/amagi1.htm> 10.01.2018

⁵ Такуки Ёсимицу. *Комаину кагами (Отражение комаину)* / Такуки Ёсимицу. – Токио, 2006. – С. 18.

вали *комаину*, которые в зависимости от храма больше напоминали или волка, или собаку. Так что *комаину*, которые вовсе не «собаколовы», а «собаководки» встречаются в Японии довольно часто.

Понятно, что каждое такое «нестандартное» изваяние требовало пояснения. И, как правило, руководствуясь законами бытования несказочной прозы, а именно, «ссылкой на авторитет», повествование обращалось к событиям, связанным с известными мифологическими героями. Именно поэтому большинство текстов такого рода рассказывает о деяниях самого знаменитого японского мифологического богатыря и героя Ямато-такэру.

Как известно, рассказ о его «жизни» и подвигах был зафиксирован еще в первых письменных памятниках Японии VIII в. Однако не меньший набор удивительных историй о нем сохранился и в произведениях японского фольклора. Можно даже сказать, что «география» этих произведений почти не уступает «географии» историй о чудесах и деяниях уже упомянутого великого монаха Кобо-дайси. То есть практически во всех уголках Японии можно встретить легенды и предания, в которых повествуется о пребывании здесь этих персонажей. Им приписываются дела и чудеса самого разного рода. Среди легенд о Кобо-дайси преобладают истории о создании им горячего источника, озера или реки. С именем Ямато-такэру связано в Японии происхождение большого числа синтоистских храмов, которые, согласно народной мифологии, он основал в силу тех или иных причин.

Нередко такой причиной оказывалась встреча Ямато-такэру с волком, который спас богатыря. В этом смысле показательна одна из страниц истории синтоистского храма Мусаси митакэ-дзиндзя, формально расположенного на территории преф. Токио, хотя реально он находится в достаточно отдаленной горной лесной местности. Речь идет о части национального горного парка Титибу-Окутама, в состав которого входят гора Митакэ (929 м) и ее окрестности. Открытая еще в 736 году, она всегда почиталась как святая. И со временем даже сформировалось такое понятие как *митакэ синко* (культ Митакэ). Однако особой популярностью гора Митакэ стала пользоваться в эпоху Эдо, то есть в первой половине XVII в., когда начала активно культивироваться легенда о посещении этих мест богатырем Ямато-такэру. Справедливости ради надо отметить, что синтоистский храм Мусаси митакэ-дзиндзя, находящийся на ее вершине, герой не основывал,

но его пребывание на этой горе оказало заметное влияние на дальнейшее развитие культа Митакэ.

Согласно древнему народному мифологическому сказанию, Ямато-такэру, проезжая по окрестностям Митакэ, решил поохотиться, но потерял дорогу и долгое время плутал по покрытым непроходимым лесом горам, пока совсем не выбился из сил. Неожиданно перед ним явился белый волк, который не только не набросился на Ямато-такэру, а стал как бы звать его за собой, указывая дорогу. Так белый волк вывел Ямато-такэру из леса и привел к храму. Сочтя, что получил помощь от самого Бога горы, великий богатырь провозгласил волка главным божеством местного храма. Божество называли Оокути-магами, то есть Истинное Божество Большой пасти, и оно до сих пор почитается в этом храме. При этом использовалось и другое имя – Ооину-сама, что означало «Господин (Божество) Большой собаки». В данном случае, как считает исследователь этого культа Ниикүра Ёсиюки, большая собака понималась как волк⁶.

Интересно, что в окрестностях горы Митакэ бытовал и другой вариант этого народного мифа. Повествовалось о некоем злом горном духе, который специально заманил Ямато-такэру в лес, желая погубить его. Для этого злой горный дух превратился в белого оленя, который стал убежать от богатыря, завлекая его все глубже и глубже в непроходимую чащу. Когда же силы почти покинули Ямато-такэру, перед ним явился белый волк, который прогнал белого оленя и вывел богатыря из чащи⁷.

В XVII в. история о Ямато-такэру и белом волке привлекла огромное число паломников на гору Митакэсан. Стали считать, что Божество Большой пасти спасает от пожаров, воровства и всяких болезней. Более того, полагали даже, что этот бог оберегает не только свою гору, но и всю равнину Канто, что, естественно, способствовало еще большей его популярности.

Вскоре это божество начали изображать на амулетах и оберегах. Правда, со временем животное на рисунке все больше напоминало собаку, причем не белого, а черного цвета. Эта традиция сохраняется и сегодня. Черная собака-волк считается символом храма Мусаси Митакэ-дзиндзя. Ее изображение можно увидеть на votивных табличках *эма*, на которых прихожане пишут свои просьбы к божеству, на деревянных, бумажных и тканевых амулетах с пожеланием здоровья, долголетия, безопасности в пути, а также на оберегах от бедности и краж.

Что же касается местных *комаину*, то хотя

⁶ Эдо Токио хаяри синко дзитэн (Словарь наиболее распространенных верований Эдо и Токио) / сост. Ниикүра Ёсиюки. – Токио, 1998. – С. 312.

⁷ Там же.

сегодня у входа в храм стоят «классические собакольвы», за храмом на его старой территории сохранилось несколько выдавших виды каменных изваяний – нет сомнений, что это волки или собаки.

Такие же «собаководки» охраняют и небольшой, но очень почитаемый храм Ходосан-дзиндзя в горах Титибу в преф. Сайтама. Этот храм находится на горе с удивительным названием – Хотояма (букв. «Гора, где остановили огонь»). Появление этого названия связано еще с одной историей о Ямато-такэру и волке.

На сей раз Ямато-такэру прибыл в эти края и поднялся на гору, желая окинуть взглядом красивые окрестности. И в этот момент неожиданно начался пожар. Огонь бушевал неистово. Спаситься из огня было почти невозможно. И тогда на помощь богатырю прибежала «огромная собака», то есть, вероятно, волк. Эта «огромная собака» вывела Ямато-такэру из огня и тут же исчезла. Как считается, это был сам Бог горы, и потому на месте встречи богатыря с собакой (волком) был построен храм Ходосан-дзиндзя, основателем которого считается богатырь Ямато-такэру⁸.

Из приведенных выше примеров понятно, что, согласно народным представлениям, волк, будучи ипостасей Бога горы, нередко выступал как хозяин и защитник леса, в том числе и от пожаров. В этом же качестве, а именно, защищая от пожара окрестности, каменные *комаину*, без сомнения, напоминающие волков, с давних пор стояли и стоят до сих пор при входе в горный храм Мицуминэ-дзиндзя, который также находится в горах Титибу в преф. Сайтама. Этот храм, как считается, тоже был основан богатырем Ямато-такэру, которого также спас от пожара волк, именуемый в данном случае «горная собака». В окрестностях этого храма бытовали истории и о том, как волки своим воем предупреждали местных жителей о пожаре⁹.

То есть совершенно ясно, что *комаину* в народном представлении были, прежде всего, защитниками в любом образе – собакольва, «огромной собаки» или «горной собаки». При этом в зависимости от района бытования и храма волки/собаки/«собакольвы» могли выступать в качестве защитников от волков, а могли и сами пониматься как волки, но защищающие людей от всевозможных невзгод.

По сути, теме же *комаину* являются и камен-

ные изваяния лис, которых можно встретить при входе в синтоистские храмы, посвященные богу риса Инари. Эти святилища легко узнать – перед ними стоят красные ворота-*тории*. И зачастую не одни, а несколько подряд. Красный цвет издавна почитался в Японии как цвет-оберег. Считалось, что он отгоняет болезни и несчастья. Для покраски ворот использовалась киноварь, которая в древности в Японии даже наносилась на лицо с той же целью – уберечься от злых духов. Позднее на лицо ее наносить перестали, но традиционно красили ею ворота и здания на территории храма бога Инари. Эта традиция сохраняется и сегодня.

Лисы в храмах бога Инари также сидят с двух сторон от входа на храмовую территорию. Иногда они также имеют открытую и закрытую пасть, что означает то же, что и в случае с *комаину*. Однако есть и свои особенности. Нередко лисы держат в зубах колоски риса, ключ от амбара с зерном, свиток или шарик, воспринимаемый как чудесный камень – символ исполнения желаний. Представления о камне, исполняющем желания, который находится у лисы в храме бога Инари, получили особое распространение в эпоху Эдо (1603–1868). В это время стала бурно развиваться торговля, и торговцы в основном потянулись в большие города из деревень. Как полагает исследователь Норитаке Кандзаки, деревня в представлении японцев – это, прежде всего, горы и лес, то есть место обитания лис. Так постепенно лиса и бог Инари получили функцию покровителей торговли¹⁰. За лисой прочно закрепилось умение даровать денежный доход, успех в делах и процветание в торговле. Некоторые даже усматривали схожесть лисьего хвоста и драгоценного камня, исполняющего желания и охраняющего от скверны¹¹.

Думается, что такие представления основывались больше на магии цвета. Известно, что оранжевый или рыжий цвет почитался в странах Дальнего Востока как цвет золота и солнца, а значит, богатства, процветания, урожая. Не исключено, что благодаря именно рыжему цвету лисы сформировался ее культ как соратницы или ипостаси бога урожая, торговли, достатка. Но как бы то ни было, этот образ оказался чрезвычайно стойким. И сегодня японцы с удовольствием покупают и хранят дома маски лисы из папье-маше, ставят керамических лис на домашний алтарь, отправляются всей семьей в храм,

⁸ Таникава Кэндзи. Нихон-но камигами. Дзиндзя то сэйти (Японские синтоистские божества. Храмы и святыне места) : в 13 т. / Таникава Кэндзи. – Т. 11. – С. 53.

⁹ Там же. – С. 84.

¹⁰ Кандзаки Норитаке. Кайун. Энги ёмхон (Поворот судьбы к лучшему. Книга о [благопожелательных символах] энги). – Токио, 2000. – С. 105.

¹¹ Там же.

когда отмечается праздник бога Инари, чтобы попросить у него процветания в делах.

Вообще, бог Инари занимает особое место в синтоистском пантеоне. Считается, что имя этого божества берет свое начало от выражения «инэ нари», что буквально означает «ведать рисом». Таким образом, Инари изначально почитался как один из основных богов пищи и злаков. Он ведал пятью основными так называемыми «священными злаками» – рисом, пшеницей, чумизой, просом и бобами. А поскольку это исторически были основные сельскохозяйственные культуры Японии, бог Инари воспринимался не только как основной земледельческий бог, но и нередко сливался в представлении японцев с двумя другими божествами – Богом горы и Богом рисового поля. И трудно сказать, какое из трех божеств было основным, а какие два были его ипостасями.

Правда, в отличие от Бога горы и Бога рисового поля, Инари имел некую устойчивую «материализацию» в виде лисы. Вопрос о том, почему именно лиса стала восприниматься как посланник или ипостась бога Инари, среди японских ученых до сих пор является дискуссионным.

Так, известный этнограф Хигути Киёюки считает, что, как и в случае с именем бога Инари, произошло фонетическое переосмысление слова «лисица», которое по-японски звучит «кицунэ». Его рассуждения выглядят следующим образом. Бог Инари относится к богам питания, а эти боги называются «микэцу-но ками» и могут записываться иероглифами со значением «Бог трех лисиц». При этом общее название алкоголя может звучать как «мики», а еды – «кэцу». «Нэ» – в данном случае показатель женского рода, что-то типа «сестричка». То есть все эти слова – «мики», «микэцу», «кэцу», «кэцунэ» фонетически близки, и это породило связь между богом питания и лисой¹². В этой связи от себя можно добавить, что в некоторых районах Японии до сих пор лису называют «кэцунэ», что также напоминает слова «еда».

Другой японский исследователь – Норитакэ Кандзаки так описывает появление связи между богом Инари и лисой: «Существует поверье, что лиса – это божество злаковых культур. Образ лисы, которая считается божеством злаков, можно встретить в мифологии по всему миру. Люди верят, что хвост лисы похож на пучок рисовых колосьев»¹³.

Так или иначе, но в сознании японцев уже много столетий бог риса Инари ассоциируется

с лисой. Сегодня синтоистских святилищ этого бога в Японии насчитывается более тридцати тысяч, и уже только этот факт позволяет говорить об особом отношении японцев к богу Инари и близости его храмов к дому каждого японца.

Народные легенды и предания, в которых появляется бог Инари, почти всегда связаны с чудом и всякими удивительными событиями. При этом нельзя не отметить, что большинство этих легенд имеет узколокальный регион бытования, они привязаны к конкретному храму и его повседневной истории – и в этом тоже одна из особенностей несказочной прозы. Но именно в этих легендах образ общепонского бога риса Инари получил особую фольклорную интерпретацию, став при этом чрезвычайно близким жителям этой местности. Храмы, которые сохранили эти локальные легенды, не относятся к числу самых посещаемых или известных храмов Японии. Иногда это просто небольшие кумирни в отдаленном районе небольшого городка. Они посвящены богу Инари, хотя и не всегда понятно, почему эта локальная история оказалась привязанной именно к образу бога Инари.

Так, например, в окрестностях г. Кавагоэ до сих пор известно несколько легенд такого рода. Одна из них связана с небольшим синтоистским святилищем, которое находится около самого большого буддийского храма этого города – храма Китаин. Это история о чуде, которое произошло с настоятелем храма, который однажды взмыл в небо, превратившись в летающего демона-*тэнгу*. Маленький служка, которого звали Самми, в это время готовил настоятелю суп-*мисо*, взбивая бобовую пасту деревянным пестом в ступке. Увидев полет настоятеля, он, подивившись, тоже решил взмыть в небо. Отбросив в сторону пест и ступку, он взял длинную метлу, забрался на огромное дерево-криптомерию и, сев на метлу, прыгнул вниз. И погиб. Опечаленный настоятель построил в память служки по имени Самми небольшой храм, который получил название «Самми-инари»¹⁴. Как видно, эта история, повествующая о возникновении конкретного храма, который существует и поныне, не дает никакого ответа на вопрос, почему служка приобрел статус божества Инари. Этот факт приходится принимать без пояснений. При этом любой вариант этой легенды обязательно заканчивается объяснением, почему в этом храме, а также в буддийском храме Китаин, на территории которого находится маленький синтоистский храм в честь служки, существу-

¹² Хигути Киёюки. *Нихондзин то мацури* (Японцы и праздники). – Токио, 1978. – С. 67.

¹³ Кандзаки Норитакэ. *Кайүн. Энги ёмхон* (Поворот судьбы к лучшему. Книга о [благопожелательных символах] энги). – Токио, 2000. – С. 104.

¹⁴ Кавагоэ-но дэнсэцу (Легенды Кавагоэ). – Кавагоэ, 2000. – С. 10.

ет ряд неукоснительно выполняемых запретов. Так, в этих местах строго запрещается ставить рядом метлу, ступку и деревянный пест. А еще нельзя ставить метлу на деревянную палку. Такую метлу называют «сакаса хооки», то есть «метла вверх тормашками». Считается, то если нарушить запрет, несчастья не миновать¹⁵. Очевидно, что основным в этой легенде становится объяснение появления запрета, а связь служки и божества Инари второстепенна. Она лишь еще раз указывает на значение бога Инари как самого близкого людям божества, по принципу – раз уж называть храм, так в честь бога Инари.

В другом небольшом храме в окрестностях г. Кавагоэ присутствие бога Инари более очевидно, хотя и тоже весьма опосредованно. Главное – это объяснение, почему в этом храме стали почитать борцов *сумо* и покровительствовать им. Сама легенда сводится к тому, что когда-то настоятель храма бога Хатимана познакомился со знатным самураем по имени Мимбу, который однажды пришел в гости к настоятелю со своим слугой. Этот слуга выразил желание помериться силой в борьбе *сумо* с монахом этого храма. Они боролись долго, но слуга каждый раз выходил победителем. Утром настоятель вышел во двор и нашел там несколько клочков лисьей шерсти – белой и рыжей. Тогда он понял, что это сам бог Инари явился к нему в виде самурая Мимбу и его слуги.

В честь Инари настоятель построил небольшой храм прямо по соседству с храмом, где сам служил. Вскоре местные жители стали называть новый храм «Сумо-Инари», или «Мимбу-Инари». Считалось также, что бог Инари этого храма залечивает синяки и ссадины, а также помогает победить в спорте и в борьбе с жизненными невзгодами¹⁶.

Не менее интересна и история о том, как бог Инари явился к доброму торговцу рыбой во сне, чтобы предупредить того о несчастье в случае поездки на базар. Как и бывает в легендах такого рода, торговец стал еще больше прославлять бога Инари и ходить в маленький местный храм, посвященный ему. Благодаря этому торговец разбогател – бог Инари не оставил незамеченным его старание. Но и храм Инари, известный сегодня как Кубо-Инари-дзиндзя, тоже стал процветать, потому что люди со всей округи стали приходить туда, убедившись в большой силе и значимости божества¹⁷.

Как видно, фольклорные интерпретации образа бога риса Инари отличаются сложностью

и многогранностью. Инари – это и бог урожая и процветания, и локальный божок, от которого ждут решения самых простых бытовых проблем. Очевидно также, что фольклорные интерпретации образа этого божества дают огромный материал для фольклорной ономастики, объясняя через старинные легенды появление названий доныне существующих синтоистских святилищ. Иногда эти легенды не очень логичны и запутанны, но они показывают всю многогранность и неординарность образа этого божества в японской народной культуре.

Конечно, храмов, символами которых являются удивительные «собакольвы» и лисы, – подавляющее большинство, но есть в Японии храмы, на страже которых сидят и другие животные: зайцы, обезьяны, олени, кабаны, кошки, тигры и даже рыбы. И это далеко не весь перечень. Таких храмов по всей стране немного, а некоторые из животных сидят на страже только одного-единственного храма в Японии. Но практически в каждом из них есть фольклорные объяснения такому странному явлению.

Например, в небольшом храме Мидзусидзиндзя в преф. Киото, где поклоняются Божествам воды и рисовых полей, отчего и сам храм расположен как бы на разделительной полосе между широкими рисовыми полями, роль *команину* выполняют быки. В этом храме рассказывают о том, что когда-то на здешние места напало огромное количество оводов. Они кусали коров и лошадей, которые помогали людям при посадке риса, и доставляли много беспокойства местным жителям. Но когда люди стали молиться Богу воды в маленьком храме Мидзусидзиндзя, оводы улетели. В честь счастливого избавления вместо привычных «собакольвов» на территории храма установили каменные изваяния быков¹⁸.

Хотя, справедливости ради следует сказать, что сегодня в этом храме есть и традиционные *команину*, но каменные статуи быков по-прежнему несут свою службу – охраняют от болезней всех окрестных коров и лошадей.

Не менее интересной выглядит и история появления на территории другого храма вместо привычных *команину* каменного изваяния даже не животного, а мифологического демонологического существа *каппа* – своего рода японского водяного. Удивительные события, якобы происходившие в этих краях, связывают с именем реального исторического лица – знатного воина XV в. Уцуномия Масацуна. Рассказывают, что как-то раз Уцуномия Масацуна купал свою

¹⁵ Кавагоэ-но дэнсэцу (Легенды Кавагоэ). – Кавагоэ, 2000. – С. 10.

¹⁶ Там же. – С. 50.

¹⁷ Там же. – С. 48.

¹⁸ <https://kyotofukoh.jp/>. 06.03.2018.

лошадь в реке и вдруг почувствовал, что кто-то тащит лошадь в воду. Так, бесстрашный воин повстречался с водяным-*каппа*. Началась борьба, и Уцуномия оторвал *каппа* руку. (Заметим, что этот мотив часто встречается в разных районах Японии в местных народных быличках о водяных.) Известно, что если *каппа* получит свою руку обратно в течение трех дней, она благополучно приживется. *Каппа* стал умолять Уцуномию вернуть руку, и воин пожалел его. После этого благодарный *каппа* стал каждый день приносить к дому Уцуномию большого карпа. А когда Уцуномия Масацуна погиб в междоусобной битве, еще долго в тех краях люди слышали печальный плач *каппа*.

Позднее дух Уцуномию Масацуна был обожествлен, и воин стал почитаться божеством

храма Вакамия-дзиндзя в преф. Эхимэ. В память о тех событиях в качестве *комаину* в храме было установлено изображение водяного-*каппа*. И сегодня прихожан там встречает каменный *каппа* с большим карпом подмышкой¹⁹.

Как видно, культ стражей синтоистских ворот, какой бы облик они ни принимали, имеет в Японии множество интерпретаций. При этом главным остается одно: эти удивительные фантастические и даже реальные животные всегда выступают в роли важного благопожелательного храмового символа – они могут даровать богатство, могут защитить от диких зверей, могут спасти от верной гибели. В их образе как бы сконцентрировались народное представление о помощи, которая всегда подоспее вовремя, и о счастье, которое неминуемо придет.

¹⁹ <http://jinjajin.jp/> 11.03.2018

РАЗДЕЛ IV

ПРОБЛЕМЫ ФИЛОЛОГИИ И ОБРАЗОВАНИЯ В ИССЛЕДОВАНИЯХ АСПИРАНТОВ И МАГИСТРАНТОВ

СТИХОТВОРНЫЕ ПРОИЗВЕДЕНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Один из эффективных приемов обучения – использование стихотворных текстов на занятиях иностранного языка. Пристальное внимание многих ученых, методистов и учителей привлекает поиск эффективных способов и приемов обучения иностранному языку. Существует много учебных пособий с поэтическими текстами. Все это облегчает работу учителя. Так, Инна Шолпо, рассматривая стихотворения как ведущий материал в обучении школьников родному языку, приводит следующие доводы за использование стихотворных произведений в учебном процессе.

Во-первых, стихи – это тот текстовый материал, который любят дети (и который может быть интересен и понятен иностранным студентам. – Е. Г.), а, следовательно, работа с ними положительно эмоционально окрашена, а это в значительной степени содействует усвоению материала.

Во-вторых, аутентичный литературный материал способствует постижению языка в контексте культур.

В-третьих, поэтические тексты являются прекрасным материалом для отработки ритма, интонации иноязычной речи, совершенствования произношения.

В-четвертых, при работе со стихами решается проблема многократного повторения высказываний по одной модели или восприятию одного и того же слова. Многократное воспроизведение стихотворения не воспринимается как искусственное¹.

Цель обучения иностранным языкам – это приобретение знаний, формирование у обучающихся навыков и умений, а также усвоение ими сведений страноведческого, лингвострановедческого и культурно-эстетического характера. Стихи и песни приносят удовольствие при изучении иностранного языка и прививают любовь к поэзии как у детей, так и у взрослых. Все это, безусловно, повышает результативность образовательного процесса.

Каким же образом повысить эффективность обучения при использовании стихотворений на

занятиях русского языка как иностранного? Несомненно, если при этом учитываются современные методики преподавания иностранного языка, психолого-педагогические особенности обучающихся, объем изучаемого на уроке грамматического и лексического материала.

В своей статье Наталья Дьяченко отмечает, что приемы работы над поэтическим текстом могут быть разными и зависеть как от этапа обучения, так и от той цели, которую ставит перед собой учитель. При этом одновременно могут быть реализованы многие задачи, такие, как обучение грамматике, фонетике, лексике и переводу. Чтение стихотворений, их декламация и перевод делают занятия иностранным языком более содержательными, мотивационно направленными и повышают интерес к изучению предмета².

Необходимо определить примерную последовательность работы со стихотворением, ее можно разделить условно на несколько этапов:

- а) фонетическое предъявление текста;
- б) лексическое предъявление текста;
- в) грамматическое предъявление текста.

Формирование произносительных навыков ведется на всех этапах обучения иностранному языку. При этом обучающиеся с большим желанием и старанием работают над отдельными звуками, труднопроизносимыми словами и интонацией, если они представлены в рифмованной форме.

Для решения вопросов, связанных с обучением произношению, большое значение имеет сравнительный анализ фонологической базы изучаемого и родного языков. На основе сравнительного анализа выявляются трудности, возникающие у обучающихся при изучении фонетических явлений, что, в свою очередь, определяет характер работы над ними, поскольку произносительные трудности какого-либо чужого языка нельзя решать абстрактно, абсолютно, они всегда дифференциально-сопоставительны и касаются соотношения конкретных языков.

Развитие речевого слуха у учащихся является

¹ Шолпо, И. Л. Урок литературы – урок искусства (Интерпретация художественного текста и содружество искусств на уроке литературы) : методические рекомендации для учителей / И. Л. Шолпо ; науч. ред. В. Г. Маранцман. – М. : изд-во «МАИ», 1995. – С. 11–12.

² Дьяченко, Н. П. Стихи, рифмовки и песни как средство повышения эффективности урока иностранного языка / Н. П. Дьяченко // Педагогический вестник. – 2004. – № 3. – С. 30–33.

ся основной задачей при обучении произношению. Эту задачу можно решить при сочетании объяснения с имитацией, которая проходит в два этапа: слушание образца и его воспроизведение. Обучающиеся освобождаются от ошибок в результате многократного повторения.

На этапе обучения произношению важна правильно поставленная интонация. Обучающимся легче воспринимать интонационный строй русских предложений, слушая и воспроизводя интонации стихов. В качестве примера возьмем стихотворение Сергея Михалкова (1913–2009) «Мой щенок». Здесь мы находим такое средство выразительности, как риторический вопрос: «Кто же это? Мой щенок», которое можно использовать для формирования вопросительных навыков, а также сделать акцент на произношении звуков [ж] и [щ].

Формирование лексических умений и навыков предполагает знание ситуативных, социальных и контекстуальных правил, которых придерживаются носители языка. Обучающиеся должны усвоить значения и формы лексических единиц, уметь их использовать в различных ситуациях устного и письменного общения.

Рифмовки помогают вводить или закреплять лексический материал в живой и эмоциональной форме. Воспроизведение и заучивание стихотворений на занятиях сначала хором, а позже индивидуально или парами развивают навыки говорения на иностранном языке. Рифмованная речь более привычна и естественна для студентов, чем простая, потому что легче запомнить информацию в рифмованном виде. На начальном этапе обучения обучающиеся хорошо воспринимают, запоминают и воспроизводят готовые лексические конструкции, особенно если они рифмуются. Впервые текст воспроизводится учителем, далее учащиеся читают вместе с педагогом отрывки произведения, и в завершение каждый индивидуально. Для наилучшего понимания текста педагог задает послетекстовые вопросы, анализируя, насколько хорошо ученики восприняли материал. А также после стихотворения дается словарь с лексическим минимумом для понимания и запоминания текста.

Формирование грамматических навыков при работе с поэтическим материалом

Часто слово «грамматика» ассоциируется с чем-то скучным и нудным. Обучение грамматике и правильному оформлению высказывания, а также распознавание грамматических форм в речи и письме происходит посредством формирования грамматических навыков, что является неотъемлемой частью всех видов речевой деятельности. Можно по-разному строить процесс ознакомления с грамматическим материалом и его тренировки. Один из способов – это подбор

интересного материала. Грамматические конструкции, языковая деятельность, навыки аудирования лучше усваиваются и активизируются в стихах, также повышается интерес к изучению иностранного языка.

Для того чтобы знания грамматики не остались в памяти обучающихся лишь в виде заученных правил, схем, таблиц, коротких четверостиший, чтобы речь обучающихся была грамматически правильной, нужно обеспечить условия многократного употребления речевых образцов за счет упражнений на поиск, подстановку и трансформацию.

Обратимся к уже упоминаемому нами стихотворению «Мой щенок» Сергея Михалкова. В стихотворении рассказывается об отношении девочки к ее щенку, об их дружбе и любви.

Рассмотрим приемы рифмической организации текста. Например: найдем в предложенном отрывке глаголы и заполним ими таблицу.

Два часа я горевала,	Какой-то
Книжек в руки	страшный зверь
не брала,	Открывает
Ничего не рисовала,	лапой дверь,
Все сидела и ждала...	Прыгает через порог...
...Вдруг	Кто же это?
	Мой щенок.

Лицо	Настоящее время	Прошедшее время
Единственное число		
1-е лицо		
2-е лицо		
3-е лицо		

В заключение хотелось бы отметить, что использование стихотворений создает психологически благоприятный климат и комфортную атмосферу в аудитории. Приемы работы с рифмованными текстами сочетаются с другими приемами и делают занятие легким, интересным и запоминающимся и вносят живую струю в образовательный процесс, создавая эффект новизны. Любой материал на рифмованной основе запоминается легче и быстрее, прочнее и откладывается в долговременной памяти учащихся. Преподаватель должен стремиться к тому, чтобы процесс обучения не был бы монотонным механическим воспроизведением изучаемого материала, учитель должен увлечь своих учеников, чему в значительной мере способствует работа над стихами.

Литература

1. Дьяченко, Н. П. Стихи, рифмовки и песни

как средство повышения эффективности урока иностранного языка / Н. П. Дьяченко // Педагогический вестник. – 2004. – № 3. – С. 30–33.

2. Фурсенко, С. В. Грамматика в стихах / С. В. Фурсенко. – СПб. : КАРО, 2006. – С. 110–112.

3. Шолпо, И. Л. Урок литературы – урок искусства (Интерпретация художественного текста и содружество искусств на уроке литературы) : методические рекомендации для учителей / И. Л. Шолпо ; науч. ред. В. Г. Маранцман. – М. : изд-во «МАИ», 1995. – С. 11–12.

ВЛИЯНИЕ УНИВЕРСИТЕТОВ США НА ТЕНДЕНЦИИ В СФЕРЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Интеграционные процессы все больше отражаются на жизнедеятельности современного общества. В образовательной среде наблюдаются активный обмен опытом на международном уровне, сотрудничество в области исследований, совместные разработки, что взаимовыгодно всем участникам научной деятельности.

Что касается высшего образования, США стабильно сохраняют лидерство. Американские учебные заведения продолжают пользоваться повышенным спросом у студентов всего мира. Такая популярность имеет свою историю.

Авторитетные рейтинги – серьезный фактор при выборе университета.

Американские университеты заслуженно признаны самыми популярными и эффективными, их влияние на образовательные тенденции и научную деятельность в глобальном пространстве остается значимым.

В июне 2003 года был представлен первый рейтинг лучших университетов мира, в который вошли пятьсот учебных заведений. Пятнадцать из двадцати первых позиций принадлежали представителям США. Академический рейтинг университетов мира был составлен на основе таких показателей, как: достижения в области исследований, объем опубликованных работ, индекс цитирования. На мировое научное сообщество рейтинговая таблица произвела сильное впечатление. Впервые появилась возможность определить «отставание» любого университета от определенного эталона, под которым подразумевался американский естественнонаучный университет.

Этот список был подготовлен и представлен профессором шанхайского инженерного университета Цзяо Тун Лю Нянкаем. Изначально Лю разработал рейтинг, чтобы укрепить позиции шанхайского университета, главным образом, заявить о его значимости в науке и промышленности Китая. Рейтинг предназначался для того, чтобы точно определить дистанцию, как далеко должны продвинуться в своей деятельности учреждения, такие, как в частности, Цзяо Тун, чтобы соответствовать по уровню Западу, а это значит, в первую очередь, Соединенным Штатам.

Чем больше ведется научных англоязычных разработок, чем больше публикуется научных работ по естественным и точным наукам, чем больше нобелевских наград будет получено, тем выше могут возрасти позиции университета.

Влияние этого рейтинга стало ощутимым уже

через год, когда он, усовершенствованный и оптимизированный, получил всеобщее признание, был провозглашен авторитетным и вскоре оказал существенное влияние на дальнейшие стратегии университетов и государственной политики в сфере образования. Университеты стремились подняться на вершину оценочной таблицы, занять максимально возможные для них позиции, а исследователи с высокой степенью цитирования получали предложения по работе на более выгодных условиях оплаты, чем их коллеги.

Кроме этой, еще две системы ранжирования признаны самыми влиятельными в масштабах планеты: Times Higher Education и QS – маркетинговой и консалтинговой компании. Первые строчки в этих списках аналогичны. Хотя все три рейтинговые шкалы применяют разные методы интерпретации результатов с различной степенью строгости, все они в итоге увеличивают значимость англо-американских научных университетов.

Для американских коллег ранжирование было привычной процедурой, в отличие от представителей других государств, поскольку на протяжении всего послевоенного периода в США регулярно проводились подобные мероприятия. Руководители университетов, заинтересованные максимально подняться в списках ранжирования, производили реформы в учебных заведениях. Для достижения поставленной цели была необходима новая стратегия, направленная на улучшение результатов исследований и других показателей, на основе которых происходит формирование рейтинга. Она предусматривала смену приоритета распределения ресурсов, плана развития учреждений и управления подразделениями. Таким образом, мотивация достичь уровня победителей породила своеобразное соревнование в сфере научных достижений. Эти события способствовали формированию новой мировой научной картины.

Вузы, получившие максимально высокие оценки по всем показателям, приобретали особое звание – WCU «университет мирового уровня», который также имеет шанхайское происхождение. Интерес к обретению заветного статуса настолько возрос, что появились исследования, помогающие узнать необходимую информацию о создании университета мирового уровня. Например, в 2009 году Джамиль Салми, координатор одной из программ высшего образования, опубликовал работу «Задача создания универси-

тетов мирового уровня». На основе приведенных примеров системных и институциональных преобразований в книге предлагается «изучить, как институты достигают высших позиций в своем классе... [и] исследовать проблемы, связанные с созданием глобальных конкурентоспособных университетов (также называемых “мировыми”, “элитарными” или “флагманскими”), которые, как ожидается, будут эффективно конкурировать с лучшими из лучших» [6]. Салми утверждает, что «превосходные результаты», демонстрируемые ведущими университетами, а именно, «высококвалифицированные выпускники, передовые исследования и передача технологии», основаны на «трех дополнительных факторах»: а) высокая концентрация талантов (преподавательский состав и студенты); б) сильная материальная база, обеспечивающая всем необходимым учебный процесс и проведение передовых исследований; в) грамотное управление, которое способствует стратегическому видению, инновациям и гибкости и позволяет учреждениям самостоятельно принимать решения и распоряжаться ресурсами, не страдая от бюрократии.

Правительству государств принадлежит решающее значение при организации университетов мирового уровня, особенно в исследовательской инфраструктуре: «маловероятно, что университет мирового класса может быть быстро создан без благоприятной политической обстановки и прямой общественной инициативы и поддержки, хотя бы из-за высоких финансовых издержек, связанных с возведением передовых исследовательских объектов» [6]. В то же время важны автономия и предпринимательский подход. Салми уверен, что университеты в Соединенных Штатах лучшие вследствие их «относительной независимости от государства» вместе с «духом соперничества, который охватывает все его аспекты». ...«среда, в которой функционируют университеты, способствует повышению конкурентоспособности, неудержимым научным исследованиям, критическому мышлению, инновациям и творчеству» [6]. На институциональном уровне Салми подчеркивает «сильное, «дальновидное» и ориентированное на исполнение руководство с «четко сформулированным стратегическим планом, обеспечивающим реализацию концепции в конкретных целях и программах» [6].

Также в 2011 году вместе с Филиппом Альтбахом Салми выпустил серию тематических исследований «Дорога к академическому совершенству: создание университетов мирового уровня», где определены несколько «ускоряющих факторов», помогающих успешному продвижению к цели.

Эти стратегии включают активные исследования в дисциплинах STEM: естественные науки, технология, инженерия и математика; поощ-

рение граждан, которые завершили аспирантуру за рубежом, в основном в Соединенных Штатах, и вернулись работать на родину; меры по привлечению иностранных гениев-исследователей; утверждение английского как основного университетского языка; мотивация к публикации на английском языке; поощрение преподавателей, которые повышают квалификацию в лучших университетах за рубежом; сравнительный анализ исследовательских подразделений и учебных программ с американскими, британскими или западноевропейскими коллегами. «Модель исследовательского университета США повсеместно считается золотым стандартом и копируются в мировом масштабе» – провозглашает Альтбах в работе «Дорога к академическому совершенству» [7].

В результате исследований Эллен Хейзелкорн и других обнаружено, что за пределами США глобальные рейтинги определяют выбор многих студентов, где продолжать обучение, и влияют на инвестиционные решения фондов и компаний, не говоря уже о высококвалифицированных преподавателях и перспективных ученых. Университеты, занимающие высшие позиции, – это глобальные магниты для талантов. Им проще привлекать также и дополнительные финансовые поступления, что способствует дальнейшему их развитию.

Создание университета мирового уровня повсеместно понимается как достижение планетарного масштаба. На уровне национальных правительств это предвещает проведение инновационных исследований, обеспечивающих достойный экономический статус государства; увеличение уровня интеллигенции в обществе. Более того, это возможность составить конкуренцию англо-американскому доминированию в сфере высшего образования [8].

В англоязычных странах стирание границ определенно носит созидательный характер: устанавливаются широкие международные контакты и происходит обмен опытом с другими научными системами без необходимости трансформировать существующую базу.

Вследствие доминирования англоязычных стран (главным образом из Соединенных Штатов) в бизнесе, исследованиях, в сети Интернет большинство международных исследовательских коммуникаций ведутся на английском языке, так же, как и публикации материалов. Роль французского, немецкого и русского языков имеют тенденцию к угасанию. У испанского, китайского и арабского языков был глобальный потенциал, но они не смогли утвердиться в более чем региональной науке.

В неанглоязычном мире происходящее может привести к импорту западного опыта в национальную среду. Интернационализация становится американизацией, которая не всегда бла-

гоприятна и провоцирует возникновение ряда сложностей, особенно для преподавателей и ученых, не работающих в дисциплинах STEM, а также для тех, кому привычен родной язык в научной и общественной деятельности.

Посредством проникновения американских традиций в национальные системы высшего образования могут быть затронуты одновременно историческая самобытность, государственное устройство, политическая жизнь принимающей страны. Педагогический опыт США перенимают в странах с другими государственными языками, культурой и традициями.

Высшее образование приобрело особую ценность и значимость в современном мире. Преобладающее большинство представителей молодого поколения стремятся стать квалифицированными специалистами. Возникает вопрос выбора достойного учебного заведения в стремлении получить самые лучшие образовательные услуги. Университеты, в свою очередь, заинтересованы предложить обучение на высоком уровне и привлечь перспективных абитуриентов. Поэтому использование в образовательных программах не только отдельных обучающих методов, но и моделей организации учебного процесса стало неизбежным логичным следствием глобализации образования.

Литература

1. Hazelkorn, Ellen. (2011). *Rankings and the Reshaping of Higher Education: The Battle for World-Class Excellence*. – Houndmills, UK : Palgrave Macmillan.

2. Liu, Niancai, and Cheng, Ying. (2005). *The Academic Ranking of World Universities*. Higher Education in Europe, 30. – P. 127–136.

3. Liu, Niancai. (2009). *The story of the Academic Ranking of World Universities*. – International Higher Education, 54. – P. 2–3.

4. Locke, William. (2011). *The institutionalization of rankings: Managing status anxiety in an increasingly marketized environment*. In Jung Cheol Shin, Robert Toutkoushian, and Ulrich Teichler (eds.), *University Rankings: Theoretical Basis, Methodology and Impacts on Global Higher Education* (pp. 201–228). Dordrecht, NL: Springer.

5. Sauder, Michael, and Espeland, Wendy. (2009). *The discipline of rankings: Tight coupling and organizational change*. – American Sociological Review, 74. – P. 63–82.

6. Salmi, Jamil. (2009). *The Challenge of Establishing World-Class Universities*. Washington: World Bank. – URL : <http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/547670-1237305262556/WCU.pdf>

7. Altbach and Salmi (2011). *The road to academic excellence: Lessons of experience*. In Philip Altbach and Jamil Salmi (eds.), *The Road to Academic Excellence: The Making of World-Class Research Universities* (pp. 323–347). Washington, DC: World Bank.

8. Carnoy, Martin, Froumin, Isak, Loyalka, Prashant, and Tilak, Jandhyal. (2014). *The concept of public goods, the state and higher education finance: A view from the BRICS*. Higher Education. – P. 368.

ОРГАНИЗАЦИЯ СОВМЕСТНОЙ РАБОТЫ УЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА И ВОСПИТАТЕЛЯ В ПОДГОТОВИТЕЛЬНОЙ К ШКОЛЕ ГРУППЕ ДЛЯ ДЕТЕЙ С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Поступление ребенка в школу – важный этап в его жизни. К обучению в первом классе ребенка необходимо готовить. Важно, чтобы дети семилетнего возраста владели хорошо развитой связной речью, определенным объемом знаний об окружающем мире, умением слушать и воспринимать устную информацию. Одним из условий успешного обучения в школе является хорошо развитое фонематическое восприятие.

В настоящее время наблюдается тенденция к увеличению количества детей, у которых преобладают нарушения фонематического восприятия.

Фонематическим восприятием принято называть способность воспринимать и различать звуки родной речи.

Эта способность формируется у детей постепенно, в процессе естественного развития. Ребенок начинает реагировать на любые звуки со второй-четверной недели от момента рождения. А в семь-девять месяцев откликается на слово, но только на его интонационную сторону, а не на предметное значение. Это так называемый период дофонемного развития речи.

К концу первого года жизни слово впервые начинает служить орудием общения, приобретает характер языкового средства, и ребенок начинает реагировать на его звуковую оболочку (фонемы, входящие в его состав).

Далее фонематическое развитие проходит бурно, постоянно опережая артикуляционные возможности ребенка, что и служит основой совершенствования произношения.

И. П. Павлов говорил о кинестетических раздражениях, которые играют решающую роль в формировании фонематического восприятия. При произнесении звуков возникают кинестетические ощущения от движений органов артикуляционного аппарата. Импульсы от этих кинестетических раздражений идут к коре головного мозга. Если будут нарушены кинестетические ощущения, это может привести к неполноценному развитию фонематического восприятия. В свою очередь, нарушение фонематического вос-

приятия приведет к тому, что ребенок не сможет воспринимать на слух (не дифференцировать) близкие по звучанию или сходные по артикуляции звуки речи. В результате чего его словарь не будет пополняться теми словами, в состав которых входят трудноразличимые звуки. Будут наблюдаться трудности в грамматическом строе речи. Все это может привести к более серьезному нарушению, как общее недоразвитие речи¹.

Несовершенное фонематическое восприятие, с одной стороны, отрицательно влияет на становление детского звукопроизношения, с другой – тормозит, усложняет формирование навыков звукового анализа, без которых полноценное чтение и письмо не возможны.

В фонетико-фонематическом недоразвитии отмечаются:

- 1) трудности в анализе нарушенных в произношении звуков;
- 2) при сформированной артикуляции неразличение звуков, относящихся к разным фонетическим группам;
- 3) невозможность определить наличие и последовательность звуков в слове.

Система обучения детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием речи (ФФНР) по программе Г. А. Каше, Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной, Т. В. Тумановой включает коррекцию звукопроизношения, формирование фонематического восприятия, подготовку к обучению грамоте.

Детский сад является первой ступенью в системе образования и выполняет важную функцию в подготовке детей к школе, в развитии фонематического восприятия.

Во многих дошкольных учреждениях существуют логопедические группы, где детям оказывают помощь логопед и воспитатель. Эффективность коррекционно-воспитательной работы возможна за счет взаимодействия всего педагогического коллектива. Деятельность учителя-логопеда и воспитателя имеет очень много общего и направлена на решение образовательных (по-

¹ Филичева, Т. Б. Основы логопедии : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М. : Просвещение, 1989. – С. 35.

знавательных), коррекционных и воспитательных задач.

М. Ф. Фомичева указывает на то, что 50 % успеха коррекционного процесса зависит от продуманной и добросовестной работы воспитателя, так как знания, умения и навыки, которые дает логопед на своих занятиях, должны закрепляться.

В работе с детьми перед учителем-логопедом и воспитателем стоит общая цель: сформировать правильную речь как полноценное средство общения, необходимое для развития ребенка. Вместе с тем функции воспитателя и учителя-логопеда должны быть достаточно четко отделены и разграничены. Ведущая роль при организации совместной коррекционной работы принадлежит логопеду.

Основными задачами коррекционного обучения в подготовительной группе детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи являются:

- 1) формирование и развитие слухового внимания, слуховой памяти и фонематического восприятия;
- 2) формирование звукопроизношения;
- 3) формирование навыков дифференциации звуков;
- 4) формирование слоговой структуры слова и звуконаполняемости слога;
- 5) формирование звукослогового анализа и синтеза слова².

При ведущей роли логопеда в коррекционном процессе по преодолению ФФНР у детей коррекционные задачи, стоящие перед воспитателем логопедической группы, важны и тесно связаны с задачами логопеда. Это:

- 1) развитие слухового внимания, слуховой памяти и фонематического восприятия;
- 2) совершенствование артикуляционной, тонкой и общей моторики при устранении недостаточности развития речевой моторики, освоение артикуляционных упражнений, развивающих подвижность артикуляционного аппарата;
- 3) закрепление и автоматизация произношения поставленных логопедом звуков;
- 4) закрепление, уточнение и активизация отработанного логопедом лексического материала на занятиях по развитию речи, других занятиях, в режимных моментах;
- 5) закрепление сформированных логопедом грамматических категорий;
- 6) формирование диалогической и монологической форм связной речи;
- 7) закрепление навыка звукослогового анализа и синтеза;
- 8) развитие памяти, внимания, мышления.

Решение поставленных задач осуществляется не только на специально организованных занятиях логопеда и воспитателя, но и в течение всего дня, когда ребенок находится в дошкольном учреждении.

Логопед проводит индивидуальные и подгрупповые занятия с детьми ежедневно. Фронтальные логопедические занятия организуются два раза в неделю. Существует специальная тетрадь «Взаимодействие учителя-логопеда и воспитателя». В данной тетради логопед записывает задания, которые проводит воспитатель во второй половине дня как со всеми детьми, так и индивидуально. Например, это могут быть игры на развитие слухового внимания, памяти, фонематического восприятия, в том числе и фонематического анализа и синтеза. Игра «Услышишь – хлопни» (воспитатель произносит ряд звуков (слогов, слов), а дети с закрытыми глазами, услышав определенный звук, хлопают в ладоши); «Зоркий глаз» (детям предлагается найти в окружающей обстановке предметы, в названии которых есть заданный звук, определить его место в слове); «Кто больше?» (дети подбирают слова, начинающиеся на заданный звук); «Найди нужные слова» (воспитатель выставляет все картинки и дает задания: «Назовите слова, в которых есть звук “Ж”? – В каких словах есть звук “Ш”? – Назовите слова со звуком “Ц”. – В каких словах есть звук “Ч”? – Какие слова начинаются с одинаковых звуков? – Назовите четыре слова со звуком “ЛБ”. – Назовите слова со звуком “У” – Какой звук есть во всех словах?» Воспитатель произносит три-четыре слова, в каждом из которых есть один из отработываемых звуков, например: шуба, кошка, мышь, и спрашивает у детей, какой звук есть во всех этих словах).

Также в тетради логопед записывает задания на выполнение различных артикуляционных упражнений, требуемых для постановки звуков. На этапе автоматизации звуков логопед в тетради дает лексический материал для их закрепления.

Учителем-логопедом проводятся фронтальные логопедические занятия, на которых осуществляются коррекция произношения (артикуляционная гимнастика, автоматизация звука), подготовка к усвоению грамоты, развитие речи, логоритмика, а также индивидуальные и подгрупповые занятия по коррекции звукопроизношения.

Воспитателем осуществляется непосредственно-образовательная деятельность: фронтальные занятия по развитию речи, подготовке к грамоте, формированию элементарных мате-

² Филичева, Т. Б. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием. Воспитание и обучение / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. – М., 1999. – С. 78.

матических представлений, изобразительной деятельности (аппликация, лепка, рисование) и, кроме этого, проводятся индивидуальные и подгрупповые занятия по заданию логопеда.

Воспитатель планирует свои фронтальные занятия по развитию речи, познавательному развитию, письму совместно с логопедом в соответствии с программой коррекционного обучения детей с ФФНР и соответствующим календарным планом логопедической работы.

Отличительной особенностью фронтальных занятий воспитателя в логопедической группе является то, что кроме обучающих, развивающих, воспитательных задач перед ним стоят и коррекционные задачи.

Воспитатель обязательно присутствует на всех фронтальных занятиях логопеда, делает записи; отдельные элементы логопедического занятия он включает в свои занятия по развитию речи и в вечернюю работу.

Во второй половине дня воспитатель работает, согласуя со своей сеткой занятий, по закреплению произносительных навыков и развитию речи.

Во время режимных моментов, самообслуживания, на прогулке, экскурсии, в играх и развлечениях воспитатель осуществляет также коррекционную работу, значимость которой в том, что она предоставляет возможность практики речевого общения детей и закрепления речевых навыков в их жизнедеятельности.

Воспитатели создают условия для развития речевой деятельности и речевого общения детей, такие, как: организация и поддержка речевого общения детей на занятиях, вне занятий; создание ситуаций общения; организация игр на развитие звуковой культуры речи; привлечение внимания к длительности звучания слова, последовательности и месту звуков в слове; проведение работы по развитию слухового и речевого внимания, слухоречевой памяти, слухового контроля, словесной памяти.

В работе над формированием правильного звукопроизношения у каждого специалиста свои задачи. Учитель-логопед готовит артикуляционный уклад, ставит звуки, автоматизирует и дифференцирует их. В задачу воспитателя входит отработка артикуляционной моторики, закрепление поставленных звуков, а также различие их.

Организация совместной деятельности учителя-логопеда и воспитателя помогает использовать разнообразные формы связи: педагогические советы; совместное обсуждение плана работы, новинок методической и научной литературы; практические семинары, открытые просмотры занятий.

Такие мероприятия помогают выбрать единые требования в работе, стимулируют логопедизацию режимных моментов в содержании других занятий.

Таким образом, успех работы учителя-логопеда и воспитателя по коррекции фонетико-фонематического недоразвития речи у детей подготовительной группы зависит от их совместной и целенаправленной деятельности.

Литература

1. Новоселова, З. Н. Организация совместной коррекционной работы учителя-логопеда и воспитателя в группах для детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи / З. Н. Новоселова, О. В. Фурсо // Дошкольная педагогика. – 2008. – № 6.
2. Фомичева, М. Ф. Основы логопедии с практикумом по звукопроизношению : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / М. Ф. Фомичева, Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутепова [и др.] ; под ред. Т. В. Волосовец. – М. : изд. центр «Академия», 2002. – 200 с.
3. Филичева, Т. Б. Дети с фонетико-фонематическим недоразвитием. Воспитание и обучение / Т. Б. Филичева, Т. В. Туманова. – М., 1999.
4. Филичева, Т. Б. Основы логопедии : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк.)» / Т. Б. Филичева, Н. А. Чевелева, Г. В. Чиркина. – М. : Просвещение, 1989. – С. 35.
5. Каше, А. Г. Программа воспитания и обучения детей с фонетико-фонематическим недоразвитием речи (7 год жизни) / Г. А. Каше, Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М. : Министерство просвещения СССР, научно-исследовательский институт дефектологии АПН СССР, 1986. – С. 85.
6. Фомичева, М. Ф. Воспитание у детей правильного произношения: Практикум по логопедии : учеб. пособие для учащихся пед. уч-щ по спец. № 03.08 «Дошк. воспитание» / М. Ф. Филичева. – М. : Просвещение, 1989. – 239 с. : ил.
7. Чиркина, Г. В. Основы логопедической работы с детьми : учеб. пособие для логопедов, воспит. детских садов, учит. нач. классов, студ. пед. училищ / под общ. ред. д-ра пед. наук, проф. Г. В. Чиркиной. – 2-е изд., испр. – М. : АРКТИ. – 240 с.
8. Малашихина, И. А. Логопедия. Фонетико-фонематическое и общее недоразвитие речи : учеб. пособие / И. А. Малашихина, Н. В. Черепкова, Е. А. Эм. – Ставрополь : изд-во Ставроп. гос. ун-та, 2008. – 87 с.

ПАРЕМИИ КАК СПОСОБ ОСВОЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ КУЛЬТУРЫ РОССИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (РКИ)

Порождение речи носителями языка далеко не всегда происходит творчески и до конца осознанно. Во многих случаях речевые структуры не строятся заново из набора лексических элементов на основании формальных грамматических связей, а воспроизводятся в готовом виде по языковым шаблонам, усвоенным носителем в процессе коммуникации. В ситуации, когда носитель языка должен продемонстрировать эмоциональное вовлечение в ситуацию или дать обобщение для ряда идей, он нередко прибегает к помощи паремий (пословиц и поговорок) – изначально данных языком структур, которые, с одной стороны, позволяют внести в коммуникацию живой образ и чувство, а с другой – не требуют от говорящего порождения новых лексико-грамматических связей¹. О главной особенности и значении таких выражений, существующих в русском языке, говорил писатель М. Горький: «Пословицы – это песни, где малое количество слов – это самая главная их ценность, которая позволяет вобрать в себя чувства, описать которые не хватит одной книги». Пословицы и поговорки имеют самую различную тематику, их количество довольно велико.

Пословица представляет собой сложную единицу, которая является объектом изучения в рамках различных дисциплин, в связи с чем в лингвистике наблюдается использование нескольких подходов к формулировке определения данного термина. В ходе исследования данного вопроса были выявлены следующие подходы: фольклористский, лингвистический, когнитивный, лингвокультурологический. Было установлено, что определение термина «пословица» является спорным вопросом в лингвистической литературе.

Пословицы – «художественные произведения родного слова, выражающие быт народа... и его нравственные интересы»² (определение по Ф. И. Буслаеву – фольклористский подход). «Пословицы выражают определенную законо-

мерность, которая может быть воспринята как обычай ...»³ (по Г. Л. Пермякову – фольклористский подход). Таким образом, в данной статье пословица понимается как источник сведений о быте народа, его культурных явлениях, особенностях мировоззрения, следовательно, за основу взят фольклористский подход.

В ходе изучения поговорок и их особенностей были сделаны следующие выводы. Поговорка – оборот речи, метко определяющий какое-либо явление жизни. В современной лингвистике не существует однозначного мнения о том, чем отличается пословица от поговорки, поскольку они содержат не только различия, но и множество сходств. В. И. Даль считает, что пословица есть поэтически оформленный афоризм, поговорка – речение, речевой оборот, ходовое выражение. В работе предпочтение отдано мнению, что пословица и поговорка – это два разных разряда фразеологизмов. Пословица содержит в себе поучительный смысл, а поговорка представляет собой четкое, меткое и экспрессивное выражение⁴.

Описанные выше малые жанры фольклора (пословицы, поговорки или паремии) – это небольшие по объему произведения, которые активно используются в живой разговорной речи. Они отражают стереотипы народного сознания, являются источником сведений о культуре и менталитете народа, его философии: представляют собой отражение народной мудрости; помогают в изучении народного быта, традиций, обычаев и языка предшествующих периодов. Рассмотрение пословиц и поговорок в лингвокультурологическом аспекте дает представление о принятой в обществе модели поведения. Максимально краткая форма пословиц и поговорок позволяет в рамках одного предложения передать народную мудрость предыдущих поколений в виде совета, наставления, предупреждения или укора. Знание определенного паремиологического минимума необходимо для

¹ Деменева, К. А. Пословицы и поговорки на уроках РКИ / К. А. Деменева // Методика. Лингвокультурология. Русский язык за рубежом. – 2013. – № 6. – С. 38.

² Буслаев, Ф. И. Исторические очерки русской народной словесности / Ф. И. Буслаев. – СПб. : Общественная польза, 1861. – С. 4.

³ Пермяков, Г. Л. Пословицы и поговорки народов Востока. Систематизированное собрание изречений двухсот народов / Г. Л. Пермяков. – М. : Либроком, 2015. – С. 11.

⁴ Даль, В. И. Пословицы и поговорки русского народа. Избранное / В. И. Даль. – М. : Аргументы недели, 2016. – С. 5.

хорошего понимания русской речи и успешного общения⁵.

Изучение пословиц и поговорок на занятиях способствует овладению различными аспектами обучения РКИ: лексикой, грамматикой и самым важным видом речевой деятельности – говорением. Они просто незаменимы при обучении устным формам речи (монологической и диалогической), так как помогают сделать высказывания живыми, яркими, эффективными с точки зрения прагматики⁶.

В ходе исследования пословиц и поговорок и эффективности их использования на уроках с иностранцами в период двух учебных практик был проведен ряд уроков со студентами-магистрами, изучающими русский язык в качестве иностранного. Следует отметить, что выбор группы обучения был произведен после проведения вводного анкетирования, проводимого в двух группах: студентов бакалавриата и студентов магистратуры. Опрос состоял из ряда заданий, касающихся русских пословиц и поговорок. Вопросы затрагивали определения данного вида паремий, а также специфических русских пословиц и поговорок с образами животных.

Таким образом, результаты вводного исследования учащихся показали, что изучать фразеологию русского языка и их особенности следует со студентами, чей уровень немного выше базового, то есть находится между базовым и средним, именно поэтому был сделан вывод о том, что уроки по данной теме более целесообразно проводить в группе магистров.

Как уже было отмечено выше, уроки по РКИ проводились в период прохождения учебных практик. Всего было проведено пять уроков по следующим темам:

- 1) пословицы и поговорки о животных в русском языке;
- 2) пословицы и поговорки о труде;
- 3) русские пословицы и поговорки о дружбе, отношениях между людьми;
- 4) русские поговорки и выражения с глаголами движения (два урока).

Выбор тематики уроков был произведен в соответствии с проводимым исследованием в рамках магистерской диссертации, а также охватывал наиболее важные и необходимые для общения в повседневной жизни выражения и обороты. В ходе изучения теоретического материала по методике преподавания РКИ⁷ была

составлена основа конспектов к каждому уроку, состоящая из нескольких основных этапов.

Первый этап – фонетическая разминка или зарядка. Отбор материала был произведен с учетом артикуляционных особенностей студентов. Большая часть группы студентов представляла собой носителей китайского языка, а, следовательно, в силу различия фонетической базы русского и китайского языков сталкивалась с определенными трудностями при произношении русских звуков «Р», «Л», «Ч», а также разграничении пары согласных звуков: звонкого «Б» и глухого «П». Таким образом, упражнения данного этапа урока были рассчитаны на автоматизацию произношения вышеперечисленных звуков.

Второй этап – проверка домашнего задания и повторение пройденного материала. Обязательный этап уроков, так как помогает учителю выявить моменты, которые вызвали у студентов сложности и требуют повторного более детального объяснения.

Третий этап – актуализация знаний. На данном этапе урока учащиеся выполняют ряд заданий, посвященных определению темы урока. Обязательное условие для завершения выполнения предложенных упражнений и перехода к следующему этапу – формулировка студентами темы урока и высказывание предположений относительно целей занятия.

Четвертый этап – работа с текстом. Еще один обязательный этап урока. Тексты были подобраны (составлены) в соответствии с указанными выше темами уроков и обязательно содержали исследуемую группу паремий – пословицы и поговорки. Работа в течение пяти уроков показала, что данный этап являлся наиболее сложным для студентов-иностранцев, изучающих русский язык в качестве иностранного. Был сделан вывод о том, что учащимся необходима помощь преподавателя, выражаемая в объяснении терминов и трудных слов, а также первое прочтение предлагаемого текста обязательно должно осуществляться преподавателем для верной расстановки ударения учащимися, а для закрепления прочитанного материала необходим широкий спектр послетекстовых упражнений. В ходе работы были использованы такие задания, как беседы по содержанию текста, ответы на вопросы, поиск нужной информации в тексте, сравнение найденных оборотов на русском языке с родным языком студентов и т. д.

⁵ Деменева, К. А. Пословицы и поговорки на уроках РКИ / К. А. Деменева // Методика. Лингвокультурология. Русский язык за рубежом. – 2013. – № 6. – С. 40.

⁶ Мезеника, М. В. Поговорим о поговорках / М. В. Мезеника // Иностранные языки в школе. – 1993. – № 2. – С. 52.

⁷ Березовская, Я. Л. Русский язык как иностранный: Чтение : учебное пособие / Я. Л. Березовская, О. И. Шарафутдинова. – Челябинск : изд. центр ЮУрГУ, 2015. – 135 с. ; Жеребцова, Ж. И. Основы методики преподавания русского языка как иностранного (неродного) / Ж. И. Жеребцова // Методика. – 2012. – № 16. – 60 с.

Пятый этап – закрепление. Данный этап оказался наиболее интересным для студентов, так как преимущественно был представлен в форме картинок. Пословицы и поговорки, изученные в ходе урока, иностранцам было предложено расшифровать, смотря на изображения. Подключая образное мышление, студенты успешно справлялись с предложенными заданиями и более успешно запоминали паремии по теме урока.

По завершении проведения последнего урока студенты вновь стали участниками опроса. Им предстояло ответить на десять вопросов по пройденному материалу. Итоговое анкетирование отличалось от начального содержанием большего количества вопросов с самостоятельной записью ответа, нежели с его выбором. С точки зрения данного исследования наиболее интересными вопросами стали те, которые требовали привести примеры пословиц и поговорок. Здесь, в отличие от анкетирования начального, варианты ответа были гораздо распространеннее и количество приведенных паремий уже было намного больше, а сами выражения были более правильными (см. диаграммы).

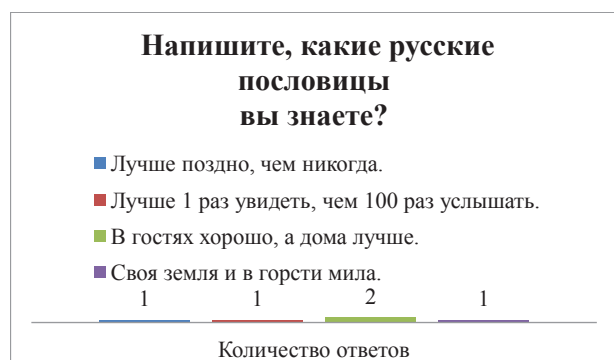


Диаграмма 1. Анкетирование до уроков



Диаграмма 2. Анкетирование до уроков

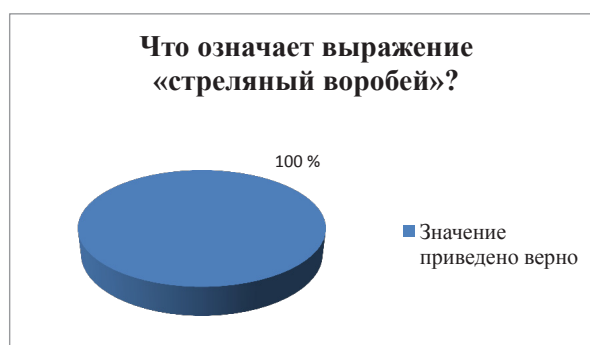


Диаграмма 3. Анкетирование после уроков



Диаграмма 4. Анкетирование после уроков

Кроме того, для необходимости подведения итогов исследования, качества проведенных уроков, а также проделанной работы в целом в последнем вопросе студентам предлагалось указать, какую пользу они получили от уроков. Было установлено, что учащиеся не просто расширили свой словарный запас посредством определенного количества изученных пословиц и поговорок на русском языке, теперь они имеют полное представление о ситуациях употребления таких выражений, будут активно использовать их в своей речи, а главное, стали лучше понимать особенности русских людей (см. диаграмму 5).

Таким образом, знакомясь с русскими пословицами и поговорками, иностранные учащиеся узнают, как определенную речевую ситуацию характеризуют люди другой национальности, сравнивают русские речевые формулы с принятыми в их языке способами образного выражения народной мысли. Такой подход не только улучшает знания об изучаемом языке, но и повышает их интернациональный лингвокультурологический уровень⁸. В ходе уроков студенты

⁸ Беликов, В. И. Паремнологические заметки / В. И. Беликов // Знак : сборник статей по лингвистике, семиотике и поэтике памяти А. Н. Журина. – 1994. – С. 54.



Диаграмма 5. Анкетирование после уроков

познакомились с различными аспектами жизни русских людей, особенностями их быта, мировоззрения. Учащиеся постигли особенности животного мира, отразившие повадки зверей, которые впоследствии легли в основу пословиц и поговорок, узнали об отношении русских людей к труду, дружбе, познакомились с особенностями функционирования в языке глаголов движения и научились их правильно употреблять в речи.

В ходе первого урока «Пословицы и поговорки о животных в русском языке» студенты изучили следующие выражения: «Бойся тигра, а не его следов»; «Всякая мышь боится кошки»; «Каждая птица свое гнездо защищает»; «Посади свинью за стол – она и ноги на стол». На занятии учащимся удалось постичь символику животного мира, характерную для русского менталитета, они узнали, что наблюдения за животными способны находить отражение в языке посредством составления устойчивых выражений. Кроме того, иностранцы запомнили, что для русского языка характерно наличие сравнительных оборотов с названиями животных (хитрый как лиса, трусливый как заяц). В ходе урока студенты закрепили навык работы с такими выражениями и узнали, что для русских людей собака является символом верности и храбрости, лиса – хитрости и изворотливости, волк – злости и агрессии, сова – мудрости, лошадь – трудолюбия, а змея – ужаса и страха.

Второе занятие «Пословицы и поговорки о труде» отражало отношение русского человека к работе. Наряду с закреплением знаний о категории женского рода, которая выражается в названии профессий, отработкой навыков словообразования учащиеся расширили свой кругозор наличием в текстах урока культурной информации. Студенты узнали, что с давних времен в мировоззрении русского человека заложена мысль

о том, что для того чтобы обладать материальными и любыми другими благами, необходимо качественно и добросовестно потрудиться. Таким образом, изучив пословицы и поговорки: «Без труда не вытащишь и рыбку из пруда»; «Терпенье и труд все перетрут»; «Белые ручки чужие руды любят»; «Без хорошего труда нет плода»; «Без труда и отдых не мил»; «Доход не бывает без хлопот»; «Труд кормит, а лень портит»; «На работу с радостью, а с работы с гордостью», учащиеся узнали, что для русской культуры характерен максималистский тип трудовой этики, который ориентирует человека на достижение максимально возможного результата в своей работе, а предпринимателя – на максимальную прибыль⁹.

Отношения между людьми определяются индивидуальными решениями или эмоциями, сложившимися взглядами и привычками каждого отдельно взятого человека. В ходе третьего занятия «Русские пословицы и поговорки о дружбе» студенты узнали, что, говоря про отношения с кем-то, люди обычно описывают возможности и ограничения, желания и протесты, права и обязанности взаимовлияния, а также постигли особенности взаимоотношений между русскими людьми, которые нашли отражение в языке и были зафиксированы с помощью пословиц и поговорок. Дружба для русского менталитета – великая ценность в любой человеческой жизни. Об этом свидетельствуют слова И. А. Крылова: «Во все времена дружество почитали из числа первых благ в жизни». Вступая в дружеские отношения, люди искренни друг перед другом, ищут себе брата по духу, а не просто собеседника. Обнаруживается потребность в человеке, которому можно было бы поведать о своих трудностях, поделиться своими самыми сокровенными мечтами и желаниями¹⁰. Именно по этой причине русский народ так ценил и превозносил дружбу, что нашло отражение в пословицах: «Без беды друга не узнаешь»; «Дерево держится корнями, а человек – друзьями»; «Не бросай друга в несчастье»; «Человек без друзей, что сокол без крыльев»; «Друг – твоё зеркало»; а также в поговорках: «Живут душа в душу»; «Живут не разлей вода». Дружба – это та великая сила, которая способна объединять людей. Она намного выше и сильнее всякой обиды, горечи и злобы. Здесь раскрывается характерная черта русского менталитета: хранить в памяти все хорошее и светлое, а все негативное просто забывать. Однако в ходе урока студенты также познакомились с выражениями, содержащими негативную окра-

⁹ Якунин, В. И. Национальная идея России : в 6 т. – Т. I. / В. И. Якунин. – М. : Научный эксперт, 2012. – С. 483.

¹⁰ Вежбицкая, А. Понимание культур через средство ключевых слов / А. Вежбицкая. – М. : Языки славянской культуры, 2001. – С. 132.

ску отношений между людьми или личностных характеристик отдельно взятого человека: живут на ножах; живут как кошка с собакой; вить веревки (из кого-либо); темная лошадка; козел отпущения; ни рыба ни мясо.

Наличие большого количества правил, а также исключений из них, пожалуй, главная особенность и трудность, отмечаемая иностранцами в ходе изучения русского языка. Большую сложность при построении предложений представляет не только правильный выбор глагола, но и постановка его в нужную форму. В связи с этим на четвертом и пятом занятиях «Русские поговорки и выражения с глаголами движения» данному аспекту было уделено особое внимание. Студенты отработали употребление в речи глаголов с приставками пере- и про-, а также глаголов «идти» и «ехать». Кроме этого, в рамках достижения образовательной цели студенты провели работу с особыми поговорками русского языка, в которых есть глаголы движения, такими, как: обвести вокруг пальца; идти навстречу; идти в гору; вывести в люди; вылететь в трубу; голова

идет кругом; не идет в голову; идти ко дну; вывести на чистую воду; выйти из себя; ломать голову.

Таким образом, у обучающихся расширились возможности для коммуникации с людьми других национальностей, поскольку менталитет русского народа в общих чертах будет им уже знаком, у студентов установилось соответствие вербального и психологического понимания.

В заключение можно сказать, изучение пословиц и поговорок не только формирует языковую компетентность учащихся, обогащая их лексический запас, но и развивает у них способность к теоретико-литературному осмыслению и научной интерпретации произведений русского фольклора. Несомненно, использование пословиц и поговорок на уроке РКИ не просто необходимо, это базовый элемент формирования целого ряда компетенций: речевой, тематической, социокультурной, компенсаторной и др. Принято считать, что пословицы и поговорки делают речь иностранца, изучающего язык, более естественной и образной и свидетельствуют о глубоком знании языковой системы.

ПРОГРАММЫ ПРИКЛАДНОГО БАКАЛАВРИАТА В ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ

Программы прикладного бакалавриата в странах Западной Европы относятся к системе высшего неакадемического образования. Они реализуются как в университетах наряду с программами академического бакалавриата, так и в специальных учреждениях профессионального образования.

Подготовка на программах прикладного бакалавриата во многих европейских странах началась в конце прошлого века. Для реализации программ в некоторых случаях были даже созданы учебные заведения нового типа, в которых теоретические курсы тесно увязывались с развитием профессиональных навыков. Так, были сформированы: колледжи профессионального образования (*further education colleges*) в Великобритании (из прикладных институтов и технологических школ) в 1960-е годы [2]; специализированные высшие учебные заведения (*Fachhochschulen*) в Германии в 1970–1971 гг.; государственные колледжи в Норвегии в 1994 г. (в результате слияния 98 профессиональных колледжей); политехникумы в Финляндии в 1991 г. (в результате объединения 250 учреждений среднего профессионального образования); специализированные высшие учебные заведения (*Fachhochschulen*) в Австрии в 1993 г. Таким образом, система третичного образования за рубежом стала трехуровневой:

- первый уровень – университеты, значительная часть которых ориентирована на научно-исследовательскую деятельность;
- второй уровень – образовательные учреждения прикладных наук (практико-ориентированный бакалавриат);
- третий уровень – профессиональные образовательные учреждения, осуществляющие подготовку по техническим специальностям.

Рассмотрим опыт прикладного бакалавриата в некоторых зарубежных странах.

В Нидерландах программа прикладного бакалавриата состоит из нескольких уровней. На начальном уровне обучающиеся получают общие знания, на последующих осуществляется специализация. На этапе специализации учащиеся могут комбинировать курсы по своему усмотрению [17]. Кроме программ прикладного бакалавриата, других практико-ориентированных курсов в высшем образовании нет.

Программы прикладного бакалавриата включают лекции, семинары, проекты, самостоятельную подготовку, стажировку и систему обмена

студентами. Значимая часть обучения – производственная практика (интернатура). Благодаря ей студенты приобретают необходимые навыки, практический опыт в реальных производственных условиях. Практике отводится большая часть третьего года обучения, на четвертом году учащиеся выполняют проект и готовят доклад под руководством специалиста-практика.

Средняя продолжительность обучения подпрограммам прикладного бакалавриата в Нидерландах составляет 4,5 года. Самая длинная программа обучения – по направлению «экономика» (4,6 года). Самые короткие программы подготовки – по направлениям «здравоохранение» (3,9 года) и «сельское хозяйство» (3,7 года) [8].

В Финляндии программы прикладного бакалавриата разрабатывают политехникумы. Они ориентированы на определенную отрасль промышленности, осуществляются в рамках конкретных направлений обучения.

В Финляндии программы обучения состоят из базовых, профессиональных и дополнительных дисциплин (модулей), практических занятий и дипломного проекта, связанного с запросами конкретных предприятий.

В Финляндии программы прикладного бакалавриата рассчитаны на 3,5–4,5 года обучения (семь-девять семестров). В программы включена обязательная практика или стажировка на предприятии.

Для осуществления программ прикладного бакалавриата в Финляндии в конце прошлого столетия были созданы новые учебные заведения. Система среднего профессионального образования была коренным образом реформирована: все 250 учреждений СПО были реорганизованы путем слияний в политехникумы. Реформа началась с разработки законодательства, регулирующего деятельность политехникумов.

Затем с 1991 г. был запущен экспериментальный проект по созданию 22 «временных» политехникумов из учреждений СПО. Сегодня все 28 политехникумов находятся в подчинении Министерства образования [4].

В органы управления политехникумов входят представители предприятий, которые обеспечивают учет интересов компаний при разработке программ прикладного бакалавриата и сотрудничество между системой образования и рынком труда.

В Финляндии все политехникумы являются междисциплинарными, реализуют программы

обучения сразу по нескольким из семи основных направлений:

- технологии, коммуникации (ИКТ) и транспорт;
- бизнес и администрирование;
- здравоохранение и социальные науки;
- культура;
- туризм, предпринимательство, общественное питание;
- природные ресурсы;
- гуманитарные науки и образование.

Программы прикладного бакалавриата во Франции реализуются в учреждениях высшего профессионального образования (*grande ecoles*) и технологических образовательных учреждениях (*university institutes of technology, IUT*), тогда как программы академического (классического) бакалавриата – в университетах [5].

Французскими вузами разработаны 1438 специальностей прикладного бакалавриата. Они объединены в 46 государственных направлений, соответствующих профессиям, востребованным на производстве, в перерабатывающей промышленности и в сфере услуг.

В Австралии программы прикладного бакалавриата направлены на развитие у обучающихся навыков и умений, позволяющих в дальнейшем работать в качестве независимого исследователя в определенной сфере деятельности.

Главный акцент сделан на практическом обучении. Курс включает производственную практику. Продолжительность обучения по данным программам составляет в среднем четыре года. В большинстве стран она зависит от направления подготовки. В Австралии продолжительность программ прикладного бакалавриата составляет три-четыре года по очной или вечерней форме обучения.

Производственная практика обычно занимает один семестр, это 400–500 часов работы на предприятии. В результате успешного прохождения программы учащиеся получают техническое образование с глубоким знанием прикладных наук.

Диплом прикладного бакалавра позволяет выйти на рынок труда. Выпускники программ ПБ способны эффективно работать с людьми, мыслить аналитически, применять теоретические и прикладные знания в реальных жизненных ситуациях.

Они также имеют право поступить в магистратуру. Сегодня качество практико-ориентированного профессионального образования в стра-

нах Европы признано во всем мире. Учащиеся выезжают по программам обмена за границу.

Их квалификация по окончании обучения соответствует общемировым стандартам, что помогает им найти работу как в родной стране, так и за рубежом.

Несмотря на то, что внедрение прикладного бакалавриата не выделено в качестве специальной составляющей программы развития профессионального образования и обучения в Европе, многие аспекты этих программ совпадают, так как они преследуют одни и те же цели.

Одна из главных особенностей этих программ заключается в способе их разработки, основанном на сотрудничестве между университетами, другими образовательными учреждениями, предприятиями и профессиональными сообществами.

Программы обучения составляются совместно образовательными учреждениями и представителями реального сектора экономики, они регулярно пересматриваются и адаптируются к изменяющимся условиям рынка труда и дают возможность выпускникам быстро получить высокую квалификацию и приобрести навыки, востребованные на рынке труда.

Литература

1. Зарубежный опыт реформ в образовании. Аналитический обзор. – Режим доступа : http://www.vestnik.vsu.ru/pdf/educ/2001/02/opty_reform.pdf
2. Система высшего образования во Франции. – Режим доступа : <http://www.ambafranceby.org/spip.php?article1280>
3. Australian Education Network. – URL : <http://www.australian-universities.com/>
4. Brunello G. (2009) The effect of economic downturns on apprenticeships and initial workplace training: A review of the evidence // *Journal of Empirical Research in Vocational Education and Training*. – OECD. – 2009. – № 1.
5. Copenhagen process. European Commission data. – URL : http://ec.europa.eu/education/vocational-education/doc1143_en.htm
6. Education statistics, Statistics Finland. – URL : http://www.stat.fi/til/opty/2007/opty_2007_2009-04-01_tie_001_en.html
7. Education, culture and science in the Netherlands. Key figures 2002– 2006. Ministry of education, culture and science in the netherlands. – URL : <http://education.stateuniversity.com/>

ВОЗМОЖНОСТИ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

В эпоху глобального развития информационно-коммуникационных технологий научное и образовательное пространство требует от его участников качественно новых характеристик. Дистанционное обучение стало глобальным явлением образовательной и информационной культуры, существенно повлияв на характер образования в наукоемкой образовательной среде во многих странах мира. В мире происходит развитие спектра образовательных услуг для обеспечения дистанционных образовательных технологий, характеризующегося огромным числом обучающихся, количеством вовлеченных образовательных учреждений и многим другим¹.

Проникая во все уровни современной системы образования, дистанционные образовательные технологии являются ведущим инструментом совершенствования системы образования.

На современном этапе обучения при широком распространении и использовании новых интернет-технологий возникает необходимость в разработке новых методик обучения на основе учебных интернет-ресурсов и социальных сервисов веб 2.0. Веб 2.0 – это платформа социальных сервисов и служб, позволяющая широкому кругу пользователей сети Интернет быть не только получателями информации, но, главное, ее создателями и соавторами².

Основной задачей, стоящей перед разработчиками образовательных программ и учебно-методических комплексов, является их соответствие требованиям образования веб 2.0, что предполагает развитие навыков самообразования обучающихся и активное использование интернет-ресурсов, предоставляющих возможность приобретения профессиональных компетенций на основе системного изучения дисциплин с учетом их многоаспектного и непрерывного обновления содержания³.

Основными задачами преподавателя, работа-

ющего в условиях электронного обучения, являются⁴:

- построение активно и эффективно работающих учебных групп;
- повышение мотивации к обучению;
- установление межличностных контактов между участниками образовательного процесса;
- построение общения через технические средства;
- создание благоприятных психологических условий для обучающихся.

В качестве примера применения информационных технологий в обучении мы использовали образовательную социальную сеть Edmodo (www.edmodo.com). Изначально этот веб-ресурс был разработан специально для начальных и средних школ. Его отличительной чертой является возможность создания учебных классов, разработки и выполнения заданий, комментирования, обсуждений и консультаций, сбора статистических данных. Приложение доступно как на стационарных компьютерах, так и на смартфонах.

Важную роль играет возможность полноценного использования комплекса упражнений, реализующих как обучающую, так и контролирующую функции. Преподаватель может создать тесты, опросы, викторины, тесты «верно» – «неверно», задания на соответствие слов и их значений, задания с пропусками слов, также можно загрузить заранее подготовленный тест. Лингводидактический инструмент Edmodo позволяет использовать в качестве учебных материалов тексты, звуковые и видеофайлы. Преподаватель и обучающиеся находятся в тесном взаимодействии. У обучающегося всегда есть возможность уточнить задание или попросить помощи в выполнении у преподавателя или у других участников группы.

Преподаватель может устанавливать сроки выполнения для каждого задания, которые будут

¹ Скворцов, А. А. Педагогические условия дистанционного обучения студента в наукоемкой образовательной среде : автореф. ... канд. пед. наук / А. А. Скворцов. – Тамбов, 2015. – С. 3.

² Горбатко, О. В. Технологии веб 2.0 в обучении иностранному языку / О. В. Горбатко. – Режим доступа : <https://istina.msu.ru/download/36560699/1dJGM8:1OGd-o3oeuIX4RCicp8WLYKsck/>

³ Бондарев, М. Г. Смешанное обучение английскому языку для специальных целей с использованием смарт-учебника / М. Г. Бондарев, А. В. Бакулев // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2017. – № 1. – С. 167.

⁴ Дегиль, И. М. Специфика работы преподавателя вуза в электронной образовательной среде / И. М. Дегиль, Т. А. Костюкова // Открытое и дистанционное образование. – № 3 (63). – 2016. – С. 5–10.

отображаться в календаре обучающегося. Обучающиеся имеют возможность в любом месте, в любой день, в любое время выполнить задание и отправить его на проверку преподавателю. Представляется особенно важным, что платформа Edmodo позволяет реализовать текущий контроль в различных форматах: автоматическая проверка системой (инструмент QUIZ), проверка преподавателем (инструмент ASSIGNMENT), метод Peer assessment, предполагающий оценивание учебной деятельности обучающегося, производимое другими обучающимися на основании определенных критериев успешности с возможностью обратной связи, консультирования, комментирования и обсуждения⁵. Для обмена опытом преподаватель может пригласить в группу другого преподавателя, зарегистрированного в Edmodo.

В современных условиях образование веб 2.0 выступает в роли катализатора обучения. Доказано, что обучение с использованием веб-ресурсов может быть аналогичным по эффективности с традиционным обучением. Возникает потребность в быстром обновлении содержания знаний и навыков, поэтому основным инструментом обучения в наукоемкой среде является система образования веб 2.0, которая соответствует требованиям и современным технологиям. Развитие информационных технологий требует изменений как содержания, так и технологий образования обучающихся, таким образом, возникает зависимость образования от развития технологий. Если образование отстанет от технологий современного мира, то оно станет неэффективным, поэтому необходимо следить, чтобы процесс обучения шел параллельно развитию информационных технологий⁶.

Обучение веб 2.0 способствует организации

учебного процесса таким образом, чтобы сформировать у обучающегося активное отношение к учебно-познавательной деятельности. Обучающийся будет обладать общекультурными и профессиональными компетенциями: работа в коллективе, самостоятельное приобретение и использование в практической деятельности новых знаний и умений, стремление к саморазвитию, умение ставить и решать прикладные задачи с использованием современных информационно-коммуникационных технологий.

Стремительное развитие и внедрение новейших компьютерных технологий в образование, распространение мобильных устройств вносит положительные изменения в образовательный процесс, модернизируя и совершенствуя его.

Литература

1. Бондарев, М. Г. Смешанное обучение английскому языку для специальных целей с использованием смарт-учебника / М. Г. Бондарев, А. В. Бакулев // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2017. – № 1. – С. 161–171.
2. Горбатко, О. В. Технологии веб 2.0 в обучении иностранному языку / О. В. Горбатко. – Режим доступа : <https://istina.msu.ru/download/36560699/1djGM8:1OGd-o3oeytIX4RCicp8WLYK-sck/>
3. Дегиль, И. М. Специфика работы преподавателя вуза в электронной образовательной среде / И. М. Дегиль, Т. А. Костюкова // Открытое и дистанционное образование. – № 3 (63). – 2016. – С. 5–10.
4. Скворцов, А. А. Педагогические условия дистанционного обучения студента в наукоемкой образовательной среде : автореф. ... канд. пед. наук / А. А. Скворцов. – Тамбов, 2015. – 26 с.

⁵ Бондарев, М. Г. Смешанное обучение английскому языку для специальных целей с использованием смарт-учебника / М. Г. Бондарев, А. В. Бакулев // Вестник ВГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2017. – № 1. – С. 168.

⁶ Скворцов, А. А. Педагогические условия дистанционного обучения студента в наукоемкой образовательной среде : автореф. ... канд. пед. наук / А. А. Скворцов. – Тамбов, 2015. – С. 15.

ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СЕТЕВОГО ЖАРГОНА И ЕГО ВЛИЯНИЕ НА СОВРЕМЕННЫЕ РУССКИЙ И КИТАЙСКИЙ ЯЗЫКИ

Интернет – величайшее изобретение человечества XX века. В нем содержится большой объем информации, скорость передачи высокая, а охват широкий. Это высокоэффективное средство массовой информации, которое появилось вслед за прессой, радио и телевидением и быстро превратилось в известный каждой семье и каждому дому метод общения и поддержания связи. Теперь, с появлением компьютерной сети, человеческие языки, мысли, желания можно передавать еще более быстро и непосредственно через Интернет.

В сетевом мире, то есть в «виртуальном мире», независимом от времени и пространства реального мира, письменная речь стала основным средством существования и общения людей. Однако эта письменная речь не является статичной. По мере развития человеческого общества, экономики, культуры, политики, науки, техники и прочих аспектов, чтобы адаптироваться к новой среде, сама письменная речь также претерпевает постоянные изменения. Эта постоянно изменяющаяся и обновляющаяся письменная речь, используемая в процессе сетевой коммуникации, называется сетевым жаргоном.

Сетевой жаргон отличается от традиционных нормативных языковых форм и смыслов. Это совершенно новое и уникальное языковое явление. Разница в основном проявляется в лексиконе, стиле, семантике, прагматике и пр. Наиболее заметно это выражается в появлении большого количества новых слов. Прежде всего, с начала вступления в XXI век в китайском и российском обществе происходят колоссальные перемены, и эта сетевая лексика может тонко и образно отражать изменения в социальной жизни и общественном мышлении.

Во-вторых, будучи новообразованием в лингвистическом научном сообществе, сетевой жаргон имеет огромную группу пользователей, и эта группа в основном состоит из молодых людей с высокими культурными качествами, инновационным сознанием, сильной способностью восприятия и стремлением к новым тенденциям. В процессе сетевого общения они стремятся к лаконичной и образной передаче информации на высокой скорости и с высокой степенью, поэтому возник трудный для понимания новичков сетевой пользования «жаргон». В-третьих, сетевая коммуникация преодолела ограничения национальных границ и политик, а также временные и пространственные препятствия, сделав общение

между людьми из разных регионов с различным социальным положением и разными культурными корнями более удобным и полноценным. Все это создало благоприятные условия для стремительного распространения и развития сетевого жаргона.

Являясь своего рода социальным диалектом, сетевой жаргон стремительно усиливает свое социальное влияние. Проанализировав причины, можно сказать, что они главным образом заключаются в следующих аспектах.

1. Популяризация Интернета и расширение групп пользователей Интернета.

Вслед за стремительным развитием науки и высоких технологий Интернет появился в каждом доме и стал социальной реальностью. Основная группа пользователей Интернета – молодые интернет-пользователи, но кроме них есть и другие. Общество развивается, мышление, идеология людей и образ жизни также претерпевают огромные изменения. Юное поколение, которое горячо любило телевизионные мультфильмы в прошлом, а также пожилые люди с относительно низким уровнем образования постепенно стали новой силой интернет-потребления. В настоящее время быстро развиваются сетевые субкультуры, такие, как электронная коммерция, электронные цифровые библиотеки, онлайн-школы, дистанционное образование, домашнее образование и т. д., все больше приближаясь к жизни и учебе обычных людей.

По сведениям «China Economic Times», «согласно статистике, число российских пользователей Интернета за последние пять лет стремительно возросло на 82 доли изначального числа, а число людей, регулярно заходящих в Интернет, увеличивается в среднем на 23 % в год. В первом квартале этого года количество пользователей Интернета в крупных и средних городах России увеличилось на 6 %. Общее количество интернет-пользователей достигло около 37 млн. К 2010 году на территории России открылось более 3000 интернет-сервисных компаний. Только в 2009 году общий доход этих предприятий достиг около 350 млн долларов США, увеличившись в 2 раза по сравнению с 2007 годом.

В 2013 году общий доход российских интернет-сервисных компаний составил около 1,05 млрд долларов». Поскольку Китай занимает первое в мире место по населению, частоту использования Интернета в Китае тем более нельзя недооценивать. В 1994 году Китай реализовал

интернет-связь TCP/IP (протокол управления передачей/протокол сети Интернет), став 71-й официально присоединившейся к Интернету страной. К настоящему времени, спустя 17 лет, количество интернет-пользователей Китая уже возросло до 457 миллионов, заняв первое место в мире с большим отрывом, и это число по-прежнему продолжает расти. Согласно «Отчету по статистике развития Интернета в Китае»: «В 2010 году количество интернет-пользователей в одной только провинции Сычуань достигло 11,03 млн, увеличившись на 2,94 млн по сравнению с 2009 годом». Расширение интернет-сообществ непосредственно повлияет на частоту использования сетевого жаргона, тем самым способствуя продвижению статуса сетевого жаргона.

2. Изменения в социальном статусе субъектов интернет-потребления.

Причина, по которой российский и китайский сетевые жаргоны могут развиваться по сей день, состоит в том, что они являются активными лексическими пластами с огромной и динамичной группой пользователей – молодыми интернет-пользователями с высокой культурной подготовкой, сильной способностью восприятия и высоким уровнем инновационного сознания. Со временем значительная часть основателей и последователей сетевых жаргонов, которые когда-то были активны в Интернете, теперь достигли высших слоев общества. Основные интернет-субъекты больше не ограничиваются простыми людьми, и степень влияния сети постепенно поднимается до масштабов политической культуры.

«Интернет-политика» – современное популярное выражение, а Россию можно рассматривать как зачинателя «интернет-политики». В 2001 году президент В. В. Путин впервые провел «интернет-беседу» с российскими пользователями Интернета, которая продлилась более одного часа; в 2004 году открыл персональный блог (<http://www.putin2004.ru>); в 2006 году онлайн-общение между Путиным и интернет-пользователями по всему миру длилось два часа, и ответы Путина были переведены на 32 языка для вещания по всему миру; занимающий в то время должность президента Дмитрий Медведев в 2008 году открыл свой собственный блог (<http://www.medvedev2008.ru>, www.medvedev.kremlin.ru), к настоящему времени сайт, на котором размещен «Блог Медведева», стал самым популярным местом для обсуждения политики в России. В последние годы в Китае также постепенно развивается «интернет-политика».

Например, накануне «ВСНП и НПКСК» в 2009 году премьер Госсовета КНР Вэнь Цзябао 28 февраля провел двухчасовое интерактивное онлайн-общение с пользователями сети Интернет, в полной мере подогрев интерес перед «ВСНП и НПКСК». Ранее интернет-СМИ, пред-

ставленные новостной компанией «Синьхуа», сетью Соуху и интернет-компанией Tencent, последовательно выдвигали интерактивные интернет-платформы: «Премьер, послушайте меня», «У меня есть вопросы к премьеру», «Предложения для провинциальных министерств и ведомств», «Сбор претензий к депутатам ВСНП, членам НПКСК», которые привлекли сотни миллионов пользователей Интернета для активного участия. С тех пор «ВСНП и НПКСК», «интернет-политика», «сетевое обсуждение» и «участие в политической деятельности» стали популярными выражениями. Член НПКСК Сунь Цзие тогда выразил сожаление по поводу того, что «“ВСНП и НПКСК” этого года в некотором смысле начались с Интернета». Очевидно, что изменение социального статуса субъектов использования Интернета также является одной из основных причин продвижения общественного положения сетевого жаргона.

Сетевой жаргон используется в конкретной среде и является способом обогащения и развития современных русского и китайского языков. Однако это все-таки неформальный язык, находящийся в нестабильном состоянии. Бесконечный поток новой лексики и выходящей за пределы норм грамматики теперь не только популярен в Интернете, но и проник в реальную жизнь, вызывая проблемы с нормами русского и китайского языков. В России зачастую говорят, что в сочинениях учащихся начальных и средних школ все чаще встречается неправильное написание и нередко используются различные сокращения и другие символы. Сетевой жаргон проникает в корпоративные документы и затрудняет начальникам чтение письменных материалов, предоставляемых сотрудниками.

Такое написание, как «пака» (пока), «кросавчег» (красавчик), «медвед» (медведь), «учаснег» (участник) – очень распространенные орфографические ошибки; «превет» (привет), «кагдила» (как дела) – подобного рода написание имеет высокую встречаемость, а некоторые люди даже считают его правильным.

В Китае бесконечный поток «новых стилей» часто становится трудным для понимания, например, «ревуший стиль» (с множеством восклицательных знаков), «стиль Таобао» (милый, дружеский), «стиль Цюньбао» (стиль повторяющихся слов и фраз) и т. д. Некий китайский студент написал в сочинении: «Жизнь третьеклассников старшей школы невыносима, каждый день от зари до зари, уткнувшись носом в море книг, так, нет?!!!!!! Выкроишь свободную минутку зайти в интернет – так надо еще одеялом загоразживаться, чтобы мамка не заметила, так, нет?!!!!!! Едешь в школу и со школы, сплуснутый в автобусе, как селедка в бочке, так, нет?!!!!!!». Людям, которые не заходят в Интернет, совершенно непонятно, что он написал, но эта форма странного «ре-

вущего стиля» очень популярна среди учеников. Разобраться, в каком направлении будут развиваться языковые нормы, – это сложнейшая задача для языковых работников и педагогов.

26 мая 2004 года в разделе «Жизнь» веб-сайта Sina.com.cn появилась статья под названием «Сетевой жаргон: мать не понимает речь сына». Один абзац выглядит следующим образом: «Слово “Октябрь” – это что за “штука”? Пока сетевой жаргон типа “красотка”, “страхолюдина”, “ламер”, “гуру” уже стал секретом, о котором “знают все земляне”, некоторые “хардкорные” интернетчики все еще продолжают создавать новый жаргон. Пока популярный среди детей сетевой жаргон становится все более запутанным, приводя в беспокойство людей, которые редко пользуются интернетом, эксперты заявляют, что эти альтернативные языки, через которые проявляются юмор и изобретательность интернетчиков, действительно необходимо регулировать и направлять».

В отношении быстрого развития сетевого жаргона люди из разных слоев общества имеют разные взгляды. В последнее время на российском форуме ветка под названием «Сетевой жаргон – это развитие или деградация языка» вызвала бурную полемику среди российских пользователей Интернета. Пользователь под именем Mia оставила ответ, что «преимущества и недостатки сетевого жаргона должны анализироваться диалектически. Сетевой жаргон как часть языка является продуктом социального развития. Его применение должно соответствовать его свойствам и закономерностям, т. е., сферой использования сетевого жаргона должен быть Интернет, и он не должен распространяться на работу или учебу».

А пользователь под именем natalys считает, что «сетевая коммуникация основана на виртуальном мире Интернета, а текстовое общение является основным средством. Поскольку при общении мы не можем увидеть и услышать друг друга, иногда выражение посредством обычных слов может быть довольно трудным для понимания, и невозможно выразительно или образно описать настроение или отношение говорящего на данный момент, а появление сетевого жаргона как раз может разрешить эту проблему. Сетевой жаргон в значительной степени является истинным изображением внутреннего мира интернет-пользователя, его можно использовать для выражения склада ума». Большинство китайских пользователей Интернета считает, что сетевой язык проник в ежедневное общение, что действительно может придать средствам языкового выражения образности, живости, юмористичности и энергичности, делать их достойными для постижения их тонкостей.

Динамичный и интересный сетевой жаргон на самом деле похож на «сяншэн» (жанр традици-

онного китайского комедийного представления) и миниатюру, а это также воплощение языкового очарования. Многие популярные интернет-рассказы, такие, как «Первый интимный контакт» и «Дневник Чжу Бацзе», наполнены сетевым жаргоном, таким, как «Красотка» и «Лягушка» (некрасивый молодой человек), на слух это все совершенно новое. Если эти слова заменить правильными выражениями, то читабельность будет гораздо хуже. Представители лингвистических научных сообществ и культурных фестивалей считают, что «вред виртуального языкового мусора» вызывает беспокойство в культурных кругах и среди политических деятелей и «чистота» языка должна защищаться законодательными мерами».

Известный актер Николай Губенко, который ранее служил министром культуры, уже два года назад предложил метод борьбы с широким распространением сетевого жаргона. Он внес предложение Московской Городской Думе, заявив, что надеется, что интернет-пользователи, неправильно используемые просторечия, наравне с бранящимися на улице людьми будут признаваться виновными в «хулиганстве». Согласно его предположениям, те, кто нарушил вышеуказанные условия, должны быть оштрафованы на 500–1000 рублей или отправлены в тюрьму сроком на 15 дней. Елена Зелинская, вице-президент Комитета по сохранению культурного и духовного наследия при социальном учреждении Российской Федерации, недавно заявила, что Государственная Дума разрабатывает серию законопроектов, направленных на усиление управления различными областями Интернета, в том числе и на проведение нормализации языка интернет-общения.

Использование сетевого жаргона в интернет-коммуникации действительно может удовлетворять потребности пользователей Интернета в высокой эффективности и привлечении внимания людей. Однако в сетевом жаргоне на самом деле присутствуют и явления качественного снижения, выдумывания небылиц, копирования без разбора и пр. Сетевой жаргон, будучи своего рода социальным диалектом, должен использоваться в зависимости от обстоятельств и от группы людей. Остается надеяться, что при постоянном совершенствовании соответствующих сетевых правил и непрерывном повышении качества сетевого сообщества, а также благодаря единому общественному руководству и регулированию, сетевой жаргон непременно проявит небывалую силу и жизнеспособность, что принесет за собой невероятный и поразительный новый языковой переворот.

Литература

1. 王艳芳. 《1998—2007年中国网络语言研

究》[J].青岛科技大学学报〈社科版〉.2008年6月,第24卷第2期:70-71.

2. Мечковская, Н. Б. Социальная лингвистика / Н. Б. Мечковская. - 2-е изд. - М., 2000: 2.

3. 王仰正.《社会变迁与俄语语言的变化》

[M].黑龙江:人民出版社,2008: 1.

4. 赵爱国,王仰正.《当代俄语时尚评略》[J].外语学刊.2000年第3期: 71.

5. 陈原.《社会语言学》[M].北京:商务印书馆,2000: 6.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АСЕЕВ СЕРГЕЙ СЕРГЕЕВИЧ – старший преподаватель кафедры корейской филологии Института филологии, истории и востоковедения Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

БАЛИЦКАЯ ИРИНА ВАЛЕРЬЕВНА – доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранного языка и страноведения Института филологии, истории и востоковедения Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

ГЛУШКОВА ЕКАТЕРИНА АНДРЕЕВНА – магистрант направления «Педагогическое образование», профиль «Филологическое образование», г. Южно-Сахалинск.

ДОРОФЕЕВА ЛАРИСА ВЛАДИМИРОВНА – кандидат филологических наук, доцент кафедры русской и зарубежной литературы Института филологии, истории и востоковедения Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

ДЫШАЕВА ЕЛЕНА АНАТОЛЬЕВНА – аспирант направления «Образование и педагогические науки», направленность «Общая педагогика, история педагогики и образования», г. Южно-Сахалинск.

ЗИНИНА ВАЛЕРИЯ АЛЕКСАНДРОВНА – магистрант направления «Педагогическое образование», профиль «Филологическое образование», г. Южно-Сахалинск.

ЗИНОВЬЕВА НАТАЛЬЯ ВАСИЛЬЕВНА – кандидат филологических наук, доцент кафедры журналистики Института филологии, истории и востоковедения Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

ИКОННИКОВА ЕЛЕНА АЛЕКСАНДРОВНА – доктор филологических наук, профессор кафедры русской и зарубежной литературы Института филологии, истории и востоковедения Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

КИМ МАРИНА ЦЕРИЕВНА – заместитель директора по производственному обучению Политехнического колледжа Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

КОВРИГИНА ЕЛЕНА ГЕННАДЬЕВНА – магистрант направления «Педагогическое образование», профиль «Филологическое образование», г. Южно-Сахалинск.

КОРНЕЕВА ИННА ВЛАДИМИРОВНА – кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранного языка и страноведения Института филологии, истории и востоковедения Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

КОРОТАЕВА ЯНА ЛЕОНИДОВНА – магистрант направления «Педагогическое образование», профиль «Филологическое образование», старший преподаватель кафедры русского языка Института филологии, истории и востоковедения Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

КРОИТОР ТАТЬЯНА ЕВГЕНЬЕВНА – старший преподаватель кафедры русского языка Института филологии, истории и востоковедения Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

ЛЕБЕДЕВА ИРИНА АНАТОЛЬЕВНА – старший преподаватель кафедры русской и зарубежной литературы Института филологии, истории и востоковедения Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

ЛЕЩЕНКО АННА ВАЛЕРЬЕВНА – преподаватель Южно-Сахалинского педагогического колледжа Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

ЛОЗИНА АНАСТАСИЯ ПАВЛОВНА – магистр направления подготовки «Педагогическое образование», профиль «Филологическое образование», г. Южно-Сахалинск.

ЛУГОВСКАЯ ЕЛЕНА ЮРЬЕВНА – аспирант направления «Образование и педагогические науки», направленность «Теория и методика профессионального образования», г. Южно-Сахалинск.

МАЙОРОВА ИННА ИГОРЕВНА – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранного языка и страноведения Института филологии, истории и востоковедения Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

МУМИНОВ ВЛАДИМИР ИСМАИЛОВИЧ – доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Института филологии, истории и востоковедения Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

МУМИНОВА НАТАЛЬЯ ФЕДОРОВНА – учитель русского языка и литературы высшей квалификации МБОУ «Средняя школа № 5», Отличник народного образования, г. Южно-Сахалинск.

МУХИН ИГОРЬ ВЛАДИМИРОВИЧ – аспирант направления «Образование и педагогические науки», направленность «Теория и методика обучения профессионального образования», преподаватель профессионального цикла отделения общественного питания ПТК СахГУ.

ПОТАПОВА НАТАЛЬЯ ВЛАДИМИРОВНА – доктор исторических наук, профессор кафедры российской и всеобщей истории Института филологии, истории и востоковедения Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

ПОЛУПАН ЕЛЕНА БОРИСОВНА – доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Института филологии, истории и востоковедения Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

РУБЛЕВА ЛАРИСА ИВАНОВНА – доктор филологических наук, профессор, кафедры русской и зарубежной литературы Института филологии, истории и востоковедения Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

РЯБЧУК МАРИЯ СЕРГЕЕВНА – студентка 5-го курса направления подготовки «Педагогическое образование», профиль «Русский язык и литература» Института филологии, истории и востоковедения Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

САДОКОВА АНАСТАСИЯ РЮРИКОВНА – доктор филологических наук, профессор кафедры японской филологии Института стран Азии и Африки Московского государственного университета им. М. В. Ломоносова, г. Москва.

СЕДЕЛЬНИКОВА МАРИНА ЯНСУЕВНА – старший преподаватель кафедры иностранного языка и страноведения Института филологии, истории и востоковедения Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

СЛЕПЦОВА ЕКАТЕРИНА ВЯЧЕСЛАВОВНА – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка Института филологии, истории и востоковедения Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

СЕМЕЛЬМАН МАРИНА ВИКТОРОВНА – специалист по УМР кафедры российской и всеобщей истории Института филологии, истории и востоковедения Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

СМОЛИНА АЛЕКСАНДРА ВИКТОРОВНА – кандидат педагогических наук, доцент кафедры русской и зарубежной литературы Института филологии, истории и востоковедения Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

ТАБАЧЕНКО ТАТЬЯНА СЕРГЕЕВНА – доцент, доктор педагогических наук, профессор кафедры русского языка, заведующая кафедрой русского языка Института филологии, истории и востоковедения Сахалинского государственного университета, г. Южно-Сахалинск.

ШИИ МИНЮЭ – магистрантка Института русского языка Хэйлунцзянского университета, г. Харбин.