

ISSN 1829-4162



РУССКИЙ ЯЗЫК В АРМЕНИИ

5
2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

МЕТОДИКА

И.В. Приорова	Постижение России в наследии Д.С. Лихачева.....	3
И.Р. Саркисян	Антропоцентрический подход к формированию “второй” языковой личности	8
Р.Р. Саркисян	О формировании компенсаторной компетенции италофонов при введении социополитической лексики на уроках русского языка: из опыта преподавания в университете КА’ Фоскари (Венеция).....	13

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

А. Репонь	«Горе от ума» А. С. Грибоедова в восприятии словацких ученых.....	21
-----------	---	----

НОВОЕ В ПЕДАГОГИКЕ РА И РФ

Л.В. Бондаренко, В.Б. Лебединцев, И.Г. Литвинская, М.В. Минова	Система коллективного обучения на основе индивидуальных программ.....	29
---	---	----

ДЛЯ ПРАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

К.В. Татян	Формирование у учащихся навыков чтения и речи на занятиях по русскому языку	38
И. А. Шерстобитова	Применение методологии концептного анализа в технологиях Дебаты и Кейс-метод	44

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

Р.С. Ахумян	Поликультурное обучение через призму проблем билингвологии: новое видение проблемы	56
-------------	--	----

ЮБИЛЯРЫ

А. Ж. Арутюнян	Александр Павлович Беликов.....	59
----------------	---------------------------------	----

ХРОНИКА

Русский язык – язык контактов и сотрудничества.....	62
---	----

СТРАНИЦЫ ПАМЯТИ

Эдуард Лазаревич Нуралов	63
--------------------------	----

НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИНСТИТУТ ОБРАЗОВАНИЯ
Министерства образования и науки Республики Армения
Армянская Ассоциация “Педагогическая инициатива”
Академия педагогических и социальных наук

ISSN 1829-4162

Русский язык В Армении

2017

5 (108)

Ռուսաց լեզուն
Հայաստանում

Ереван - 2017

Главный редактор – А.М. Амирханян
Ответственный секретарь – А.А. Мирзатунян
Ответственный за номер – И.Р. Саркисян

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:	РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:
Председатель общества „Армения-Россия”, д.ф.н. профессор, М.Д. Амирханян	А.В. Акопян (ЕГУ) А.Ж. Арутюнян (ЕГУ) Л.Г. Баласанян (АГПУ им.Х.Абовяна) Г.Г. Барикян (Французский университет в РА) М.М. Геворкян (АГПУ им. Х.Абовяна) И.Б.Геворкян (ОШ N 131 им.П.Яворова), А.Б. Кузьминская (ЕГУЯСН им. В.Я. Брюсова), М.Ч. Ларионова (ИСЭГИ ЮНЦ РАН, РФ) В.В. Мадоян (НУАС Армении), Г.В. Маркосян („АЙБ” ОЦ), И.В. Приорова (РосНОУ, Москва, РФ) С.Б. Самуэлян (ЕГУЯСН им. В. Я. Брюсова), И.Р. Саркисян (АГПУ им.Х.Абовяна) А.Я. Хачикян (ЕГУЯСН им. В. Я. Брюсова). К.И. Шарафадина (СПбГУТД, РФ).
Вице-президент АПСН С.К. Бондырева	
Председатель Ассоциации "Педагогическая инициатива" А.С. Испирян	
Ректор АГПУ им.Х.Абовяна, д. ист. н, профессор Р.К. Мирзаханян	
Академик АПСН, зам.министра МОН РА М.А. Мкртчян	

Компьютерный набор, корректура, оформление и печать А.А. Мирзатунян

Հիմնադիր և հրատարակիչ՝ Կրթության ազգային ինստիտուտ
Հասցե՝ ք. Երևան, Տիգրան Մեծի 67:
Վկայական՝ № 01Ա 044424, տրված 16.02. 1999 թ.:
Տպաքանակը՝ 1500: Ծավալը՝ 4 տպ. մամուլ:
Հանձնված է տպագրության՝ 9 . 10. 2017թ.
ՎԱՃԱՌԻ ԵՆԹԱԿԱ ՉԷ:

Издатель
ЗОО „Национальный институт образования” РА.
Адрес: Ереван, Тигран Меци, 67. Тел: 010 571531, 571116.
[www/http: aniedu.am](http://aniedu.am)
E-mail: info@aniedu.am
Свидетельство № 01 А 044424 выдано 16.02.1999 г.
Ответственный за издание журнала **А.Амирханян**
Формат 70X100 1/16. Объем 64 стр. Тираж 1500
Сдано в печать 9. 10. 2017 г.
Общеобразовательным школам предоставляется бесплатно.

Խմբագրության ներկայացված նյութերը գրախոսվում են: Արտատպության դեպքում հղումն ամսագրին պարտադիր է:
Դպրոցներին անվճար տրվում է մեկ օրինակ, որը պետք է պարտադիր գրանցվի դպրոցական գրադարաններում:

Лицензия № 904

Журнал «Русский язык в Армении» включён в Перечень принятых ВАК РА рецензируемых научных журналов, в которых публикуются основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

МЕТОДИКА

ПОСТИЖЕНИЕ РОССИИ В НАСЛЕДИИ Д.С. ЛИХАЧЁВА

И.В. ПРИОРОВА

Национальный университет, г. Нанкин (КНР)

В статье описывается принцип работы с китайскими студентами, изучающими русский язык в Китае, и роль произведений Д. С. Лихачева в формировании целостного взгляда на российскую культуру.

***Ключевые слова:** Д. С. Лихачев, Нанкинский университет, мировое признание, отличительная черта, духовно-нравственные идеалы.*

«Россия будет жива до тех пор, пока смысл её существования в настоящем, прошлом или будущем будет оставаться загадкой, и люди будут ломать себе голову: зачем Бог создал Россию?»

Вклад Д.С. Лихачёва в русскую гуманитарную науку трудно переоценить. Многогранность исследований и их глубокая философия без философствования сделали бессмертным имя великого русского учёного XX века. Вряд ли можно очертить границы научных интересов и оценить полноту идеалов человека, который так преданно и бескорыстно любил русскую культуру и посвятил её изучению всю свою жизнь.

Судьба Д. С. Лихачёва удивляет и вдохновляет: Дмитрий Сергеевич учился всю свою жизнь. Начав свое образование еще в дореволюционной России, он учился у своего собственного жизненного опыта, переживая все страшные события XX века. Сам он никогда не скрывал, что черпал в древнерусской литературе и в памятниках родной истории и старины мудрость древних эпох. В тяжелых жизненных испытаниях Д.С. Лихачев оставался верен самым высоким духовно-нравственным идеалам, верен самому себе. «Диалог с XX веком», который вёл Д.С. Лихачёв на протяжении всей своей жизни, продолжается и в XXI веке: мысли его универсальны, они понятны любому, кто любит Россию и её великую культуру, потому что полюбить Россию можно только поняв её.

Непосредственное общение с китайскими студентами Нанкинского университета (г. Нанкин, КНР), связавшими своё будущее с русским языком, позволяет проследить, как возрастает их интерес к работам Д.С. Лихачёва на

уроках по русскому языку и развитию речи с первого до последнего курса. Небольшой текст Д.С. Лихачёва «Мысли о России» в учебнике четвёртого курса завершает «Русская ментальность» [2:33-35]. Однако опыт показывает, что перед чтением этого текста предварительные знания о работах учёного очень полезны, поэтому знакомство китайских студентов с «Письмами о добром и прекрасном», которые Дмитрий Сергеевич Лихачев адресовал молодежи, происходит поступательно.

Основные мысли русского ученого и мыслителя, получившего мировое признание, понятны современному молодому поколению, вступающему в жизнь в любой стране мира. Дмитрий Сергеевич высказывает универсальную мысль о том, что каждому молодому человеку в жизни надо служить конкретному делу, пусть даже это дело будет маленьким. Однако если служить ему верно, то оно обязательно станет большим. Самая же большая цель жизни определяется количеством сотворённого добра: человек должен «увеличивать добро» в окружающем нас мире. Несмотря на откровенный прагматизм XXI века, образованная молодежь в целом придерживается нравственных ориентиров личности и в большинстве своём противостоит деструктивным процессам глобализации. В образовательной среде КНР это особо заметно, поэтому многие мысли Д.С. Лихачёва находят абсолютное понимание у китайских студентов.

Размышления о том, что одна из важнейших задач русских градостроителей – это необходимость сохранить разнообразие наших городов и сел, сохраняя в них историческую память, их общее национально-историческое своеобразие, и то, что вся наша страна – «это грандиозный культурный ансамбль», который должен быть сохранен во всём его поразительном богатстве, – полностью проецируется студентами на современный Китай. Они понимают эту задачу буквально, сравнивая с тем, как в динамично развивающемся Китае в условиях модернизации очень ярко демонстрируется эта возможность сохранения гармонии прошлого с настоящим, как в архитектуре современных китайских городов прошлое не исключается из современности, а плавно перетекает в неё.

Ещё одна мысль Д.С. Лихачёва о том, что современный человек не сможет жить без искусства, что оно «освещает и одновременно освящает» жизнь, что искусство делает человека добрее, а значит и счастливее, и что научиться понимать произведения искусства совсем не просто, и что этому надо учиться всю жизнь, находит живой отклик у китайских студентов. Особое толкование требуется, когда в аудитории возникает вопрос, что значит учиться пониманию искусства у самого себя – «у своей искренности». Поняв, что же Д.С. Лихачёв подразумевает под врожденным вкусом, студенты определяют (каж-

дый для себя) тот объект для подражания, которому начинают откровенно следовать во всем: в эстетических предпочтениях, в манере одеваться, говорить, комментировать увиденное. Тот, кто уже обладает эстетическим вкусом, как правило, это преподаватели или авторитетные деятели культуры и искусства Китая, имеют хорошо узнаваемую отличительную черту: честность и искренность восприимчивости, о которой писал Дмитрий Сергеевич.

Необходимость прислушиваться и присматриваться к людям вкуса, ценителям прекрасного, очевидно, диктует время: имея великое наследие своей многовековой культуры, современные жители Поднебесной, не зависимо от образования, хотели бы по-настоящему постичь её особенности и правильно осмыслить истоки своеобразия и уникальности своего национального наследия. Находясь в Китае, не перестаёшь удивляться тому, как интересно и эстетически грамотно представляется национальное достояние в самых разных музеях и выставочных галереях страны, поэтому желание по-настоящему разбираться в искусстве – это естественное стремление образованной части современной молодёжи Китая.

Но самыми понятными и актуальными для китайской студенческой аудитории сегодня стали размышления Д.С. Лихачёва о путешествиях. Рассматривая поездки по своей стране и по чужим странам как одну «из самых больших ценностей жизни», Дмитрий Сергеевич призывает не упускать случая и находить интересное даже там, где кажется неинтересно. То, что на земле нет неинтересных мест, а есть только неинтересующиеся люди, которые внутренне скучны, понятно всем студентам, если учесть, что такого массового внутреннего туризма вряд ли, где ещё можно встретить в современном мире. Европейцев поражает как количество, так и социальное и образовательное расхождение путешествующих. Иностранцам, как правило, бросается в глаза неподдельный интерес к тому, что китайцы массово посещают, с какой «жадностью» изучают, а точнее исследуют исторические объекты и ландшафты своей родины. Ничего общего с обзорным ознакомлением это не имеет, это уж точно в общей своей массе люди интересующиеся.

По реакции студентов можно определить абсолютную универсальность тезиса о любви к путешествиям, как, впрочем, и о любви к учёбе. То, что сейчас всякому молодому человеку с самого малого возраста нужно учиться и учиться нужно всегда, чтобы подняться на определённый уровень социального лифта, понятно большинству. Если прежде только крупнейшие ученые до конца жизни «не только учили, но и учились», то в наш век стремительно меняющихся технологий никому нельзя переставать учиться, потому что знания «все растут и усложняются». Предпочтение в освоении новых технологий остаётся за молодостью, так как это самое благоприятное время для

обучения, и ум человека наиболее восприимчив именно в детстве, в отрочестве, в юности, в молодости. Этот тезис в аудитории китайских студентов всегда сопровождается коллективным одобрением и желанием каждого аргументировать совпадение с его собственным представлением о роли образования в жизни современного человека.

И ещё одна важная мысль для тех, кто осознанно связал себя с русским языком на всю жизнь. Д.С. Лихачёв рассматривает русский язык как важнейшую часть общего поведения в жизни человека. По тому, как человек говорит, сразу можно судить о степени интеллигентности человека, о степени его психологической уравновешенности, поэтому учиться «хорошей, спокойной, интеллигентной речи» нужно постоянно, внимательно прислушиваясь и запоминая, читая и изучая образцы лучшего словесного творчества. Это не просто, но необходимо для того, чтобы речь стала отражением упорядоченности мысли и гармонии души. Для китайской аудитории восприятие правильной литературной речи является привычным и обязательным условием в изучении русского языка. Все курсы читаются преподавателями именно с учётом этого, поэтому главная сложность состоит в том, как отличить просто правильную русскую речь от интеллигентной речи. Здесь приходится прибегать к дополнительным комментариям о качествах и свойствах устной и письменной речи, доводя до понимания китайских студентов, что «правильно» – это не всегда интересно и понятно, а интеллигентно – это всегда интересно и доступно для понимания.

Интеллигентность речи и манера изложения самого Дмитрия Сергеевича узнаваема. Он был и остаётся *совестью нации*, и его совесть пронизывает всё его наследие, поскольку сам он относился к той русской интеллигенции – особой категории людей, которая способна заниматься не только умственным творческим трудом, но и брать на себя ответственность за жизнь общества, его идеалы, нравственность и мораль. В тексте «Мысли о России» слова «...пора понять, что признавать нас своими будут наши соседи только в том случае, если мы будем сохранять нравственное достоинство и культуру или хотя бы культурность» [2: 33], – выделяются китайскими студентами как ключевые мысли учёного. Китайская аудитория хорошо понимает, что и сегодня, и завтра эти мысли остаются руководством к действию для новых поколений россиян. И ещё один тезис из этого текста попадает в разряд ключевых идей: «Ещё одно качество народа имеет первостепенное значение в нравственном авторитете народа и так же, как терпимость к другим нациям, воспитывается историей – доброта... Доброта – это дар общения. Это социальное чувство и при этом очень заразительное» [2: 34]. О русской доброте студенты имеют представление по многим литературным произведе-

ниям, которые они детально изучают, а некоторые почувствовали её на себе, стажирясь в России. Доброта русских ассоциируется у китайских студентов не только с размахом, щедростью и бескорыстностью, но и с состраданием, взаимопомощью, альтруизмом, которые и сегодня отличают русского человека, несмотря на некоторые деструктивные процессы современного российского общества.

Расширение русско-китайских образовательных контактов предполагает активное изучение России изнутри, постижение глубины национального характера непосредственно в языковой среде. Потому сегодня так важно обращать внимание китайских студентов на ключевые этические и эстетические основы «узнавания» России, которые очень интересно и вполне доступно представлены в самых известных работах Д.С. Лихачёва. Несомненно, что эти знания облегчат долгий и не легкий путь постижения России.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Лихачёв Д.С.* Письма о добром и прекрасном. – Москва: Изд-во: «Детская литература», 1989. – с. 238.
2. Учебное пособие русского языка для студентов. – Пекин: Новое изд-во обучения и изучения иностранных языков: «Русский язык» -Восток, 2013. – С. 33-35.

RECOGNITION OF RUSSIA IN THE D.S. LIKHACHEV'S HERITAGE

I.V. PRIOROVA

Nanjing University, China

The article describes the principle of working with Chinese students studying Russian language in China, and the role of the works of D. S. Likhachev in the formation of a holistic view of the Russian culture.

Key words: *D.S. Likhachev, Nanking University, world recognition, distinctive feature, spiritual and moral ideals.*

ՌՈՒՄԱՍՏԱՆԻ ՃԱՆԱԶՈՒՄԸ Դ.Ս. ԼԻԽԱՉԵՎԻ ԱՇԽԱՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐՈՒՄ

Ի.Դ. Պրիորովա

Նանկին համալսարան, Չինաստան

Հոդվածում նկարագրվում է ռուսերեն սովորող չինական ուսանողների հետ աշխատելու սկզբունքը Չինաստանում և Դ.Ս.Լիխաչևի ստեղծագործությունների դերը ռուս մշակույթի ամբողջական պատկերացումների ձևավորման գործում:

Բանալի բառեր՝ *Դ.Ս. Լիխաչև, Նանկին համալսարան, համաշխարհային ճանաչում, առանձնահատկություն, հոգևոր և բարոյական իդեալներ:*

АНТРОПОЦЕНТРИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ “ВТОРОЙ” ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

Исследование выполнено при поддержке Государственного комитета по науке МОН РА в рамках армяно-российского совместного научного проекта
№ 15PG-16

И.Р. САРКИСЯН
АГПУ им. Х.Абовяна

В нашем обществе назрела насущная потребность и необходимость подготовки в образовательных учреждениях поликультурной личности, ибо поликультурность – это веяние времени. Реализация этой актуальной идеи в нашей республике возможна в том числе и в процессе школьного и вузовского обучения русскому языку. В настоящее время в большинстве случаев в научной литературе языковая личность рассматривается в аспекте *антропоцентризма*, который определяет новый этап развития современной науки в целом. *Антропоцентрический подход* становится общим научным принципом решения наиболее актуальных проблем в различных областях исследовательской деятельности. Идеи антропоцентризма эффективно реализуются при обучении второму (иностранному) языку, то есть при формировании “второй” языковой личности. При указанном подходе предполагается обязательный учет национальных особенностей родного языка в сопоставлении с изучаемым, что представляется нам весьма актуальным.

Ключевые слова: языковая личность, антропоцентризм, поликультурное обучение, культурологический подход.

В нашем обществе назрела насущная потребность и необходимость подготовки в образовательных учреждениях поликультурной личности, ибо поликультурность – это веяние времени. Реализация этой актуальной идеи в нашей республике возможна в том числе и в процессе школьного и вузовского обучения русскому языку.

В рамках идеи воспитания поликультурной личности в РА на уроках русского языка на первый план, на наш взгляд, выходит необходимость развития у учащихся социокультурной компетенции, которую мы предлагаем рассматривать в системе коммуникативной компетенции (как одной из ее составляющих компонентов), ибо изучение иностранного языка и освоение культуры страны изучаемого языка на данном этапе рассматриваются неразрывно, как единое целое, они идут “рука об руку”. Именно в единстве изучения языка и культуры представляется возможным осуществление идеи воспитания поликультурной личности.

Социокультурная компетенция в составе коммуникативной компетенции уже несколько десятков лет остается в центре внимания специалистов-методистов в области преподавания русского языка и экспертов в сфере лингводидактического тестирования. Этому есть несколько объяснений:

- **Во-первых**, возобладавшее в лингводидактике представление о коммуникативной компетенции как о совокупности компетенций-составляющих вызывает необходимость их тщательного изучения и подробного описания с целью включения в учебный процесс и, как следствие, в

процесс лингводидактического тестового контроля. Компетентностный подход к решению проблемы измерения коммуникативной компетенции неизбежно приводит к вопросу контроля отдельных ее аспектов, в том числе и социокультурного.

- **Во-вторых**, мы говорим об определенной методологической категории, содержательно связанной с активно изучаемым целым комплексом лингвистических наук, феноменом взаимодействия языка, культуры и общества. Представление о языке как “зеркале культуры” [4: 7] фокусирует особое внимание на социокультурной компетенции, проецирующей в общении знания о реальности и условиях жизни в стране изучаемого языка, менталитете и традициях его носителей” [5: 102 - 107].
- **В-третьих**, социокультурная компетенция в настоящее время является наиболее спорным и неоднозначно интерпретируемым в методической литературе компонентом в составе коммуникативной компетенции.

Понятие социокультурной компетенции явилось своеобразным методическим коррелятом культурантропологического направления в лингвистике (работы *Ф. Боаса*, *В. Малиновского*, *Д.Р. Ферта*, *Э. Сепира*, *В. Уорфа* и др.), главной идеей которого стало признание устойчивых связей между этническим языком и культурой данного народа. Представляется, что возникновение понятия “социокультурная компетенция” следовало бы связывать с именем американского лингвиста *Делла Хаймса*, основоположника дисциплины “этнография коммуникации” и автора компетентностного подхода к описанию феномена владения языком. Именно в статьях Хаймса [6, 7] впервые высказывается идея о социокультурном измерении, без учета которого описание языковой способности (linguistic competence), предложенное Н. Хомским, было бы неполным, замкнутым в границах абстрактного грамматического механизма.

Д. Хаймс решительно и аргументированно критикует узость взглядов Н. Хомского на интересы лингвистики и на модель языковой компетенции, убедительно обосновывает необходимость включения этнографического контекста в рамки лингвистических исследований, а в модель языковой компетенции – компонента, ответственного за адекватное языковое употребление.

“Расширение” языковой компетенции Н. Хомского привело к появлению новых структурных и терминологических образований, которые фиксируются формулой communicative competence + competence for grammar + competence for use.

Здесь communicative competence - это лежащая в основе адекватного речевого поведения когнитивная структура, секторами которой являются системные языковые знания (competence for grammar), “прилагающие” грамматически правильные языковые конструкции к внешним условиям и установленным социальным (не грамматическим) нормам употребления лингвистических форм (competence for use) [7: 278-281].

Как справедливо отмечает С.Г. Тер-Минасова, “между языком и объективной действительностью стоит мышление человека. Мышление, в свою оче-

редь, оперирует не самим предметом реальности, а понятием, которое абстрагировано от этого конкретного предмета. Модель объективной действительности, окружающей человека, представлена в трех формах:

- реальная картина мира;
- культурная (понятийная) картина мира;
- языковая картина мира” [4: 40-41].

В ракурсе всего вышесказанного можно по-новому взглянуть на страноведческий компонент в методике преподавания русского языка, способствующий развитию личности в аспекте кросскультурного подхода и обеспечивающий формирование новой, “второй” языковой личности.

В последнее время в научно-методической литературе появилось много различных исследований, посвященных проблеме языковой личности. Нас интересует процесс формирования новой, “второй” языковой личности в процессе изучения русского языка в армянской аудитории.

По мнению Ю.Н. Караулова, языковая личность прежде всего предстает как **homo loquens** вообще, а сама способность пользоваться языком – как родовое свойство человека (вида **homo sapiens**). Структура и содержание языковой личности при таком рассмотрении оказываются безразличными к национальным особенностям языка, которым эта личность пользуется [3: 29]. Однако на современном этапе приходится однозначно признать, что овладение новым/иностранном языком возможно только с адекватным и полноценным постижением новой/”чужой” картины мира, новой культуры.

В настоящее время в большинстве случаев в научной литературе языковая личность рассматривается в аспекте **антропоцентризма**, который определяет новый этап развития современной науки в целом. **Антропоцентрический подход** становится общим научным принципом решения наиболее актуальных проблем в различных областях исследовательской деятельности. Идеи антропоцентризма эффективно реализуются при обучении второму (иностранному) языку, то есть при формировании “второй” языковой личности. При указанном подходе предполагается обязательный учет национальных особенностей родного языка в сопоставлении с изучаемым, что представляется нам весьма актуальным.

С позиций антропоцентризма в лингвистике, а также в методике преподавания иностранных языков (в том числе и РКИ) основное внимание уделяется не собственно языковой системе, а **языковой личности**, человеку, который становится центром языковой действительности. Антропоцентризм современного языкознания и методики преподавания языков открывает возможность приблизиться к такому описанию языка, которое восстанавливает единство языка с его носителем.

Ключ к глубокому пониманию многих языковых проблем, которые не могут быть объяснены традиционной грамматикой, лежит в исследовании языка с позиции его носителя – человека, жизнедеятельность и культурный ареал которого неразрывно связаны с данным языком. При этом усвоенный язык, будучи достоянием отдельной личности, индивидуален [2: 7].

В соответствии с принципом антропоцентризма знания о мире организуются не только через реальность бытия, но и через язык и через него познающим мир человеком. Человек осознается как вершина эволюции, он становится создателем осмысленного бытия. При этом принцип антропоцентризма решает и проблему усвоения, понимания и осознания языка носителем иного языкового сознания, иной культурной среды.

Невозможно не согласиться с мнением, что язык как средство общения выполняет кумулятивную функцию, наука представляет его в модели языковой картины мира, согласно которой понимание мира этноориентировано [1: 42].

Не вызывает сомнений, что языковая личность, для которой русский язык является вторым/иностранном, существенно отличается от языковой личности, для которой русский язык является первым, исходным, родным. Возникает необходимость исследовать процесс формирования “второй” языковой личности при изучении РКИ (в нашем случае – в армянской аудитории). Представляется, что уместнее всего говорить о формировании иной языковой системы для того, чтобы обслуживать иноязычную личность в иной, неродной для него языковой среде.

Здесь обязательно следует оговорить, что изучение иностранного языка ни в коей мере не препятствует овладению родным языком, даже на ранних (дошкольных) этапах. Напротив, при разработке методических приемов стимулирования спонтанно-корпоративных структур родного и русского языков осуществляется выработка новой языковой установки (установки речи на русском языке), поскольку эти приемы должны опираться на учет закономерностей выработки установки, дифференцированно в зависимости от сфер и участников общения.

Таким образом, языковая личность всегда одна, она находится в состоянии постоянного развития, а иностранные языки человек выучивает после освоения своего родного языка через соотнесение изучаемого языка с теми универсальными языковыми правилами, которые реализованы на основе грамматики родного языка [4: 47].

При изучении второго языка складывается только вторая языковая система, которая является инструментом в коммуникативной деятельности на новом языке для языковой личности, которую обозначают термином “инофон”.

Инофон в коммуникативных целях переходит с родной языковой системы на другую, приобретенную. Поэтому при обучении второму (иностранному) языку в аспекте антропоцентрического кросскультурного подхода необходимо учитывать данные сопоставительно-типологического анализа родного и изучаемого языков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Атаян Э.Р. Коммуникация и раскрытие потенций языкового сознания (Цикл лекций). Ер.: Изд-во Ереванского ун-та, 1981.
2. Верецагин Е.Г., Костомаров В.Г. Лингвострановедческая теория слова. М., 1980.
3. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. М.: Наука, 1987.
4. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М., 2004.
5. Ek van J., Trim J.L.M. Threshold Level . 1990. Strasbourg, 1991.

6. Hymes D. On Communicative Competence // J.B. Pride, J. Holmes {Eds.}. Sociolinguistics. Harmondworth, 1972.
7. Hymes D. Models of interaction of language and Social life // J. Gumperz, G. Hymes {Eds.}. Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication> NY, 1972.

ANTHROPOCENTRIC APPROACH TO THE FORMATION OF THE "SECOND" LANGUAGE PERSON

I.R. SARGSYAN

ASPU after Khachatur Abovyan

In our society there is an urgent need and of training in the educational institutions of a multicultural personality, because the multiculturalism is a trend of the time. Realization of this actual idea in our republic is possible in the process of school and university study of the Russian language. Nowadays in the most of the cases in the scientific literature a linguistic personality is considered in the aspect of anthropocentrism, which determines a new stage in the development of modern science in all. Anthropocentric approach becomes a general scientific principle of solving the most actual problems in various fields of research activity. Ideas of anthropocentrism are effectively realized while teaching the second (foreign) language, that is when forming a "second" linguistic personality. With this approach it is assumed that the national features of the native language should be taken into account in comparison with studied language, which seems to us very relevant.

Key words: *language personality, anthropocentrism, multicultural education, culturological approach.*

ՄԱՐԴԱԿԵՆՏՐՈՆ ՄՈՏԵՑՈՒՄ «ԵՐԿՐՈՐ» ԼԵԶՎԱԿԱՆ ԱՆՀԱՏԱԿԱՆՈՒԹՅԱՆ ՁԵԱՎՈՐՄԱՆԸ Ի.Ր. ՍԱՐԳՍՅԱՆ

Խաչատուր Աբովյանի անվ. ՀՊՄՀ

Մեր հասարակության մեջ հրատապ անհրաժեշտություն է դարձել բազմամշակութային անհատականություններ պատրաստելը ուսումնական հաստատություններում, քանի որ բազմամշակութայնությունը՝ ժամանակի պահանջն է: Այդ գաղափարի իրականացումը Հայաստանում հնարավոր է և՛ դպրոցում, և՛ բուհում՝ ռուսաց լեզվի ուսուցման գործընթացում: Այսօր շատ դեպքերում գիտական գրականության մեջ լեզվական անհատականությունը դիտարկվում է մարդակենտրոն տեսանկյունից: Դա սահմանում է նոր զարգացման փուլ գիտության մեջ: Մարդակենտրոն մոտեցումը դառնում է տարածված գիտական սկզբունք՝ առավել հրատապ հետազոտական խնդիրները լուծելու ոլորտներում: Մարդակենտրոն գաղափարները արդյունավետ իրականացվում են երկրորդ (օտար) լեզու ուսուցանելու գործընթացում, «երկրորդ» լեզվական անհատականության ձևավորման ժամանակ: Նշված մոտեցումը ենթադրում է պարտադիր հաշվի առնել մայրենի լեզվի ազգային առանձնահատկությունները ի հակադրություն ուսումնասիրվողի, որը և մենք առավել կարևորում ենք:

Հանգուցային բառեր. *լեզվական անհատականություն, մարդակենտրոնություն, բազմամշակութային ուսուցում և դաստիարակության, լեզվամշակութային մոտեցում:*

О ФОРМИРОВАНИИ КОМПЕНСАТОРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ИТАЛОФОНОВ ПРИ ВВЕДЕНИИ СОЦИОПОЛИТИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА: ИЗ ОПЫТА ПРЕПОДАВАНИЯ В УНИВЕРСИТЕТЕ КА' ФОСКАРИ (ВЕНЕЦИЯ)

Р.Р. САРКИСЯН

Университет Ка' Фоскари, Венеция,
ЕГУЯСН им. В. Брюсова,
Гаварский государственный университет

Статья посвящена формированию компенсаторной компетенции на основе общественно-политического дискурса при обучении русскому языку в итальянской аудитории. В центре внимания – использование компенсаторных стратегий, в частности языковой догадки, основанной на интернациональной лексике и словообразовании.

Ключевые слова: *компенсаторная компетенция, социополитический дискурс, общественно-политическая лексика, языковая догадка, аутентичные тексты, иноязычная коммуникативная компетенция, италофоны.*

В конце XX – начале XXI вв. в лингводидактике широкое распространение получил компетентностный подход – “подход к обучению, который выражается в формировании иноязычной коммуникативной компетенции, то есть способности осуществлять иноязычное межличностное и межкультурное общение с носителями языка” [Азимов, Щукин 2009: 107]. Основными составляющими коммуникативной компетенции в ее современной интерпретации являются лингвистическая (языковая), социолингвистическая, дискурсивная, социокультурная, социальная, стратегическая (компенсаторная) компетенции [См. Ван Эк 1986].

Предметом данной статьи является использование одной из компенсаторных стратегий - языковой догадки, основанной на интернациональной лексике и словообразовании при введении социополитической лексики в процессе обучения русскому языку в итальянской аудитории.

В последнее время наблюдается большой интерес исследователей к проблеме формирования коммуникативной компетенции инофонов на основе общественно-политического дискурса. Общественно-политический дискурс имеет особое значение при обучении иностранному языку таких специалистов, как международники и политологи, которые в силу выбранной профессии периодически имеют дело с текстами, относящимися к общественно-политической сфере.

Общественно-политический дискурс представляется достаточно сложным для овладения иностранными учащимися. Имеется ряд особенностей, делающих овладение таким дискурсом затруднительным: большое количество неологизмов, социальная и политическая лексика, стилистически окрашенная лексика (в том числе сниженная: разговорные, просторечные и даже жаргон-

ные слова), обилие метафор и метафорических выражений и т.д. Крюкова Г.А. подчеркивает, что тексты политического дискурса “должны стать источником учебного “включения” национально-культурных, социополитических и прочих знаний в ментально-когнитивную базу иностранного учащегося [Крюкова 2008: 131].

Современная методика обучения иностранным языкам рекомендует использовать аутентичные тексты, различающиеся по своей тематике и уровню сложности, относящиеся к разным стилям и жанрам. Использование аутентичных текстов, подобранных из русскоязычных СМИ (как печатных, так и электронных), способствует не только расширению общественно-политического вокабуляра студентов (как активного, так и потенциального), но также создает благоприятные условия для социализации личности инофонов, формирования определенной политической ориентации, мировоззрения, своего собственного отношения к тем или иным социальным проблемам, различным политическим вопросам, волнующим мировую общественность.

В университете Ка’ Фоскари (Венеция, Италия) студенты, изучающие русский язык, овладевают общественно-политической лексикой со второго курса обучения в бакалавриате. Согласно академической программе, к концу второго года обучения студенты должны владеть русским языком на уровне B1. Поэтому при подборе учебного материала мы ориентировались на первый сертификационный уровень и лексический минимум, разработанный для этого уровня владения языком.

При отборе текстов мы руководствовались определенными критериями, в соответствии с которыми тексты социополитической тематики для данного уровня должны быть:

- ✓ не слишком объемными, так как, согласно Лексическому минимуму для первого сертификационного уровня, иностранный учащийся на этом уровне может “решать коммуникативные задачи, в том числе читать аутентичные или минимально адаптированные тексты объемом до 800 слов [Лексический минимум. Первый серт. уровень 2013: 4].;
- ✓ доступными для понимания как по тематике и проблематике, так и по использованной лексике (вокабуляру);
- ✓ интересными по содержанию, отвечающими интересам учащихся;
- ✓ актуальными по тематике, допускающими дискуссии по основным вопросам и проблемам, изложенным в тексте статьи;
- ✓ насыщенными общественно-политической информацией, способствующими расширению общего кругозора, мировосприятия и мировоззрения учащихся;
- ✓ воспитательными по своему характеру, направленными на развитие таких качеств, как гуманность, честность, порядочность и т.д.

Как отмечают исследователи, такие тексты, “служащие гражданскому, межкультурному, эстетическому воспитанию студентов, имеют познавательную ценность и информативную значимость” [Трапезникова, Хабибуллина 2014: 208], а целенаправленный и обдуманный отбор текстов для изучения

открывает широкие возможности не только для преподавателя, но и для самих студентов.

Текстовый материал, используемый нами в процессе обучения социополитической лексике русского языка, можно условно разбить на несколько тематических блоков, хотя в некоторых случаях тексты можно было бы отнести к двум блокам, поскольку в них затрагиваются проблемы, относящиеся к более чем одной сфере:

- ✓ международная политика (*politica internazionale*);
- ✓ международное право (*diritto internazionale*);
- ✓ экономика и коммерция (*economia e commercio*);
- ✓ политика и международные отношения (*politica e relazioni internazionali*).

В работе над текстами нами используются различные компенсаторные стратегии. Большое внимание уделяется формированию у италофонов умения использовать языковую догадку, основанную на интернациональной лексике и знании словообразовательных элементов русского языка.

Существуют различные определения термина “компенсаторная (стратегическая) компетенция”. Так, в “Новом словаре методических терминов и понятий” приводится следующее определение этого понятия: “Компенсаторная (от лат. *compensatio* – возмещение) компетенция – это способность учащегося привлекать в условиях недостаточного владения изучаемым языком имеющиеся у него знания, умения и навыки пользования родным или иностранным языком” [Азимов, Щукин 2009: 107]. Бим И.Л. говорит о компенсаторной компетенции следующее: “Что касается компенсаторной компетенции, то ее формирование предполагает развитие способности и готовности преодолевать дефицит своих иноязычных знаний, навыков, а именно: 1.уметь при незнании какого-либо слова заменить его синонимом или описанием понятия, 2.уметь переструктурировать свое высказывание, 3.уметь “не заикливаться” на незнакомом и т.д.” [Бим 1997: 8-9]. Другими словами, компенсаторная компетенция предполагает наличие у учащегося способности использовать различные вербальные и невербальные средства (стратегии) для заполнения (компенсации) пробелов в знании кода пользователем.

Компенсаторная компетенция тесно связана с лингвистической, поскольку включает в себя знания структурных элементов языка (грамматических, словообразовательных, лексических, фонетических), необходимых для коммуникации на изучаемом языке. С другой стороны, компенсаторная компетенция связана с социолингвистической компетенцией, так как использование невербальных компенсаторных стратегий (жесты, мимика и т.д.) предполагает определенную степень знакомства с определенным социокультурным контекстом, в котором используется язык.

В процессе чтения и аудирования (рецептивные виды речевой деятельности) учащиеся сталкиваются с неизученными ранее, неизвестными им словами. Если слова производные или интернациональные, семантизации их способствует **языковая догадка** как один из способов использования компенсаторных стратегий. Языковая догадка представляет собой “способность

раскрыть значение незнакомого слова через контекст; **строится на использовании знаний в области словообразования**, умении понять уже известные многозначные слова в новых значениях, **на знании интернациональных слов родного и изучаемого языков** (выделено нами – Р.С.)” [Азимов, Щукин 2009: 361].

Мы считаем, что формирование и развитие умений и навыков использования языковой догадки на основе словообразования является эффективным способом расширения потенциального лексического запаса учащихся. Дело в том, что знания о значении, частеречной принадлежности слов, различных словообразовательных аффиксов позволяют прогнозировать значение и грамматические особенности неизвестных учащимся лексем. Совершенно справедливо отмечает Маркосян Г.В., что “расширение словарного запаса и семантизация лексики – наиболее бесспорная дидактическая prerogative словообразования” [Маркосян 2000: 7].

Известно, что при выполнении упражнений и заданий по развитию умения использовать языковую догадку применяются подсказки различного характера. Исследователи выделяют три группы подсказок языковой догадки:

1. внутриязыковые (отнесение слова к определенной грамматической категории, выявление синтаксической функции);
2. межязыковые (подсказка содержится в заимствованных словах, интернационализмах, словах или словосочетаниях, образованных по общей словообразовательной, синтаксической или смысловой модели);
3. экстралингвистические, или внеязыковые (знание фактов и явлений действительности, например приметы времени года, перечисление дней недели, времен года, месяцев в определенной последовательности, а также использование наглядных пособий [10].

Опыт работы с учащимися показывает, что языковая догадка основана на интуиции. У учащихся она может проявляться по-разному: одни студенты с легкостью семантизируют незнакомые лексемы, используя языковую догадку, другие сталкиваются с определенными затруднениями. Поэтому преподавателю следует развивать умение применять языковую догадку, используя подсказки различного характера. Вместо типичного во многих учебниках и пособиях задания типа “Прочитайте текст/предложения и догадайтесь о значении выделенных/незнакомых слов/словосочетаний” необходимо включать также подсказки, каким именно образом можно догадаться о значении того или иного ранее не изученного слова, например:

- прочитайте текст/предложения и догадайтесь о значении выделенных слов, *сравнив их с похожими словами в итальянском и/или английском языках (языковая догадка, основанная на интернациональной лексике);*
- прочитайте текст/предложения и догадайтесь о значении выделенных слов, *анализируя их по составу (языковая догадка, основанная на знании значений словообразовательных элементов).*

Использование языковой догадки, основанной на интернациональной лексике и словообразовании, является весьма эффективным приемом при

обучении социополитической лексике русского языка в итальянской аудитории, так как большинство общественно-политических терминов в русском и итальянском языках включаются в достаточно обширный пласт межкультурной лексики, поэтому могут быть с легкостью семантизированы италифонами. Приведем примеры слов, которые можно отнести к интернациональной лексике, и значение которых, как показала практика, достаточно легко семантизируется студентами второго и третьего курсов университета Ка' Фоскари (Венеция). Примеры, которые приводятся ниже, подобраны нами из Лексических минимумов по русскому языку как иностранному. В основном использовался словарь первого сертификационного уровня, так как "лексический минимум первого сертификационного уровня является наиболее специфичным, ибо в словнике данного уровня фиксируются слова для пассивного усвоения, т.е. для идентификации при чтении и аудировании.

В состав пассивной лексики включается:

- достаточно частотная лексика, подлежащая обязательной активизации на втором сертификационном уровне (например, *страдать, размер*);
- производные слова, включающие словообразовательные элементы, которые способствуют формированию потенциального словаря (*добрый – доброта, открыть – открытие*), а также слова, словообразовательные компоненты которых на этом уровне еще не могут осознаваться иностранцами в полной мере (*родственник, училище, хозяйство*);
- слова с довольно высокой частотностью, которые потребляются в основном в устной публичной речи, в письменной речи (например, *следовательно, итак*)” [Лексический минимум. Первый серт. уровень 2013: 5].

При подборе текстов для введения социополитической лексики мы опирались на Лексический минимум по русскому языку как иностранному для первого сертификационного уровня. Слова, приводимые далее, зафиксированы в словнике данного лексического минимума и достаточно часто встречаются в текстах на общественно-политическую тематику. Ср.: *администрация* - *amministrazione*, *активный* - *attivo*, *анализ* - *analisi*, *банк* - *banco*, *генерал* - *generale*, *герой* - *eroe*, *группа* - *gruppo*, *гуманитарный* - *umanitario*, *декларация* - *dichiarazione*, *делегация* - *delegazione*, *демократический* - *democratico*, *депутат* - *deputato*, *дипломат* - *diplomatico*, *директор* - *direttore*, *дискуссия* - *discussione*, *документ* - *documento*, *европейский* - *europeo*, *журналист* - *giornalista*, *идея* - *idea*, *интернациональный* - *internazionale*, *информация* - *informazione*, *конституция* - *costituzione*, *кризис* - *crisi*, *министр* - *ministro*, *национальность* - *nazionalita'*, *организация* - *organizzazione*, *официальный* - *ufficiale*, *парламент* - *parlamento*, *партия* - *partito*, *паспорт* - *passaporto*, *пенсия* - *pensione*, *политика* - *politica*, *президент* - *presidente*, *проблема* - *problema*, *программа* - *programma*, *прогресс* - *progresso*, *процесс* - *processo*, *революция* - *rivoluzione*, *результат* - *risultato*, *республика* - *repubblica*, *секретарь* - *segretario*, *символ* - *simbolo*, *система* - *sistema*, *ситуация* - *situazione*, *солдат* - *soldato*, *социализм* - *socialismo*, *социальный* - *sociale*, *территория* - *territorio*,

транспорт - *trasporto*, *фашизм* - *fascismo*, *центр* - *centro*, *экономика* - *economia*, *экспорт* - *esportazione*, *эпоха* - *epoca* и т.д.

При использовании языковой догадки, основанной на интернациональной лексике, необходимо особое внимание учащихся обращать на так называемые ложные друзья переводчика – “пара слов в двух языках, похожих по написанию и/или произношению, часто с общим происхождением, но отличающихся в значении [См. 15]. Такие слова нередко встречаются в общественно-политической лексике. Ср.: *giustizia* - *справедливость*, реже: *юстиция*; *inquisizione* - *исследование, расследование, судебное следствие, дознание* (а не только *инквизиция*); *istruzione* - *образование*, а не только *инструкция*; *lista* - *перечень, список* (никогда *лист* - *foglio*); *periodo (nel periodo sovietico)* - *время, эпоха*, а не только *период*; *sindacato* - *профсоюз*, реже: *синдикат*; *statista* (м. и ж. р.) - *политический, государственный деятель* (а не *статист* - *comparsa*); *utilizzare* - *использовать, извлекать пользу, применять* (а не только *утилизировать*); *stipendio* - *зарплата* (а не *стипендия* - *borsa di studio*) и т.д.

Мы считаем, что формирование и развитие умений и навыков языковой догадки на основе интернациональной лексики и словообразования является весьма эффективным способом расширения потенциального лексического запаса учащихся. Дело в том, что знания о значении слова в родном или первом иностранном (чаще всего для италофонов это английский язык), а также знания о частеречной принадлежности слов, различных словообразовательных аффиксов позволяют прогнозировать как значение, так и грамматические особенности неизвестных ранее учащимся лексем. По справедливому замечанию Н.Г. Большаковой наиболее плодотворным считается такой “подход к обучению догадке, который основан на развитии у обучающихся умения устанавливать в первую очередь графемный “костяк” слова, опознавать грамматические сигналы (корни, префиксы, суффиксы и т.д.), осознаваемые как неотъемлемые компоненты структур, в которых уже опознанные знаки фигурируют в качестве определенных знакотипов” [Большакова 2012: 57].

Опыт работы в итальянской аудитории показал, что студенты второго и третьего курсов университета Ка’ Фоскари (Венеция) уже обладают достаточной лингвистической базой для определения значения незнакомого слова по характерным аффиксам русского языка. Так, зная словообразовательные значения характерных аффиксов слов той или иной части речи и опираясь на известную интернациональную лексику, студенты легко могут догадаться, о частеречной принадлежности и семантике встречающихся им в тексте статей слов типа *парламентский* (от *парламент*), *президентский* (от *президент*), *партийный* (от *партия*), *политический* (от *политика*), *самокритика* (от *критика*), *оппозиционный* (от *оппозиция*), *коммерческий* (от *коммерция*), *центральный* (от *центр*), *кризисный* (от *кризис*), *документальный* (от *документ*) и т.д. Определяя значения слова по характерным аффиксам, образующим слово той или иной части речи в русском языке, студенты правильно сочетают новые лексемы с другими, уже изученными словами, употребляют их в предложениях и мини-текстах, продуцируя свои собственные высказы-

вания. Иными словами, использование языковой догадки как одной из компенсаторных стратегий способствует развитию и других компонентов русскоязычной коммуникативной компетенции.

Таким образом, целенаправленная работа над формированием и развитием умения использования языковой догадки как одной из компенсаторных стратегий помогает не только расширять потенциальный словарь студентов, но также способствует более глубокому осмыслению грамматического строя изучаемого иностранного языка, что в свою очередь значительно обогащает филологический опыт и общекультурный кругозор учащихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). - М., 2009.
2. Бим И.Л. Некоторые особенности обучения немецкому языку как второму иностранному на базе английского // Иностранные языки в школе. 1997, № 4. С. 5-12.
3. Большакова Н.Г. Развитие языковой догадки при чтении текстов в современном пособии по РКИ // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания, № 3, 2012. С. 56-60.
4. Крюкова Г.А. Социополитический дискурс российской прессы и его ключевые концепты как средство формирования представления о русской ментально-когнитивной базе в процессе обучения РКИ // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена, N 84/2008. С. 129-135.
5. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Первый сертификационный уровень. Общее владение / Н.П. Андрушина и др. – 6-е изд. – СПб.: Златоуст, 2013.
6. Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение / Н.П. Андрушина и др. – 4-е изд. – СПб.: Златоуст, 2013.
7. Маркосян Г.В. Словообразование как лингводидактический перекресток. // Русский язык в Армении, 2000, N 1. С. 6-10.
8. Трапезникова Г.А., Хабибуллина Ф.Я. Графико-визуальная стратегия обучения общественно-политической лексике в вузе в условиях введения ФГОС. // Фундаментальные исследования, 2014. 8 (часть 1). С. 207-211.
9. Van Ek J.A. Objectives for foreign language learning, Volume 1: Scope, Страсбург: Совет Европы. 1986.
10. <http://englex.ru/linguistic-guess-is-your-helper/> Языковая догадка — ваш помощник в изучении английского языка. Опубликовано 15.11.2014 Дата обращения: 01.02.2017.

Словари

11. Забазная И.В., Ковак А.Е. Новый итальянско-русский, русско-итальянский словарь. – М.: Дом Славянской Книги, 2013.
12. Зорько Г.Ф. Новый большой итальянско-русский словарь. – М.: Дрофа: Русский язык, 2011.
13. Канестри А. Новый большой русско-итальянский словарь. Nuovo Grande Dizionario Russo-Italiano. – М.: Русский язык Медиа, 2007.
14. Ковалев В.Ф. Итальянско-русский и русско-итальянский словарь. – М.: Дрофа, 2010.
15. <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/137739>
16. <http://lingvo.ru>
17. <http://multiran.ru>
18. <http://wordreference.com>

ON THE COMPENSATORY COMPETENCE FORMATION OF ITALIAN STUDENTS IN THE PROCESS OF IMPLEMENTATION OF SOCIOPOLITICAL VOCABULARY AT RUSSIAN LESSONS: THE EXPERIENCE OF TEACHING RUSSIAN IN CA' FOSCARY UNIVERSITY OF VENICE

R.R. SARGSYAN

Ca' Foscari University of Venice

Brusov Yerevan State University of Languages and Social Sciences

Gavar State University

The article touches upon the formation of compensatory competence based on sociopolitical discourse during teaching/learning Russian in the Italian classroom. In the highlight is the use of compensatory strategies particularly language guess based on the international vocabulary and word formation.

Key words: *compensatory competence, sociopolitical discourse, sociopolitical vocabulary, language guess, authentic texts, foreign communicative competence, italophones (Italian speakers).*

ՌՈՒՍԱՅ ԼԵԶՎԻ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԸՆԹԱՑՔՈՒՄ ՀԱՆՐԱՔԱՂԱՔԱԿԱՆ ԲԱՌԱՊԱՇԱՐԸ ՆԵՐՄՈՒԾԵԼԻՄ ԻՏԱԼԱՆՈՍ ՈՒՍԱՆՈՂՆԵՐԻ ՓՈԽՀԱՏՈՒՑԱՅԻՆ ԿՈՄՊԵՏԵՆՑԻԱՅԻ ԶԵՎԱՎՈՐՄԱՆ ՇՈՒՐՁ. ՎԵՆԵՏԻԿԻ ԿԱ ՖՈՍԿԱՐԻ ՀԱՄԱԼՄԱՐՆՈՒՄ ԴԱՍԱՎԱՆԴՄԱՆ ՓՈՐՁԻՑ

Ռ. Ռ. ՍԱՐԳՍՅԱՆ

Վենետիկի Կա Ֆոսկարի համալսարան

Երևանի Վ. Բրյուսովի անվ. լեզվա հասարակագիտական համալսարան

Գավառի պետական համալսարան

Հոդվածը նվիրված է իտալախոս լսարանում ռուսաց լեզվի ուսուցման ընտացքում հանրաքաղաքական խոսույթի (դիսկուրսի) հիման վրա փոխհատուցային կոմպետենցիայի ձևավորմանը: Ուշադրության կենտրոնում է խոփհատուցային ռազմավարությունների, մասնավորապես բառակազմության և միջազգային բառապաշարի վրա հիմնված լեզվական կոահումի կիրառումը:

Հանգուցային բառեր՝ *փոխհատուցային կոմպետենցիա, հանրաքաղաքական խոսույթ (դիսկուրս), հանրաքաղաքական բառապաշար, լեզվական կոահում, վավերական (աուտենտիկ) տեքստեր, օտարալեզու հաղորդակցական կոմպետենցիա, իտալախոս սովորողներ:*

ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

«ГОРЕ ОТ УМА» А. С. ГРИБОЕДОВА В ВОСПРИЯТИИ СЛОВАЦКИХ УЧЕНЫХ

А. РЕПОНЬ

Университет им. Матея Бела, Банска Быстрица, Словакия

В статье рассматриваются вопросы популярности и неиссякаемого интереса к произведениям А.С. Грибоедова в Словакии и влиянии русской литературы на тематику сюжетных линий и развитие образной системы в творчестве словацких писателей и деятелей культуры.

Ключевые слова: А.С. Грибоедов, «Горе от ума», Светозар Гурбан Ваянский, Карваш, Мария Разусова-Мартакова, Ян Ференчик.

Процесс развития художественной литературы принимает форму постепенного и долгосрочного коллекционирования новых впечатлений. Этот литературный процесс осуществляется в непрерывной связи «нового» со «старым». Эта «борьба» находит свое отражение, с одной стороны, в творческом обучении и развитии традиций, с другой стороны, это, однако, дистанцирование от прошлого. Иными словами, прошлое в современном мире приобретает новые качества в мышлении нынешнего поколения.

Гениальный драматург, талантливый поэт и композитор, выдающийся дипломат, А.С. Грибоедов, по словам Белинского, принадлежал «к самым могучим проявлениям русского духа». Бессмертной комедией «Горе от ума», жемчужиной русской сцены, Грибоедов положил начало расцвету русской реалистической драматургии. Если мы посмотрим на русскую действительность и жизненный путь писателя, нам будет легче понять поэтику Грибоедова. Перед нами встанут проблемы и вопросы, касающиеся не только России, но и европейской жизни начала XIX века.

Каким же путем Грибоедов добрался до осознания реалий, которые изображал в своих литературных работах?

- родился в Москве в семье офицера русской гвардии, дворянина;
- получил разностороннее домашнее образование;
- с семи лет отдан в Московский университетский пансион;
- студент Московского университета, окончив словесное отделение философского факультета, он поступил на юридическое отделение и получил второй диплом - кандидата прав;

- в 1810 учится в естественно-математическом факультете, что было делом необычайным для дворянской молодежи;
- с детства знал французский, английский, немецкий и итальянский языки, за время учебы в университете изучил греческий и латинский, позднее – персидский, арабский и турецкий;
- был и музыкально одарен: играл на фортепиано, флейте, сам сочинял музыку,
- в студенческие годы общался с будущими декабристами, братьями Муравьевыми, Якушкиным, впоследствии был близок с П. Чаадаевым;
- начавшаяся война с Наполеоном меняет планы Грибоедова: он поступает корнетом-добровольцем (младший офицерский чин в русской кавалерии) в гусарский полк;
- после окончания войны уходит в отставку, поселяется в Петербурге, поступает на службу в Коллегию иностранных дел, где служат в это время Пушкин, Кюхельбекер и многие декабристы;
- в 1818 был направлен секретарем русской миссии в Персию;
- с ноября 1821 служит в качестве дипломатического секретаря при командующем русскими войсками на Кавказе генерале *А. Ермолове*, в окружении которого было много членов декабристских обществ;
- живет в Тифлисе, работает над первыми двумя актами «Горя от ума»;
- в имении своего друга Бегичева пишет последние два акта комедии, в Москве продолжает отделять «Горе от ума», в Петербурге в 1824 работа была закончена. К сожалению, все попытки напечатать комедию не увенчались успехом, невозможной оказалась и постановка ее в театре. Реакционный лагерь принял комедию враждебно. Язык «Горя от ума» был назван жестким и неправильным. Восторженно встретили комедию декабристы, увидев в ней художественное обобщение своих идей и чувств;
- в конце сентября 1825 Грибоедов снова прибыл на Кавказ, а в конце января 1826 был арестован по делу декабристов специально присланным из Петербурга фельдъегерем. Ермолов предупредил его о грозящем аресте, и писатель успел уничтожить опасные для него бумаги. Доказать что-либо царской следственной комиссии не удалось, он был освобожден;
- после возвращения на Кавказ в 1826 Грибоедов выступает в качестве дипломата. В 1827 ему предписано вести дипломатическими сношениями с Турцией и Персией. В 1828 принимает участие в подготовке Туркманчайского мирного договора, заключенного с Персией. Затем он получает назначение полномочным министром в Персию, рассматривая это назначение как «политическую ссылку»;
- в августе 1828 в Тифлисе Грибоедов женится на Нине Чавчавадзе, дочери своего друга, известного поэта *А. Чавчавадзе*. Оставив жену в Тавризе,

выехал с посольством в Тегеран. Здесь он стал жертвой заговора и был убит толпой персидских фанатиков. Тело Грибоедова было перевезено в Тифлис (ныне Тбилиси) и похоронено на горе святого Давида.

Замечательно, что при всей популярности, какой пользуется «Горе от ума», до сих пор еще мы не имеем вполне обстоятельной и установившейся оценки комедии Грибоедова - ни в эстетическом отношении, как театральной пьесы, комедии, ни в общественном. До какой степени приходится нам путаться в противоречивых взглядах, можно судить, сравнив две выдающиеся характеристики «Горя от ума»: характеристику Белинского и характеристику Гончарова. Белинский, разбирая подробно, сцена за сценой, каждый акт комедии, пришел к отрицанию ее как комедии. И из всего этого отрицательного анализа знаменитый критик сделал следующий печальный вывод: «Горе от ума» не есть комедия, по отсутствию, или, лучше сказать, по ложности своей основной идеи; не есть художественное создание, по отсутствию самоцельности, а следовательно, и объективности, составляющей необходимое условие творчества. «Горе от ума» - сатира, а не комедия: сатира же не может быть художественным произведением. И в этом отношении «Горе от ума» находится в неизмеримом, бесконечном расстоянии ниже «Ревизора» как вполне художественного создания.

Как можно сегодня объяснить слова критика? Считаем, что несправедливая крайность такого приговора обусловливается тем, что Белинский в то время, когда писал разбор «Горя от ума», находился в апогее своего увлечения философией Гегеля, судил обо всем книжно, подводя живые факты под отвлеченные философские категории, и, будучи поклонником гетевского «олимпийства» и теории чистого искусства.

Белинский все-таки несколько смягчил критику комедии. «Горе от ума», — заключает Белинский, — имеет великое значение и для нашей литературы, и для нашего общества. Великий критик-демократ поставил в заслугу Грибоедову тот обличительный и патриотический пафос его комедии, который был дорог и декабристам. Белинский писал: «Вместе с «Онегиным» Пушкина его «Горе от ума» было первым образцом поэтического изображения русской действительности в обширном значении слова. В этом отношении оба эти произведения положили собою основание последующей литературе, были школой, из которой вышли и Лермонтов и Гоголь. Без «Онегина» был бы невозможен «Герой нашего времени», так же как без «Онегина» и «Горя от ума» Гоголь не почувствовал бы себя готовым на изображение русской действительности, исполненное такой глубины и истины».

Критика же Гончарова абсолютно противоположна критике Белинского. «Давно привыкли говорить, - читаем мы у Гончарова, - что нет движения, т.е. нет действия в пьесе. Как нет движения? Есть - живое, непрерывное, от первого

появления Чацкого на сцене до последнего его слова: «Карету мне, карету». Это такая умная, изящная и страстная комедия, в тесном, техническом смысле, верная в мелких психологических деталях, но для зрителя почти неуловимая, потому что она замаскирована типичными лицами героев, гениальной рисовкой, колоритом места, эпохи, прелестью языка, всеми поэтическими силами, так обильно разлитыми в пьесе. Действие, т.е., собственно, интрига в ней, перед этими капитальными сторонами кажется бледным, лишним, почти ненужным.

Освободительные идеи грибоедовской комедии воспитывали и последующие поколения передовых людей России. Добролюбов видел в Чацком «вечного обличителя лжи». Чернышевский считал Грибоедова прямым предшественником Гоголя. Многие мотивы грибоедовской комедии звучат и в «Маскараде» Лермонтова, и в «Доходном месте» Островского (обличительные высказывания Жадова), и в трилогии Сухово-Кобылина. Широкий арсенал словацких писателей XIX века имел традиционно близкие отношения к русской литературе, чаще всего на основе углубления идеи славянской солидарности. Во второй половине XIX века словацкое русофильское ощущение еще более обострилось. Это была неизбежная реакция на рост социального и национального гнета. Для словаков осознание принадлежности к славянским корням и вера в могучую державу – Россию – были сильным источником надежды на лучшее будущее.

Словацкого читателя познакомил с творчеством А. С. Грибоедова известный словацкий писатель, литературный критик второй половины XIX века Светозар Гурбан Ваянский в работе *State o ruskej literatúre* («Статьи о русской литературе»), опубликованной в газете *Národné noviny* в 1879 г., № 23, в которых утверждает, что *«...почему его творения дышат только сатирой? Из тщательно и часто фарисейски построенных персон своей большой семьи он взял фигуры для своих жизнью и истинной дыхательных комедий»*¹. Далее Ваянский пишет, что *«...после появления первых двух актов комедии «Горе от ума» («Слабость удобства» в нем. переводе «Leiden de Gebildeten»), портрет Грибоедова можно сравнить с портретами лучших писателей не только России и славянского мира, но и с международными поэтами в одном ряду с Шекспиром, Гете и Пушкиным. В этой комедии поэт показывает истинный образ российского общества такими яркими цветами, что его персонажи и символы только в Шекспире ищут пару»*².

Русская литература всегда влияла на словацкую литературу непосредственно или посредством переводов. *«Для культуры и литературы несвободного народа казалось идеальным родство и генетическое и языковое сходство великого русского народа и его широко растущая литература»* [3].

Карваш (1945) в своем обзоре «Три перевода из русской драматургии» указывает на то, что комедия «Горе от ума» стилистически сложна и требует

знающих, зрелых и опытных переводчиков, это драматическое произведение в стихах. При переводе пьесы важна ее актуальность, которая, по словам Ференчика, в переведенном тексте уносит читателя в другую историческую и социальную плоскость⁴. Ференчик далее отмечает, что и разговорные слова являются художественным, значит, что переводчик должен рассмотреть необходимость и количество нелитературных слов, чтобы не ухудшают драматическую фигуру⁵.

Однако в переводческой эстетике XIX века мы находим примеры, когда переводчики, подталкиваемые славянской языковой и литературной интеграцией, намеренны дать слова с теми же фонемами и морфемами (омонимичные слова), чтобы документировать близкое родство переводимых языков⁶.

Отсюда следует, что переводчик художественного текста не должен быть буквальным при переводе словосочетаний, фразеологических сращений, идиом, фраз. Переводчик должен отлично владеть родным (в нашем случае - словацким) языком для того, чтобы знать, какие языковые средства предлагает ему родной язык. Перевод, как таковой, имеет две функции: с одной стороны, это сама работа, с другой стороны – интерпретация произведения⁷. Спецификой пьесы «Горе от ума» является факт, что *«речь говорящих не производит шума в переносном смысле слова, просто герои не скажут все, что думают. Не все их намерения, чувства и скрытые мотивы отражены непосредственно»* [8].

Держа в руках книгу – комедию всемирно известного сатирика А. С. Грибоедова – трудно поверить, что словацкий читатель познакомился с ее переводом лишь в 1963 г. и позже, в 1986 г., благодаря словацким переводчикам - Марии Разусовой-Мартаковой и Яну Ференчику.



Мария Разусова-Мартакова (1905-1964)

начала заниматься литературой во время учебы в педагогическом колледже. Ее первые работы были опубликованы в журналах. Творчество Мартаковой посвящено детям и молодежи, но особенно поэзии. Она также занималась переводами с французского и русского языков. В то время ее переводческая деятельность сыграла важную роль в истории перевода в Словакии. Особое место в работе переводчицы занимает журналистика, публикует в журналах портреты славянских писателей, а также статьи о языке (Светозар Гурбан Ваянский, Александр Сергеевич Пушкин, Иван Андреевич Крылов и др.).

Язык Мартаковой очень простой и искренний, отражает собственное отно-

шение к жизни, людям, видение мира описывает очень ярко. С русского на словацкий язык Мартакова перевела 32 произведения⁹.

«Она видела в русской литературе особенно высокие моральные примеры, внутреннее возрождение и преобразование человека, она восхищалась гуманизмом и демократизмом русских писателей»¹⁰.

Мартакова прекрасно знает стилистические особенности русского языка и русскую национальную историю. Наибольший успех в переводах из русской литературы имел перевод поэмы Н.А. Некрасова «Кому на Руси жить хорошо».



Ян Ференчик (1923–1989) – учился в средней школе в г. Мартин, в 1947 г. закончил учебу в университете в Братиславе (словацкий язык и русский язык), где работал в качестве помощника ведущего русские семинары и был главным редактором журнала «Русская школа». В 1949-53 гг. был редактором издательства «Правда», потом ее главным редактором и позже директором издательства «Tatran». Принадлежал к первому филологически квалифицированному поколению словацких переводчиков русской литературы. Его долготелнная переводческая работа сосредоточена, в основном, на произведениях А.Н. Островского, позже переводил сочинения А. Пушкина, И. Тургенева, Ф. Достоевского, Л. Толстого; из советской литературы он переводил работы М. Горького, В. Маяковского, А. Фадеева, К. Симонова, М. Шолохова и др.

Ференчик внес важный вклад в развитие теоретических проблем перевода. Свои работы он публиковал в периодических журналах «Nová literatúra», «Revue svetovej literatúry», «Romboid», «Русский язык в школе», «Slavica Slovaca» и др. Ференчик – организатор переводческой деятельности в Словакии, соучредитель рабочей группы по теории, критике и истории перевода в Центре словацких переводчиков.

Сравнивая переводы двух словацких переводчиков комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума», наконец, мы приходим к выводу, что средства выразительности, используемые Мартаковой, строго следуют оригиналу. В переводе Мартаковой используется большое количество русских слов, наблюдается богатое знание переводчицей русской истории, культуры. Она их не переводит, оставляет в оригинальном виде для близости к подлиннику. Перевод Ференчика вольный, отмечается ямбический стих, рифмы, но, в случае необходимости, используется свободный стих.

Итак, используя известный метод сопоставительного анализа, мы пришли к выводу, что самая большая разница отражается на фонематическом уровне. Мартакова не переводит имена, не использует словацкие эквиваленты имен в роде русских собственных имен, а Ференчин, наоборот, изменяет их, стараясь найти подходящие эквиваленты.

Таблица

А. С. Грибоедов	Мария Разусова-Мартакова (перевод с 1963 г.)	Ян Ференчик (перевод с 1986 г.)
Павел Афанасьевич Фамусов	Famusov	Famozov
Полковник Скалозуб	Plukovník Skalozub	Plukovník Zubocer
Князь Тугоуховский	Knieža Tugouchovskij	Knieža Slabouchov
Графиня Хрюмина	Grófka Chriumínová	Grófka Krochkinová
Загорецкий	Zagorieckij	Zagoreckij
Старуха Хлестова	Chľostovová	Pleskovová
Розе	Roze	Rosier

Оба переводчика, несмотря на некоторые различия в подходах к переводу, освоили основное намерение автора оригинала - с иронией изобразить устаревший образ жизни и мышления русского дворянства.

Сталкиваясь с аналогичными формами карьеризма, лицемерия, неискренности в человеческих отношениях, на мировых театральных сценах ставятся новые постановки и новый взгляд на произведение. Время всегда лучше оценит актуальность произведения искусства. Что может быть лучшей рекламой для классической комедии, как ее успех и популярность на театральных афишах после почти двухсот лет?

Мы считаем, что сатирическая комедия «Горе от ума» А. С. Грибоедова из жизни барской Москвы должна вернуться на сцену мировых театров, чтобы «ожили» грибоедовские персонажи в новой современной трактовке.

Примечания:

- 1/ VAJANSKÝ, S. H. 1957. *State o svetovej literatúre / Svetozár Hurban Vajanský*. Bratislava: Slovenské vydavateľstvo krásnej literatúry. Otázky umenia. Zv. 19. 537 s.
- 2/ VAJANSKÝ, S. H. 1957. *State o svetovej literatúre / Svetozár Hurban Vajanský*. Bratislava: Slovenské vydavateľstvo krásnej literatúry. Otázky umenia. Zv. 19. 538 s.
- 3/ LESŇÁKOVÁ, S. 1998. *Na počiatku bolo slovo...(1836-1918)*. In: *Stručné dejiny umeleckého prekladu na Slovensku*. Zv. IV. Bratislava: ÚSL SAV, s. 8.
- 4/ FERENČÍK, J. 1982. *Kontexty prekladu*. Bratislava: Slovenský spisovateľ, s. 13. ISBN 12-72-075-82.
- 5/ *ibid.* s. 60-61
- 6/ POPOVIČ, A. 1971. *Poetika umeleckého prekladu*. Bratislava: Tatran, s. 45.
- 7/ HOCHÉL, B. 1990. *Preklad ako komunikácia*. Bratislava: Slovenský spisovateľ, s. 68.
- 8/ NAUMANN, M. a kol. 1987. *Dielo ako recepčná predloha a problémy jeho osvojovania*. In: *Čitateľská recepcia literatúry*. Bratislava: Slovenský spisovateľ, s.58.

- 9/ TELLINGER, D. 2006. *Mária Rázusová-Martáková – prekladateľka ruskej literatúry 19. storočia*. In: Mária Rázusová-Martáková, spisovateľka a prekladateľka. Martin: Matica slovenská, s. 41-56. ISBN 80-7090-800-9.
- 10/ BRŤKOVÁ, K. 2013. *Osobnosť Márie Rázusovej- Martákovskej na pozadí recepcnej tradície*. Banská Bystrica: BELIANUM. Vydavateľstvo UMB, 2013. 75 s. ISBN 978-80-557-0592-7.

ЛИТЕРАТУРА

- 1/ BRŤKOVÁ, K. 2013. *Osobnosť Márie Rázusovej- Martákovskej na pozadí recepcnej tradície*. Banská Bystrica: BELIANUM. Vydavateľstvo UMB, 2013. 112 s. ISBN 978-80-557-0592-7.
- 2/ GRIBOJEDOV, A. S. 1965. *Útrapy z rozumu*. Preložila Mária Rázusová-Martáková. Bratislava: SVKL. 130 s. ISBN 61-470-65.
- 3/ GRIBOJEDOV, A. S. 1986. *Útrapy z rozumu*. Preložil Ján Ferencík. Bratislava: Tatran. 104 s. ISBN 61-818-86.
- 4/ HOCHÉL, B. 1990. *Preklad ako komunikácia*. Bratislava: Slovenský spisovateľ. 152 s. ISBN 80-220-0003-5.
- 5/ KARVAŠ, P. 1945. *Tri preklady z ruskej dramatiky*. In: Slovenské pohľady. ISBN 1335-7786, roč. 61/1945, č. 11.
- 6/ LESNÁKOVÁ, S. 1998. *Na počiatku bolo slovo...(1836-1918)*. In: Stručné dejiny umeleckého prekladu na Slovensku. Zv. IV. Bratislava: ÚSL SAV. ISBN 808-88-8154-5.
- 7/ NAUMANN, M. a kol. 1987. *Dielo ako recepcná predloha a problémy jeho osvojovania*. In: Čitateľská recepcia literatúry. Bratislava: Slovenský spisovateľ. 180 s. ISBN 072-119-87.
- 8/ POPOVIČ, A. 1971. *Poetika umeleckého prekladu*. Bratislava: Tatran. 168 s. ISBN 61-193-71.
- 9/ TELLINGER, D. 2006. *Mária Rázusová-Martáková – prekladateľka ruskej literatúry 19. storočia*. In: Mária Rázusová-Martáková, spisovateľka a prekladateľka. Martin: Matica slovenská, 156 s. ISBN 80-7090-800-9.
- 10/ История русской литературы XIX века. Учпедгиз. Москва, 1963.

"Woe from Wit " by A. S. Gribodedov in the Perception of Slovakian Scientists

A. REPON

Matej Bel University, Banská Bystrica, Slovakia

The article deals with the issues of popularity and inexhaustible interest in the works of A.S. Griboyedov in Slovakia and the influence of Russian literature on the theme of plot lines and the development of a figurative system in the work of Slovak writers and cultural figures.

Key words: A.S. Griboyedov, "Woe from Wit", Svetozar Gurban Vayansky, Karvas, Maria Razosova-Martakova, Ian Ferencik.

НОВОЕ В ПЕДАГОГИКЕ РА И РФ

СИСТЕМА КОЛЛЕКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ НА ОСНОВЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ПРОГРАММ

Л.В. БОНДАРЕНКО,
В.Б. ЛЕБЕДИНЦЕВ,
И.Г. ЛИТВИНСКАЯ,
М.В. МИНОВА

Красноярский краевой институт повышения квалификации,
г. Красноярск

В статье рассматриваются коллективные занятия, характеризующиеся разным темпом, маршрутами и кооперациями с разными учащимися, и коллективный способ построения учебных занятий. Реализация индивидуальных образовательных систем и программ, отличающихся от распространенных в настоящее время обучающих форм, дает представление о предстоящей образовательной деятельности, а качественное освоение предметного содержания невозможно без овладения метапредметными умениями.

Ключевые слова: коллективные учебные занятия, образовательный маршрут, образовательный процесс, индивидуальная образовательная программа, комплектование учебного коллектива, управление.

Обостряется противоречие между общественной потребностью обеспечить высокий уровень общего образования каждому учащемуся и существующей системой образования, не ориентированной на их индивидуальные возможности, противоречие между индивидуальными особенностями учащихся и фронтальной организацией обучения.

Разрешение данного противоречия не связано с всеобщим возвратом к индивидуальному обучению, к штучной подготовке образованных людей.

Однако за несколько веков предметно-классно-урочная система настолько закрепилась в сознании, что нужно капитальное переосмысление **сущности** обучения. Иначе очень сложно представить массовый учебный процесс, в котором ученики учатся по своим программам, нет нужды в одинаковых для всего класса учебниках, нет необходимости и обязательности в одновременном начале учебного года, одновременном изучении одного и того же содержания, причём выстроенного однолинейно. Как при этом реализовать индивидуальные маршруты не за счёт отделения и обособления от других, а посредством разных ситуаций взаимодействия и сотрудничества учащихся?

Прежде всего немного определимся с основными понятиями.

Под **индивидуальным образовательным маршрутом** будем понимать определённую последовательность освоения компонентов содержания образования, выбранную для конкретного ученика.

Индивидуальная образовательная программа, с нашей точки зрения, это – *представления обучающегося* о предстоящей образовательной деятельности (учении, обучении, самовоспитании...):

- о её содержании;
- результатах;
- средствах;
- времени, месте и *ситуациях взаимодействия* с педагогами, обучающимися и другими субъектами (со-бытийная сторона взаимодействия).

Три кита любой системы обучения – это тип и форма содержания обучения (например, в предметно-классно-урочной системе это учебный предмет, выстроенный линейно, одномаршрутно), тип учебных занятий (в классно-урочной системе это урок) и тип учебной группы (в классно-урочной системе это класс). В системе коллективного обучения на основе индивидуальных образовательных программ учебный предмет выстроен многомаршрутно, вместо урока – коллективное учебное занятие, вместо класса – разновозрастный (разноуровневый) коллектив.

Дадим сравнительную характеристику классно-урочной системы обучения и системы коллективного обучения по индивидуальным программам обучения.

Классно-урочно-предметная система	Система коллективного обучения по ИПО
• Учебный предмет (линейное, одномаршрутное построение). • Урок. • Класс	• Учебный предмет (много-маршрутное построение). • Коллективное учебное занятие. • Разновозрастный (разноуровневый) коллектив

Система коллективного обучения на основе индивидуальных образовательных программ берет своё начало из научных и практических трудов Александра Григорьевича Ривина, Антона Семёновича Макаренко, Виталия Кузьмича Дьяченко, Манука Ашотовича Мкртчяна.

Предварительно отметим, что эта система обучения является институциональной. Она меняет деятельность всего образовательного учреждения: его – содержательно-технологические, организационно-управленские, нормативно-правовые, кадровые и другие аспекты.

Опишем указанные выше три ключевых элемента системы обучения в следующей последовательности: учебные занятия, затем содержание и программы, и в завершение – характеристика учебного коллектива.

Коллективные учебные занятия

В системе понятий дидактики научной школы В.К. Дьяченко и М.А. Мкртчяна - коллективные занятия принципиально отличаются от груп-

повых. В групповых занятиях мы видим одинаковое, одновременное, фронтальное обучение. Разновидности групповых занятий: урок, лекция. Коллективные занятия характеризуются разным темпом, маршрутами и кооперациями с разными учащимися. Приведем сравнительную характеристику этих типов занятий.

Характеристики урока	Характеристики коллективного занятия
• Общий фронт. • Один маршрут для всех учеников класса	• Отсутствие общего фронта. • Разные учебные маршруты. • Временные кооперации учащихся

Если максимальная эффективность классно-урочной системы обучения связана с одинаковостью и одноуровневостью учащихся, то в системе коллективного обучения по индивидуальным программам эффективность учебных занятий напрямую зависит от разности и разноуровневости учащихся.

Высшие уровни коллективной организации любой деятельности (производственной, учебной, творческой) проявляются в сложном функциональном и позиционном разделении труда. При этом индивидуальная деятельность каждого участника коллектива опосредована общей деятельностью, имеющей социально-значимую цель (И.П. Иванов, А.В. Петровский).

Поэтому система коллективного обучения и опирается, и сохраняет индивидуальное и различное в каждом именно за счёт коллективных учебных занятий.

Коллективным учебным занятиям свойственно:

1. Отсутствие общего фронта.
2. Разные учебные маршруты и разный темп у учащихся внутри учебного коллектива.
3. Разнообразие временных учебных коопераций.

Поясним. Учащиеся одного учебного коллектива продвигаются разным темпом и по своим последовательностям, используя способы и средства, адекватные их индивидуальным особенностям.

Как учащиеся реализуют свои индивидуальные маршруты, программы? Благодаря разнообразным ситуациям взаимодействия и сотрудничества. Т.е. одновременно действуют несколько временных коопераций, которые отличаются друг от друга темами, формами, методами, длительностью работы, численностью учащихся: одни ученики работают индивидуально, иные работают в парах с учителем или другими учениками, а третьи – в микрогруппах. Эпизоды фронтального взаимодействия не исключаются, но переводятся в разряд вспомогательных.

Приведем пример одного из вариантов системы коллективного обучения. Параллельно осваиваются нескольких предметов, школьники одного года обучения распределяются по разным дисциплинам. Используются три вида

учебных аудиторий: один вид учебных аудиторий – для работы учителя-предметника с одним или несколькими учениками; другой – для взаимодействия учащихся в парах; третий – для их индивидуальной деятельности. В одной аудитории могут быть ученики разных лет обучения и заниматься неодинаковыми предметами.

В таких условиях появляется возможность создать учительскую кооперацию, в которой, кроме позиции учителя-предметника, выделяются позиции организатора учебного процесса и педагога, формирующего УУД.

В течение дня один и тот же учитель может играть разные роли. В роли **предметника** он обучает новому материалу, контролирует качество знаний, проводит консультации, инструктирует. В роли **организатора** учебных занятий – координирует деятельность всех участников занятия. А в роли **педагога**, ответственного за формирование надпредметных, непредметных умений, – концентрирует свои силы и внимание на формировании универсальных учебных действий, направляет деятельность учащихся при работе в парах, малых группах и индивидуально, обеспечивает соблюдение методик коллективных занятий для качественного освоения материала. Формирование действий самоопределения, проектирования, прогнозирования, контроля, рефлексии и др. – задача особой позиции учителя.

Не всегда бывает технически возможно три позиции распределить между разными педагогами. Например, в малокомплектной школе один учитель обходит эту трудность тем, что распределяет своё время строго на выполнение той или иной функции.

Содержание обучения

Спецификой содержания образования в системе коллективного обучения по индивидуальным программам является следующий момент: метапредметное содержание (коммуникативное, регулятивное, личностное) становится равнозначным предметному содержанию. Более того, **качественное освоение предметного содержания невозможно без овладения метапредметными умениями**. В частности, в содержании образования школьников одно из главных мест занимают коммуникативные умения, например, умения вникнуть в суть услышанного, самостоятельно изучать литературу, точно и компактно выражать свои мысли в устной и письменной форме. Эти непредметные умения для ученика являются главным средством освоения содержания учебных предметов. Ведь успешность обучения зависит от качества коммуникации участников занятий, от умения ребёнка работать с разными типами текстов, организовывать продуктивные взаимоотношения с педагогами и учащимися в парах, группах, командах.

И второе, что касается специфики содержания обучения – отпадает необходимость в сохранении жёсткой искусственной однолинейности в выстраи-

вании учебного предмета. Более того, если линейность осваиваемого содержания сохранить, то это серьёзно затрудняет взаимообучение. Вместо неё используется разветвлённое построение программ учебных предметов. Следует *структурировать нелинейным образом содержание программы. Равновозможные последовательности* изучения курса, не противоречащие системе научного знания, отражаются в *маршрутно-логических схемах*. В них представлены структурно-логические связи между темами, показана очерёдность их освоения или же относительная независимость. Но это предмет отдельного разговора.

Комплектование учебного коллектива

Вместо автономно существующих классов функционирует разновозрастной, разноуровневый учебный коллектив как целостная единица, связанная организационно и содержательно.

Благодаря гармоничному сочетанию одновозрастных и разновозрастных взаимодействий между учащимися создаётся богатая среда для их личностного, коммуникативного и социального развития. При этом разновозрастный состав школьников рассматривается нами не как самоцель, а как инструмент повышения качества обучения и дополнительное средство общего развития.

Управление в образовательном процессе

Особую значимость в системе коллективного обучения приобретает организация управления. В предметно-классно-урочной системе обучения имеет место иерархическая структура управления. Но со сложным многомерным событийным пространством учебного процесса, возникающим в системе коллективного обучения по индивидуальным программам, иерархическая структура управления не справляется, оказывается несостоятельной. Здесь необходим переход к самоуправлению.

Для организации самоуправления многоплановой событийной ситуацией на занятиях и во внеучебной деятельности создаются специальные структурные единицы учительско-ученического самоуправления: *постоянные отряды, сводные отряды*

детей, совет командиров (А.С. Макаренко) и *учительские кооперации взрослых*. В плоскости учебного и клубного процессов существует пульт управления и разные временные кооперации учащихся (рис. 1).

Принципиальная особенность управления в системе коллективного обучения состоит в том, что не закрепляются за отдельными участниками какие-

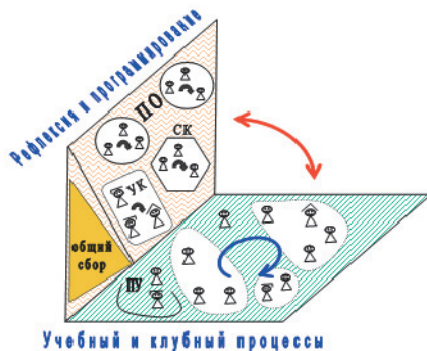


Рис. 1. Схема учительско-ученического самоуправления

либо функции. Каждый, кто учится, он же находится в плоскости управления, и наоборот.

Заключение

В таком открытом учебном объединении есть место любому ребёнку для продуктивного обучения – **любого возраста и уровня**. Это позволяет детям приступать к систематическому обучению в любое время учебного года. Позволяет организовать, например, **профильное обучение** даже в малочисленной школе. Позволяет строить обучение на многоязыковой основе.

Всё, что мы описали – это сегодняшние представления, которые, несомненно, будут меняться. Впереди работы не меньше, чем позади.

Предстоящие задачи:

- адаптировать процедуры формирования ИОП для разных возрастов, в том числе и для дошкольного;
- выяснить, какие компоненты содержания образования являются ключевыми для тех или иных возрастных периодов;
- продолжить структурирование и интегрирование разнотипного содержания обучения как нелинейного, разветвлённого, многомаршрутного.

Есть задачи, которые мы уже ясно осознаём, и есть вопросы, которые мы ещё плохо понимаем, но главное – есть люди, которые готовы продолжать идти по пути строительства будущей системы коллективного обучения в соответствии с индивидуальными возможностями и способностями учащихся.

Блинов Г.Н. У Вас была точная фиксация, что не надо путать коллективный способ обучения и образовательные инновации в классно-урочной системе обучения, например, некоторые методики работы в парах сменного состава. Коллективный способ обучения предполагает принципиальные системные изменения. Вы задавали минимум четыре единицы: содержание, учебное занятие, культура управления, разновозрастность как тип учебной группы. Правильно ли я понял, что для вас переход на коллективный способ обучения - это и есть неурочность? Много ли для вас может быть вариантов неурочности, либо она одна, связанная с коллективным способом обучения?

Бондаренко Л.В. Я услышала в этом вопросе два слоя. Является ли коллективный способ обучения некоторым другим названием не классно-урочного обучения? Как понимать отрицание в словосочетании «не классно-урочная система»?

Один раз частица «не» может обозначать отрицание какого-то содержания, которого в этом явлении нет нисколько. Но можно и другое понимание вложить: не классно-урочные системы обучения - это понятие, объемлющее много разных систем обучения. Если вопрос задан во второй логике, то не всякую не классно-урочность можно называть КСО.

Чиганова Е.А. Я хочу спросить, что является содержанием. Является ли содержанием текст, неважно письменный или другой. Например, на слайде у Вас я увидела, что дети склонились над учебником, неважно в паре они или в группе. А когда вы показывали сетку, там тоже были указаны параграфы и страницы учебника. Меня это напрягает, поскольку, если вспомнить, что говорила Ольга Милославовна, то у нее содержанием образования является много чего.

Бондаренко Л.В. В настоящее время это предмет глубокого внимания и исследования в лаборатории методологии и технологии коллективного способа обучения. Могу сказать, что единицей содержания обучения у нас не являются ни тексты, ни учебники. И знания мы не считаем единицей содержания. Есть пять компонентов содержания образования, о которых мы говорим и это есть в публикациях ЛМТ КСО: предметное содержание, навыки коллективного труда, социальные нормы, общие умения коммуникации, универсальные способы деятельности.

Чиганова Е.А. Я про этот список знаю. Меня интересует предметное содержание.

Лебединцев В.Б. Я отвечу от лаборатории. Понятие учебника появилось с эпохи Яна Амоса Коменского. Именно учебник с его структурой, особенностями, устройством и др. – необходимый атрибут классно-урочной системы обучения. Когда мы строим систему коллективного обучения по индивидуальным образовательным программам, там мы кое-что и на практике и теоретически достигли с точки зрения реализации и воплощения. Но в то же время мы еще немного находимся в плену той практики, того опыта, который идет от классно-урочности. С точки зрения комплектования коллектива, организации учебного занятия, мы сильно ушли от классно-урочности, то в аспекте предметного материала, содержания учебного предмета и т.д. мы пока сильно завязаны с тем, что сейчас осваивается в классно-урочной системе. Мы используем пока одни и те же учебники, которые есть, но абсолютно не все и не так как в классно-урочной системе. Например, какое-то упражнение выполняется по учебнику, а другое на карточке. А что-то выполняется не в учебнике и не на карточке, а создается образовательная ситуация, которой нет в учебнике. Как ее назвать и оформить как единицу содержания – это пока не понятно. Над этим нужно думать. Это одна из важнейших задач, которая нужна для становления этой системы обучения.

Леонтьева О.М. Я скажу «вдогонку». Если вы работаете с конкретной группой, с конкретными детьми и у ребенка, который здесь сейчас присутствует, существуют реальные интересы к чему-то непредметному. Вы понимаете, что ребенку безумно это интересно. Это может быть проектное или информационное – не важно. Ребенок что-то новое узнал, принес, а у вас в это

время идет работа по предмету. Ребенка «распирает» от нового содержания, но как быть с остальными детьми и с остальным предметным содержанием?

Лебединцев В.Б. Здесь стоит вопрос о согласовании общего социального и индивидуально-личностного, связанного с интересами и потребностями человека. В этом случае очень важна гармония, которая достигается разными технологическими способами. Например, когда перед началом учебного занятия учащиеся совместно с педагогами планируют свой маршрут на занятие. Занятие здесь, имеется ввиду, не 45 минут, а учебный день: с утра до обеда. Если я планирую свой учебный маршрут, то я его должен состыковать с учебными маршрутами других обучающихся. Когда состыковываем индивидуальные маршруты движения на протяжении учебного занятия, то здесь я могу осваивать то, что задано социальным. Хочу-не хочу, а «два плюс два» внешняя ситуация вынуждает осваивать. То есть один это в сентябре осваивает, другой в марте. Но кроме, «два плюс два», я могу осваивать те другие вещи, которые меня интересуют. Пример с Краснотуранской школой. Есть дети старшего звена, которые взяли физику на профильном уровне и есть дети, которые взяли физику на базовом уровне. Для детей, которые взяли физику на профильном уровне, «Физика (профильный уровень)» не 27 пунктов, которые заложены как обязательные компоненты его уровня. Он его начинает расширять тем, чем считает нужным. Но это теперь нужно гармонизировать с тем, что и другие участники хотят делать.

Бондаренко Л.В. Я добавлю. Когда появляются индивидуальные образовательные программы, то ни для кого препятствий нет. Ребенок может в эту индивидуальную образовательную программу встраивать любое содержание, которое для него важно и значимо. Единственно, он должен это согласовать с другими.

Леонтьева О.М. Просто ребенок действует здесь и сейчас. Он так живет. Если ребенок говорит, что у него есть вопрос и хочет в интернете прослушать великолепную лекцию, а не слушать соседа, который будет невнятно говорить. Он нашел, где эти лекции, он хочет туда выкладывать свои разработки, а не сидеть с другим ребенком. Проблема!

Бондаренко Л.В. На первом этапе перехода к такой системе обучения – это выглядит как проблема. Позднее, когда ученики понимают насколько им самим значимо произнести, озвучить то содержание, которое они усвоили, научить кого-то этому содержанию, то предпочтение отдается живому непосредственному общению по сравнению с Интернетом. Хотя всему свое место. Мы ни в коем случае не отрицаем хорошую информацию из Интернета.

Васильев В.Г. Мне не до конца понятно уже много лет, в том числе из этого доклада. Обучение деятельности или нет? Что такое обучение деятельности мне ясно. Каждый раз тексты меняются. Там есть такая фраза

«Таня обучает Вову». Что является предметом этой деятельности, если это деятельность. Если это не деятельность, тогда что? Каждый раз не ясно, поэтому не ясно и содержание. Содержанием является предмет преобразования. Если Вы говорите надпредметные умения, но умения всегда надо связывать еще и со знаниями и с навыками. В какой деятельности эти умения используются? Какую деятельность они обеспечивают, и что является предметом деятельности?

Бондаренко Л.В. Деятельность в системе коллективного обучения по индивидуальным образовательным программам очень многослойна. В один и тот же момент времени мы можем отследить разные виды деятельности, разные предметы деятельности, т.е., в вашей терминологии, разное содержание. В многомерном пространстве образовательного процесса при коллективном обучении по ИОП происходят изменения во многих видах деятельности одновременно.

THE SYSTEM OF COLLECTIVE LEARNING BASED ON INDIVIDUAL PROGRAMS

L.V. Bondarenko, V.B. Lebedintsev, I.G. Litvinskaya, M.V. Minova
Krasnoyarsk Regional Institute of Advanced Studies, Krasnoyarsk

The article deals with collective occupations characterized by different tempos, routes and cooperations with different students, and a collective way of constructing training sessions. The implementation of individual educational systems and programs that differ from the current teaching forms, gives an idea of the forthcoming educational activity, and the qualitative mastering of the subject content is impossible without mastering the meta-subject skills.

Key words: collective training sessions, educational route, educational process, individual educational program, staffing of the training team, management.

ԿՈԼԵԿՏԻՎ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳԸ ԱՆՀԱՏԱԿԱՆ ԾՐԱԳՐԵՐԻ ՀԻՄՔՈՒՄ

Լ.Վ. Բոնդարենկո, Վ.Բ. Լեբեդինցև, Ի.Գ. Լիտվինսկայա, Մ.Վ. Մինովա
Կրասնոյարսկի մասնագիտական որակավորման տարածաշրջանային ինստիտուտ,
ք. Կրասնոյարսկ

Հոդվածը անրադառնում է կոլեկտիվ ուսուցման համակարգին, որը բնութագրվում է տարբեր տեմպով, ուղիներով, տարբեր աշակերտների հետ համագործակցության և դասընթացների կառուցման կոլեկտիվ ձևով: Ներկայիս դասավանդման ձևերից տարբերվող կրթական համակարգի և ծրագրերի իրականացումը պատկերացում է տալիս, որ առարկայի բովանդակության որակական իմացությունը անհնար է մետա-ենթագիտակցության հմտությունների տիրապետումից առանձին:

Բանալի բառեր՝ հավաքական դասընթացներ, կրթական երթուղի, ուսումնական գործընթաց, անհատական կրթական ծրագիր, վերապատրաստման թիմի անձնակազմ, կառավարում:

ДЛЯ ПРАКТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ

ФОРМИРОВАНИЕ У УЧАЩИХСЯ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ И РЕЧИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ (на примере изучения сказки)

К.В. ТАТЯН

ОШ № 4 им. А.С. Пушкина
г.Ванадзор, Лорийская область

Статья посвящена формированию навыков чтения на основе методики работы с текстом сказок. Автор предлагает методику работы, приводит примеры, вопросы и задания. Разнообразие материала делает урок более интересным и творческим. У учащихся развиваются навыки общения, способствующие осознанию важности знаний и выбору будущей профессии.

Ключевые слова: техника чтения, пересказ, сказка, игра, навыки общения, правовая культура.

Темы для уроков чтения в начальной школе разнообразны. Их цель - развить учебную тему, совместить воспитательные задачи и формировать широкий круг мировоззрения, способствовать всестороннему развитию. И в этом смысле каждая тема ставит свои задачи: эстетические, правовые, патриотические и т.д.

Сказки «Заяц-простак и Лис-обманщик», «Два жадных медвежонка» дают такую возможность для проведения такой работы

Тема урока: А.С. Гарф. «Заяц-простак и Лис-обманщик»; народная сказка «Два жадных медвежонка» [1, 138-139].

Тип урока: усвоение нового материала

Цели урока:

1. Отработать технику чтения, подготовить к пересказу.
2. Развить умение составлять продолжение сказки.
3. Ввести новую лексику.
4. Формировать правовую культуру.
5. Сформировать положительное отношение к законам и их выполнению.
6. Развить у учащихся навыки общения в различных жизненных ситуациях.

Задачи:

- Создать условия для ознакомления со сказками
- Способствовать формированию навыков чтения, умения высказывать мысли.

Урок начинается с проверки домашнего задания.

Работа над содержанием сказки. Учащиеся читают первую часть сказки “Заяц-простак и Лис-обманщик”, после чего отвечают на вопрос:

-Каким был заяц? (внимательным, любил свою семью, близких, братишек, был трудолюбивым).

-Прочитать то предложение, где говорится, о чем думал заяц (выборочное чтение).

Несколько учеников пересказывают продолжение сказки, которую придумали самостоятельно (домашнее задание), после чего поют песенку (текст песни есть в сказке, а мелодию сочинили сами). Вторую часть сказки только пересказывают.

Вопрос к классу:

-Кто автор этой сказки? (Анна Гарф).

-А следующую сказку кто написал? (она народная).

Игра “Угадай сказку”

На уроках внеклассного чтения было прочитано много русских народных сказок. На доске плакат. На плакате карманчики, на которых написаны заголовки этих сказок, а на столе учителя листочки с выписанными отрывками из них. Прочитав отрывок, учащийся должен отгадать, из какой он сказки и вложить в нужный карманчик.

Крошечка-хаврошечка	Гуси-лебеди
Царевна лягушка	Царевна Несмеяна
Морозко	Заяц -хвоста
Сестрица Аленушка и братец Иванушка	

Она все сделала, что коровушка завещала: голодом голодала, мясо ее в рот не брала, косточки каждый день в саду поливала, и выросла из них яблонька, да какая - божье мой! (Крошечка-хаврошечка)

Дошла очередь танцевать. Она плясала-плясала, вертелась-вертелась всем на диво! Махнула правой рукой-стали леса и воды, махнула левой-стали лететь разные птицы. Все изумились. (Царевна-лягушка)

Старик затужил, заплакал, однако посадил дочку на сани, хотел прикрыть попонкой-и то побоялся, повез бездомную в чисто поле, свалил в сугроб, а сам поскорее домой. (Морозко)

У меня не усы, а усище, не лапы, а лапище, не зубы, а зубище. Я никого не боюсь. (Заяц-хваста)

Горько было царю-отцу глядеть на печальную дочку. Открывает он свои царские палаты для всех, кто пожелает быть- его гостем.

- Пускай-говорит- пытаются развеселить. (Царевна Несмеяна)

Солнце высоко, колодец далеко, жар донимает, пот выступает. (Сестрица Аленушка и братец Иванушка)

- Вот стану я кислицу есть! У моего батюшки садовых много- и то ем по выбору. (Гуси-лебеди)

Слово учителя

Что такое сказка? Если подобрать к слову сказка однокоренные слова, то получим ряд слов, который раскроет нам его смысл. Сказка- сказывать, рассказывать, то есть сказка - это то что рассказывается, это устный рассказ о чем- либо интересном.

Не всякий интересный рассказ является сказкой (Нет). Конечно нет. Нам не раз приходилось слышать, кто рассказывает о чем-то, во что трудно поверить, говорят “Не рассказывай сказки”, т.е. сказка повествует о таких событиях, которые в жизни произойти не могут, они невероятны.

И в самом деле, разве можно поверить в то, что лиса научила волка хвостом ловить рыбу, или Иванушка женится на Лягушке, что вместо дождя из тучи падают блины. Но, как сказал Пушкин, “Сказка - ложь, да в ней намек! Добрым молодцам урок!” Сказка-ложь оказывается правдой. Она рассказывает нам о важном в жизни, учит быть добрым, презирать хитрецов, противостоять злу.

О чем сказка “Репка”? Не о том, как лучше дергать репку - одному, вдвоем, втроем. В жизни самую большую репу всегда может выдернуть один человек. Сказка о другом - о силе коллектива, о том, что в коллективе важна даже самая малая величина.

В мире сказок удивительное уживается с реальным и это усиливает их занимательность. Мы знаем, например, что лиса действительно хитрый зверь, и в сказке правдоподобно передается ее смекалка, как она обманывает зверей. Об этом следующая сказка “Два жадных медвежонка”.

Перед чтением следует выяснить как дети понимают, что означает слово

„жадный”. Подобрать антоним и синоним к этому слову.

(Жадный – щедрый – ненасытный; алчный).

Самостоятельное чтение сказки учащимися про себя. После прочтения подбирают подходящую к содержанию сказки пословицу.

(Пословицы заранее написаны на доске). Смысл сказки связывают с пословицей.

Пословицы:

1. Кто работает тот и ест.
2. Кто много желает, тот и мало не видит.
3. Не рой чужому яму, а то сам в нее попадешь.
4. Будь малым доволен, больше получишь.
5. Много желать - добра не видать.

Повторное чтение учащимися сказки вслух по цепочке.

Слово учителя:

Представим себе такую ситуацию. Медвежата обратились с жалобой в суд.

Секретарь

-Прошу всех встать, суд идет.

Судья

-Прошу садиться. Рассматривается дело по иску медвежат против лисы о возмещении ущерба. Слово для выступления предоставляется прокурору.

Прокурор

-Спасибо. Дело в том, что медвежата нашли головку сыра и не смогли поделить между собой. Лиса, увидев это предложила помочь им. Но как всегда обманом и хитростью съела, весь сыр, а медвежата остались без обеда. Я считаю, что лиса должна ответить по всей строгости закона.

Адвокат-Прошу слова. Дело в том, что моя подзащитная хотела только помочь им, видя, как медвежата не могут мирно поделить сыр. А то, что уважаемая лиса съела всю головку, получилось случайно. Она не виновна.

Судья

-Послушаем обвиняемую.

Лиса

-Господин судья. Я шла по своим лисьим делам, когда увидела этих милых медвежат, которые чуть было не подрались. Я хотела только их успокоить, помирить, помочь. Я хотела, как лучше, поверьте!

Судья

-Суд удаляется для вынесения приговора.

Секретарь

-Перед тем, как суд вынесет решение, хочу обратиться к вам, уважаемые

народные заседатели, хочется услышать и ваше мнение.

-Кто считает, что виновата лиса, поднимите руки.

-Кто считает, что виноваты медвежата. Голосуем.

Судья

-Суд постановил: оправдать лису за отсутствием вины. На этом судебном заседании объявлено закрытым.

Учитель обращается с вопросами к учащимся, как они думают, правильно ли решение вынес суд. За что наказаны медвежата (за жадность; надо быть уступчивым, доброжелательным и т.д.).

Обобщение. Определение основной мысли сказки.

Учитель раздает карточки и с помощью схемы обобщают урок. Заполняют анкеты самостоятельно, после чего читают ответы.

“Два жадных медвежонка” (русская народная сказка)

Кого увидели?	Что почувствовали?
-двух обманутых медвежат	- жалость к медвежатам
-хитрую лису.	-плохо быть обманутым
-двух жадных медвежат.	-обиду
-смекалистую лису.	
Как озаглавим?	Чему научились?
“Как лиса обманула медвежат”	- надо быть доброжелательным, уступчивым
“Наказанные медвежата”	-алчным быть нельзя
“Много желать-добра не видать”	-Жадничать- плохо -Права пословица: “Кто много желает, тот и мало не видит”

Итак, изучение данной темы в сочетании с воспитательными задачами, использование разнообразного материала делают урок более интересным и творческим. Такие понятия как права и обязанности делают учащихся более серьезными и ответственными. Такая методика проведения урока помогает профессиональной ориентации детей, и также помогает осознать важность знаний.

ЛИТЕРАТУРА

1. Есаджанян Б.М., Баласанян Л.Г. “Радуга”, Русский язык, 4 класс: Учебник. - 2014.
2. Кукушин В.С., Болдырева-Вараксина А.В. Педагогика начального образования.- М.: ИКЦ МарТ; Ростов н/Д: МарТ. - 2005. - 592 с.
3. Мудрое слово (русские пословицы и поговорки) / Сост. Разумов А.А.- М.: Министерство Просвещения РСФСР. - 1958. С. 111-118.
4. Мухина С.А., Соловьева А.А. Нетрадиционные педагогические технологии в обучении. - Ростов-на-Дону: Феникс. - 2004. – 384 с.

**FORMING TECHNOLOGY STUDENTS' READING AND COMMUNICATING
SKILLS AT THE LESSONS OF RUSSIAN
(CASE STUDY WORKING WITH FAIRY TALES)**

K.V.Tatyan

VANADZOR BASIC SCHOOL № 8 AFTER A. PUSHKIN

The article is devoted to the development of reading skills based on the methods of work with tales content. The article describes the method of operation, sample questions and tasks. Using a variety of material make the lesson more interesting and creative one, develop students' communication skills, and help children choosing profession.

Key words: *reading technique, narration, tale, play, communication skills.*

**ԸՆԹԵՐՑԱՆՈՒԹՅԱՆ ԵՎ ԿՅԱՆՔԻ ՏԱՐԲԵՐ ԻՐԱՎԻՃԱԿՆԵՐՈՒՄ ՀԱՂՈՐԴԱԿՑՄԱՆ
ՀՄՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՁԵՎԱՎՈՐՈՒՄԸ ՍՈՎՈՐՈՂՆԵՐԻ ՄՈՏ ՌՈՒՄՍՑ ԼԵԶՎԻ**

ԴԱՍԸՆԹԱՑԻՆ

(ՀԵՔԻԱԹՆԵՐԻ ՕՐԻՆԱԿՈՎ)

Կ.Վ.Թաթյան

Ա.ՊՈՒՇԿԻՆԻ ԱՆՎԱՆ ՎԱՆԱԶՈՐԻ № 8 ՀԻՄՆԱԿԱՆ ԴՊՐՈՑ

Հոդվածը նվիրված է ընթերցանության հմտությունների ձևավորմանը հեքիաթների տեքստի օրինակով: Հոդվածում նկարագրվում է աշխատանքի մեթոդիկան, ներկայացված են առաջադրվող հարցերի և խնդիրների օրինակներ: Տարբեր նյութերի կիրառումը դասը դարձնում են ավելի հետաքրքիր եւ ստեղծագործական, զարգացնում են սովորողների հաղորդակցման հմտությունները, ինչպես նաև նպաստում երեխաների մասնագիտական կողմնորոշմանն ու գիտելիքի կարևորության գիտակցմանը:

Բանալի բառեր՝ *ընթերցանության տեխնիկա, վերարտադրություն, հեքիաթ, խաղ, հաղորդակցման հմտություններ, իրավական մշակույթ:*

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДОЛОГИИ КОНЦЕПТНОГО АНАЛИЗА В ТЕХНОЛОГИЯХ ДЕБАТЫ И КЕЙС-МЕТОД

И. А. ШЕРСТОБИТОВА

Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования

В статье описана модель применения методологии концептного анализа в технологиях дебаты и кейс-метод. Делаются выводы о роли интеграции технологий в формировании основ картины мира обучающихся, овладения ими ценностными концептами культуры.

Ключевые слова: *концепт, концептный анализ, дебаты, кейс-метод.*

Качество образования сегодня определяется во многом его мировоззренческой направленностью и усилением воспитывающей функции обучения. Перед современным учителем, осваивающим педагогику ценностей и смыслов, стоит грандиозная задача: передать следующим поколениям ценности культуры и научить их достойно жить в быстро меняющемся мире. Применительно к филологическому образованию именно аксиологический (лингвоконцептоцентрический) подход в развитии национальной культурно-языковой личности школьника должен стать стратегическим и приоритетным направлением в реализации государственной языковой политики и образовательных императивов современного общества [9: 18].

По утверждению А.Д. Шмелева, «язык и образ мышления взаимосвязаны. С одной стороны, в языке находят отражения те черты внеязыковой действительности, которые представляются релевантными для носителей культуры, пользующейся этим языком; с другой стороны, овладевая языком и, в частности, значением слов, носитель языка начинает видеть мир под углом зрения, подсказанным его родным языком, и сживается с концептуализацией мира, характерной для соответствующей культуры» [20: 11].

Н.Л. Мишатиная предлагает модель обучения учащихся русскому языку и литературе на лингвоконцептологической основе: «в фокусе лингвоконцептоцентрического исследования находится динамика соотношений таких понятий, как «язык», «сознание» (к нему как совокупности образующих его концептов приравнивается «человеческая личность»), «культура» (духовная)» [8: 80]. Таким образом, методика обучения русскому языку и литературе может основываться на концептном анализе – работе со словом как с концептом и культурным артефактом. Цель концептного анализа – интериоризация ценностей русской культуры (т.к. они должны быть близки к идеалу жизни, понятны, привлекательны, содержать позитивные примеры) [1: 153]. При создании учебной модели концептного анализа были учтены и методически интерпретированы известные научные практики: гештальтная методика (Л.О. Чернейко, В.А. Долинский), методика интерпретативного анализа (В.И. Карасик, Е.Р. Ядровская), модель взаимодействующих способов познания Г.Г. Слышкин, В.И. Карасик), методика

описания индивидуального «языка» понятий (Н.Д. Арутюнова), концептуальный анализ (Н.Л. Мишати́на).

Концепты конденсируют коллективное сознание, выступая в качестве дискретной единицы, «которая хранится в национальной памяти носителей языка в вербально обозначенном виде» [2: 53]. Из сказанного следует, что в концептах хранится не только индивидуальное знание и опыт, но и знание, общее для всего данного лингвистического сообщества; они – «в некотором роде «коллективное бессознательное» современного ... общества» [17: 9]. Значит, «человек мыслит концептами» [5: 29]. А отталкиваясь от гипотезы лингвистической относительности Э.Сепира-Б.Уорффа, можно говорить и о ценностных концептах-универсалиях для разных культур.

Обучение, обеспечивающее овладение всеми компонентами культуры, дает подлинное филологическое образование. Поэтому этапы концептного анализа отражают четырехкомпонентную структуру культуры (И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин) и адекватное ей содержание обучения. Обращение к ассоциативному мышлению ученика, к его жизненному опыту – первый этап концептного анализа; установленные и выверенные в опыте способы деятельности, передаваемые через правила, алгоритмы и словари, – второй этап концептного анализа; опыт культуры (диалог культур) и исследовательские эксперименты – третий этап концептного анализа; сформированное эмоционально-ценностное отношение к изучаемым объектам и к реальной действительности, в том числе и отношения к другим людям и самому себе, потребности и мотивы общественной, научной, трудовой и профессиональной деятельности, духовные ценности и национальные идеалы – четвертый этап концептного анализа [19: 18].

Чтобы интериоризировать культуру артефактов как «живую» культуру (С.С. Аверинцев, В.П. Зинченко), надо найти ее личностный смысл, ее перспективу для собственного сознания, сознания «человека культуры» (в определении В.С. Библера). Этому способствует комплексное (интегративное) применение в учебном процессе технологий – технологии дебатов как ситуативной технологии и технологии концептного анализа как аксиологической технологии.

Дебаты - это интеллектуальная игра, представляющая собой особую форму дискуссии, которая ведётся по определённым правилам. Суть дебатов заключается в том, что две команды выдвигают свои аргументы и контраргументы по поводу предложенного тезиса, чтобы убедить судью (учителя) в своей правоте [15: 8].

Правила ведения дебатов. Учащиеся обсуждают заданную тему, при этом одна команда утверждает тезис (эту команду называют *утверждающей*), а другая (*отрицающей*) - его опровергает. Первый участник утверждающей команды представляет тезис, приводит аргументы, второй усиливает утверждающую линию в споре, развивает доказательства, третий формулирует финальный ответ соперникам, опровергает их доводы, усиливает доказательства утверждающей стороны. Три участника отрицающей команды выдвигают все возможные обоснованные аргументы, доказывая, что позиция оппонентов неверна. Тема дебатов всегда формулируется в форме утвердительного предложения. Учитель должен грамотно сформулировать тему и оказать помощь учащимся при подготовке к дебатам. Формулировка темы должна стимулировать исследовательскую работу

учащихся и давать им возможность обсуждать её на различных уровнях. Поэтому можно перед началом дебатов предложить учащимся написать синквейн.

Пугачёв. Беспощадный, жестокий. Грабит, убивает, уничтожает. Это руководитель крестьянского вос- стания Злодей.	Пугачёв. Благодарный, справедливый. Прощает, защищает, помогает. Предводитель крупнейшего кре- стьянского восстания. Заступник.
--	--

Примерные темы дебатов:

Емельян Пугачёв – народный заступник.

Интертекстуальные включения в рассказе Т. Толстой «Сюжет» необходимы для создания новой художественной реальности.

В «Крокодиле» К.И. Чуковского множество реминисценций/прямых заимствований (плагиата).

Базаровы нужны России.

Любовь Иуды – настоящая любовь к Христу (по рассказу Л. Андреева «Иуда Искарот»).

Чацкий – победитель.

Приведем фрагмент урока-реконструкции концепта «современный русский язык». Дебаты в рамках реконструкции проводятся как решение лингвокультурологической задачи, связанной с так называемыми порождающими грамматиками: в условии дается концепт, порождающий определенные ассоциации, культурологические модели; в итоге решения задачи – построена личностная модель концепта, совершено открытие-инвенция.

Дальнейшая работа осуществляется в рамках студии. Этимология понятия «студия» происходит от итал. studio «изучение; мастерская», из лат. studium «старание, усердие, наука», далее от studere «усердно работать». «Штудии» – это исследование слова по аналогии с анатомическими (ботаническими) студиями Леонардо да Винчи.

Штудия 1 «Мир ассоциаций»

Первый этап концептного анализа – ассоциативно-образный – позволяет проанализировать восприятие концепта учащимися, образное и ассоциативное поля концепта, т.е. провести анализ прошлых знаний, ассоциаций.

Просим учащихся исследовать свои ассоциации к концепту «современный русский язык». Первый учащийся проанализировал язык компьютерного общения и выявил характерные особенности Интернет-языка. Приводим ответ ученицы: «В результате анализа многочисленных сообщений электронной почты, форумов, чатов и непосредственной переписке с зарубежными и русскими друзьями в социальных сетях, ICQ и SKYPE я постаралась проследить характерные лингвистические особенности языка, используемого во время Интернет-общения. Во время Интернет-общения широко употребляются аббревиатуры, например: WWW – World Wide Web; etc. Аббревиация сокращает материальную оболочку коммуникативных единиц, увеличивая тем самым скорость поступления информации от пишущего (говорящего) к читающему (слушающему). Помимо средства

экономии времени и речевых усилий говорящего аббревиатура является и средством концентрации информации».

Второй учащийся проанализировал язык сленга, жаргона. Приводим ответ ученика: «В последнее время наша лексика подвергается сильнейшему давлению сленга, уголовного и профессионального жаргонов: стрелка, братаны, разборка, по понятиям, наезд, приколы, всяк, глючить, базар, абзац, крыша, облом, круто, туфта, клево. При этом «потребителями» сленга и уголовного жаргона являются даже люди средних лет, такой лексикон эксплуатируют журналисты, писатели и политики самого высокого ранга. В результате на литературном языке говорят сегодня только профессиональные лингвисты».

Сообщение третьего ученика: «Пугает замена исконно русских словообразований иноязычными с другой смысловой нагрузкой. Все реже встречаются слова «меценатство», «благотворительность», «покровительство». Их место прочно заняло слово «спонсорство» – выгодное вложением средств. Конечно, фатальная лексика необходима – нельзя отказаться от объектной терминологии, сложившейся в мире: космонавт, архитектор, компьютер, футбол, аккумулятор, браузер. Мотивы использования лояльной лексики носят субъективный характер: селекция – отбор, альтернатива – выбор, эзотерический – тайный, семестр – полугодие, комфортабельный – удобный, изоморфный – похожий. Употребление маргинальной лексики носит бессознательный характер и объясняется или склонностью к слепому подражанию, или лексической неразвитостью: дивелопер, саундтрек, рейнджер, бойфренд, дисконт, сиквел, ситком, роллер, дефолт, шоу, фуд, хип, хоп, топ, шоп, хот, дог, ток, поп...».

Сообщения учащиеся готовят почву для дебатов. Обращаем внимание учащихся на то, что все ассоциативные поля концепта «современный русский язык» отрицательны. Общий вывод – необходимо бороться за чистоту русского языка, не допускать засилья маргинальной лексики, бездумного использования лояльной лексики, заимствований и аббревиатур.

Штудия 2 «Вначале было слово»

Словарный этап – это анализ имен концептов, существующих постоянно (анализ словарных значений, стереотипов и т.п.). Выделение «ключевых слов» (А. Вежбицкая) как личностных смыслов в определениях, их интерпретация подразумевают линейное и нелинейное «развертывание» концепта. Таким образом, словарно-стереотипное воплощение концепта – это не только освоение базовых знаний как культурного опыта, но и формирование на его основе системы ценностей и смыслов (личностного знания о концептах); открытие знания.

Продолжим работу над концептом на словарном этапе: обратимся к высказываниям великих людей о русском языке.

Берегите чистоту языка как святыню! Никогда не употребляйте иностранных слов. Русский язык так богат и гибок, что нам нечего брать у тех, кто беднее нас. И.С. Тургенев.

Во дни сомнений, во дни тягостных раздумий о судьбах моей родины, – ты один мне поддержка и опора, о великий, могучий, правдивый и свободный русский язык! Не будь тебя – как не впасть в отчаяние при виде всего, что совершается дома? Но нельзя верить, чтобы такой язык не был дан великому народу! И.С. Тургенев.

Прекрасный наш язык, под пером писателей неучёных и неискусных, быстро клонится к падению. Слова искажаются. Грамматика колеблется. Орфография, сия геральдика языка, изменяется по произволу всех и каждого.

А. С. Пушкин.

Славяно-русский язык, по свидетельствам самих иностранцев-эстетов, не уступает латинскому ни в мужестве, греческому ни в плавности, превосходит все европейские языки: итальянский, испанский и французский, не говоря уже о немецком. Г. Державин.

Русский язык мы портим. Употребляем иностранные слова без необходимости. И употребляем их неправильно. Зачем говорить «дефекты», когда можно сказать пробелы, недостатки, недочёты? Не пора ли объявить войну употреблению иностранных слов без особой на то надобности? В.И. Ленин.

Что такое язык? Прежде всего это не только способ выражать свои мысли, но и творить свои мысли. Язык имеет обратное действие. Человек, превращающий свои мысли, свои идеи, свои чувства в язык... он также как бы пронизывается этим способом выражения. А. Н. Толстой.

Учащиеся делают вывод, что в основе высказываний великих людей о концепте – те же чувства, мысли, которые овладевают современным человеком. Например, заимствование – это разрушающий или обогащающий язык процесс? Таким образом продолжается подготовка к дебатам.

Штудия 3 «Диалог культур»

На этапе культурной интеграции рассматривается значение концепта как общечеловеческой ценности, знания о нем в культуре. Анализ текстов культуры (ценностно-смысловое чтение) развивает компетентности в решении моральных проблем на основе личностного выбора, формирование нравственных чувств и нравственного поведения, осознанного и ответственного отношения к собственным поступкам, т.е. этап формирует «нравственный разум» в терминологии опережающего обучения.

В рамках дебатов «Современный русский язык скудеет» учащиеся используют для аргументации доклад ученика (далее в статье приводится небольшой фрагмент доклада ученика), сообщения на первом этапе концептного анализа и высказывания великих людей - на втором.

Фрагмент доклада: «Мы гордимся русским языком, его богатством и красотой. Но стало привычным то, что в нашем языке постепенно исчезают исконно русские слова, появляются заимствованные из других языков «модные» слова. Изменяющийся на глазах язык становится нормой общения, нормой переписки, нормой вещания СМИ, литературной нормой. А ведь об этом предупреждал в своем рассказе М. Зощенко «Обезьяний язык». Героев его рассказа отличает язык с «иностранным, туманным значением»: «Вступить, так сказать, на точку зрения и отсюда, с точки зрения, то да – индустрия конкретно» [7: 24]. На партийном собрании ведется «умный и интеллигентный разговор». Попытка героев продемонстрировать свою образованность выявляет полное непонимание ими значений и уместности употребления «умных» слов. «Пленарность» заседания, оказывается, может иметь разные оттенки (в данном случае оно «сильно пленарное»), а абстрактное понятие «кворум» в прямом смысле ожило: он «подобрался». Даже фразеологизмы – самое что ни на есть «метко сказанное

русское слово» – искажаются до бессмыслицы: «индустрия из пустого в порожнее». Чуждость рассказчика «обезьяньему языку» подчеркнута тем, что он к месту употребляет фразеологизм «хлопать ушами». Итак, в «Обезьяньем языке» автор облакает в сатирическую форму употребление обывателями новых слов без понимания их смысла, что делает людей похожими на обезьян – карикатур на род человеческий. Между тем такая речевая небрежность таит в себе немалую опасность. «Обезьяний язык» вытесняет настоящий русский язык, что ведет к утрате людьми своей национальной идентичности. Ведь, по словам Гоголя, «всякий народ отличился своим собственным словом, которым отражает часть собственного своего характера».

Учащиеся в ходе дебатов приходят к выводу о том, что русский язык может погибнуть из-за равнодушного к нему отношения, а вместе с ним погибнет и сам русский народ. После дебатов, на этапе рефлексии, учащиеся призывают друг друга гордиться русским языком – одним из сложнейших и богатейших языков мира: говорить и писать грамотно, изучать, любить и ценить язык.

Штудия 4 «Ценности и смыслы»

Этап формирования ценностей и смыслов – это этап смыслотворчества (учащиеся пишут эссе на тему «Современный русский язык»). На нем формируются ценностно-смысловые отношения обучающихся к концепту как к личностно значимому объекту. На этом же этапе происходит осознание ценности русского языка. Меняется отношение к концепту «современный русский язык» – меняется отношение к себе – совершается открытие как «мнение», «моральная уверенность» (Р. Декарт).

Рассмотрение феномена «современный русский язык» на уровне концепта позволяет осознать и осмыслить его всесторонне, в разных аспектах. Итог работы – сформированные ценностно-смысловые ориентиры учащихся, основанные на понимании того, что будущее русского языка зависит от них.

Технология «кейс-метод» предполагает активный метод обучения, основанный на рассмотрении конкретных (реальных) ситуаций из жизни. Содержащаяся в кейсе проблема не имеет однозначного решения: суть метода состоит в том, чтобы из множества альтернативных вариантов выбрать наиболее целесообразное решение и разработать практическую модель его реализации.

Технология работы с кейсом в учебном процессе включает в себя следующие этапы:

- индивидуальная самостоятельная работы обучаемых с материалами кейса (идентификация проблемы, формулирование ключевых альтернатив, предложение решения или рекомендуемого действия);
- работа в малых группах по согласованию видения ключевой проблемы и ее решений;
- презентация и экспертиза результатов малых групп на общей дискуссии (в рамках учебной группы) [12: 4].

Кейс фокусируется на теме, вызывающей интерес, чувство сопереживания. Важно, чтобы в кейсе была описана личная проблема центральных персонажей, понятная учащемуся. Кейс требует высокой оценки уже принятых решений, прививает навыки принятия решений, необходимых в реальной жизни.

Алгоритм работы с кейсом

- **Ознакомление с текстом кейса** (ознакомление с текстом кейса может происходить на предыдущем уроке или же дома).
- **Организация обсуждения кейса** (организация обсуждения кейса предполагает формулирование вопросов, акцентирование внимания учащихся на обсуждение кейса, включение их в дискуссию).
- **Подведение итогов дискуссии** (анализ хода дискуссии и оценивание ее участников).

Приведем пример решения кейса на основе национальных концептов русской культуры, таких как «честь», «родительский наказ», «благословение». Представим модель урока по фрагменту романа А.С. Пушкина «Капитанская дочка» и книги Ю.М. Полякова «Лезгинка на Лобном месте».

Цель «разрешения» кейса для учащихся – осознать вечность ценностей и морально-нравственных установок романа «Капитанская дочка», их важность в современной жизни.

Комментарий. В.А. Копчик, физик, кристаллограф и известный теоретик искусства, автор синергетико-симметрологической концепции искусства, предложил модель проблемы «смысл + текст», которую назвал «цветок Лотмана». Сердцевину цветка представляет авторский текст, понимаемый в узком смысле как материально-знаковое воплощение авторской мысли. Авторский текст несет в себе некую совокупность смыслов, которые при прочтении могут оказаться глубже смыслов, вложенных автором. Лепестки цветка Лотмана символизируют отдельные компоненты авторского текста. Они выходят за границы сердцевины, потому что воплощают идеи, которые привносит в текст сам читатель и его эпоха. Лепестки-смыслы рождают вокруг цветка некую ауру, которую В. Налимов назвал семантическим полем, Ю.М. Лотман – семиосферой, Б.Л. Гаспаров – смысловой плазмой, Н.Л. Мышкина – самодвижением энергожизни текста [11: 5]. Речь идет об интегральном смысле текста, построенном совместно автором, читателем и его эпохой, включая те новые смыслы, рождение которых автор и не предполагал в связи со сменой эпох и парадигм. И мы постараемся открыть с помощью еще одного текста потаенные некие неосознанные, нераскрытые, потаенные смыслы, некое «инобытие» пушкинского текста.

Задание 1. Ознакомление с текстом кейса. Прочитайте отрывок из романа А.С. Пушкина «Капитанская дочка» и книги Ю.М. Полякова «Лезгинка на Лобном месте». Какая реальная жизненная ситуация в них прослеживается? Какая мысль отрывков вам кажется самой важной и объединяющей? Почему?

Комментарий. Это задание требует обращения к такой категории, как дискурс. Нелинейность дискурса как функциональной системы основана на его способности к внутренним флуктуациям, которые воспринимаются как спонтанное рождение новых смыслов в различных культурных контекстах. Задание предполагает связь артефакта культуры с живым (бытовым) знанием учащихся. Подобное взаимодействие дискурса со знаковым фоном, выступающее в качестве фундаментального условия смыслообразования и свидетельствующее о свободной игре семиотических структур в пространстве семиосферы, составляет основу интердискурсивных отношений и игр со смыслами текстов.

«Итак, все мои блестящие надежды рушились! Вместо веселой петербургской жизни ожидала меня скука в стороне глухой и отдаленной. Служба, о которой за минуту думал я с таким восторгом, показалась мне тяжким несчастьем. Но спорить было нечего! На другой день поутру подвезена была к крыльцу дорожная кибитка; уложили в нее чемодан, погребец с чайным прибором и узлы с булками и пирогами, последними знаками домашнего баловства. Родители мои *благословили* меня. Батюшка сказал мне: «Прощай, Петр. Служи верно, кому присягнешь; слушайся начальников; за их лаской не гоняйся; на службу не напрашивайся; от службы не отговаривайся; и помни пословицу: береги платье снову, а честь смолоду» («Капитанская дочка») [14: 232].

Комментарий. Не стоит забывать, что текст обладает способностью при неоднократных прочтениях обнаруживать все новые оттенки смысла. В статье «Структура текста и культурный контекст» Б.М. Гаспаров отмечает, что «смысл всякого текста – прозаического и поэтического, художественного и нехудожественного – складывается во взаимодействии и борьбе различных, даже противоположных смыслообразующих сил ... В своей двуплановой сущности текст выступает и как артефакт, то есть целостный и законченный продукт конструктивной деятельности, и как аккумулятор открытого и текучего континуума культурного опыта и культурной памяти» [4: 276].

«В вагоне метро на самом видном месте прилеплена рекламка: «Призыв в армию? Нет уж, спасибо! За помощью обращаться по телефону...» Ниже – рисунок: трогательный мальчуган, сидящий на горшке и не ведающий, какая опасность ожидает его по достижении призывного возраста. Женщина лет сорока, моя ровесница, поставила сумку и старательно переписывает номер телефона в книжечку. Она не хочет отдавать своего сына в солдаты. Трудно осуждать ее за это: один лишь кошмарный виртуальный образ современной Российской армии, творимый в телевизионном эфире, способен напугать кого угодно. Да и жестокая реальность свое дело делает <...>.

Достаточно вспомнить русский фольклор, чтобы убедиться: настроение матери, провожающей сына в солдаты, всегда было далеко от лучезарного. Да, с ее стороны это всегда была жертва, но сознательная жертва, приносимая (красиво, черт возьми, выражались предки!) на алтарь Отечества. Это была жертва чтимому божеству — оберегу и заступнику родного воинства! Провожали со слезами - но зато как встречали победителя или просто достойно выполнившего ратный долг! Сегодня многим, слишком многим, служба в армии кажется жертвой... Минотавру (книга Ю.М. Полякова «Лезгинка на Лобном месте») [13].

Организация обсуждения кейса. Отец Гринёва, отправляя сына на службу в армию, руководствуется целью вырастить из него не беспутного шалопаю, транжиру и повесу, а настоящего солдата, человека отважного и благородного. А мать молодого человека XXI века? По вашему мнению, служба в армии необходима молодому человеку для жизни современном мире? Проведите ролевую дискуссию между отцом Гринёва и матерью из книги Ю.М. Полякова. Кто принимает решения в семье XIX века и семье XXI века? Воспроизведите диалог, учитывая отношение авторов к героям и собственную оценку их позиции.

«Интерпретационная» открытость пушкинского текста обеспечивается действием категории интертекстуальности, позволяющей принципиально открытому

пространству текста вбирать в себя максимальное число смыслов. Произведение может быть рассмотрено как место пересечения уже существовавших текстов, дискурсов – «нитей ризомы», то есть место преломления и переплетения всего многообразия текстов культуры. Поскольку современный мир человеческого бытия как бы «сшит» из различных «лоскутков» представлений, ценностей и взглядов, культурных кодов и следов, то происходит полное переосмысление истории культуры: концепты «благословение», «родительский наказ», «честь» приводят к воспроизведению романа в новом контексте и в новой реальности.

Задание 2. Ознакомление с текстом кейса. Изучение родительского наказа в литературе возвращает нас к Домострою, к притчам Соломона, а также к поэме Н.В. Гоголя «Мертвые души», к комедии А.С. Грибоедова «Горе от ума», к роману И.А. Гончарова «Обломов», к роману-эпопее Л.Н. Толстого «Война и мир», к сказке М.Е. Салтыкова-Щедрина «Премудрый пискарь» и др.

«В словаре В.И. Даля, - пишет исследователь пушкинского произведения С.Алпатов, - пословица звучит так: «Береги платье снову, а здоровье и честь смолоду». Пушкин выносит в эпиграф только ключевую тему чести. (Слово «честь» во всех своих значениях имеет положительный нравственный смысл, которым и должна быть наполнена жизнь человека.) В эпизоде отцовского наказа: здесь необходимо обратить внимание на эпиграф к первой главе, синтаксически выделенный (следующий после многоточия) вопрос которого «Да кто его отец?», символически подсказывает основные нравственно-религиозные нормы поведения христианина: благословение – крестное осенение иконой как знак защиты Господней и следования заветам Христа; верность присяге; смирение и послушание; скромность; исполнительность; чувство собственного достоинства в силу осознания себя образом и подобием Божиим. Отсюда и важность сохранения чести. Родительское благословение Гринёва в воде не тонет и в огне не горит. Оно воплощается прежде всего в виде пословицы. То, что автор использует все три компонента русской народной пословицы, подтверждает сюжет романа: Гринёв последовательно рискует своим имуществом (азартная игра с Зуриным), здоровьем (дуэль со Швабриным), жизнью (поездка в буран), честью (сношения с мятежниками) [3: 3].

Организация обсуждения кейса. Что вам говорят родители, когда вы отправляетесь в школу? Уезжаете надолго? Прочитайте отрывок из романа А.С. Пушкина и словарные статьи.

«Василиса Егоровна, ... оборотилась к мужу и сказала ему: «Иван Кузмич, в животе и смерти бог волен: *благослови* Машу. Маша, подойди к отцу». Маша, бледная и трепещущая, подошла к Ивану Кузмичу, стала на колени и поклонилась ему в землю. Старый комендант перекрестил ее трижды; потом поднял и, поцаловав, сказал ей изменившимся голосом: «Ну, Маша, будь счастлива. Молись Богу, он тебя не оставит. Коли найдется добрый человек, любовь Вам да совет. Живите, как жили мы с Василисой Егоровной» («Капитанская дочка») [14: 271].

Благословение – это такое пожелание добра для себя, для людей и для всего мира, которое сочетается с молитвой к Богу о том, чтобы это добро осуществилось. В словарях одно из значений: доброе напутствие, *наказ*, пожелание удачи, благополучия. устар. милость, благополучие, посланные свыше. В словаре С.И. Ожегова значение слова «наказ» трактуется следующим образом: 1) Настав-

ление, поучение, распоряжение (устар. и прост.) 2) Поучение, обращение, содержащее перечень требований и пожеланий (официальн.). В наши дни понятие «наказ» чаще всего соотносится со словом «наказание» и трактуется слишком однозначно, что не отражает, к сожалению, его первоначального смысла [10]. Исстари слово это понималось совершенно по-другому. И связанные с ним однокоренные слова тоже имели совсем иной смысл, в отличие от современного. Откроем церковно-славянский словарь: «Наказание — наставление, учение; образование, ученость. Наказанный — наставленный. Наказатель — наставник, учитель. Наказую — научаю, наставляю. Наказ — наставление, приказание. Наказываю — научаю, смиряю» [6].

Организация обсуждения кейса. Отец Гринева благословляет сына Петра и дает наказ. Благословляет дочь и дает ей наказ и отец Маши Мироновой. Как в современном нам мире трактуются «благословление», «наказ»? Почему же в наши дни, когда родители дают наставления, поучают Вас, это воспринимается как наказание? Поразмышляйте над этим вопросом, дайте собственную оценку «современному» наказу родителей.

Подведение итогов дискуссии. Обращение к теме семейных отношений традиционно для русских православных писателей. Эта традиция своими корнями уходит в те времена, когда русская церковь, утверждавшаяся на земле русской, провозгласила семейные ценности мерой, определяющей духовный рост личности. Безусловное признание родительского превосходства, уважение к отцу и матери, соблюдение правил, по которым ты живёшь в отцовском доме, – вот незыблемые основы жизни человека. И если, покинув родительский дом, сын или дочь соблюдает законы, то сила духовного роста не ослабевает, а умножается, ведь передать свой опыт они должны собственным детям. Недаром первый свод законов, по которому существовала семья, назывался Домостроем. Строить дом – означало строить не только само здание, но и отношения в нём. Общеизвестно, что семья и отношения, складывающиеся между людьми, в значительной мере определяют главные ценности в жизни любого человека. В семье закладывается фундамент личности ребёнка, в семье он получает первые уроки нравственности, включается в сложную систему взаимодействий с окружающими людьми. Родительские указания, наставления – есть облечённые в слова правила, поучающие особой мудрости, – житейской. Не случайно мастера русской литературы так настойчиво обращаются к изображению семейных отношений, ведь постичь глубину и многообразие личности, понять мотивы ее поведения, можно только, узнав ее отношение к семье. Наиболее символичным для русской литературы в этом смысле традиционно являлось изображение важнейшего периода в жизни человека, получающего напутственное слово или наказ от родителей, выпускающих своё дитя во взрослую, самостоятельную жизнь.

В. Сухомлинский утверждал: «Многие беды имеют своими корнями как раз то, что человека с детства не учат управлять своими желаниями, не учат правильно относиться к понятиям: «можно», «надо», «нельзя» [18: 15]. Трудно не согласиться с этим мнением, ведь главным залогом успешной и полноценной жизни зачастую становится непрерывающаяся духовная связь поколений. Многие писатели, почувствовав опасность отрыва человека от его традиций, обратили свой взор на темы, близкие каждому из нас, в частности, на тему родительского

наказа, который всегда являлся важнейшей частью воспитания человека. Так, роман А.С. Пушкина «Капитанская дочка» даёт нам возможность не только соприкоснуться с историей семей Гриневых и Мироновых, но и осознать значимость родительских наставлений. «Большое время» (термин М. Бахтина), влияние которого проявляется в условиях коммуникативной и временной дистанции между автором и читателем почти не влияет на восприятие: роман ведет диалог и с голосами из прошлого, и обогащается новыми смыслами в будущем своем существовании.

За счет интеграции технологий концептного анализа и технологии дебаты и кейс-метода могут быть не только сформированы концепты знаний, но и осуществлено присвоение и продвижение ценностей русской культуры на уровне сознания человека, а значит, реализован отсроченный результат формирования картины мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Алексашина И.Ю., Шерстобитова И.А.* Концепт как дидактическая единица интегрированного курса «Естествознание» [Текст]: – Физика в школе. – М. Издательство ООО «Школьная пресса», 2016. – 153-155.
2. *Бабушкин А.П.* Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка [Текст] /А.П. Бабушкин. – Воронеж: ВГУ, 1996. - 104 с.
3. *Волков С.* От фольклора – к литературе: фрагменты из энциклопедии для детей [Текст]. – «Литература» – 2003. - № 1 (24).
4. *Гаспаров Б.М.* Структура текста и культурный контекст//Литературные лейтмотивы [Текст]. – М.: Наука, 1993. – С. 273-303.
5. Делез, Ж. Логика смысла / Ж. Делез [Текст]. – М.: ИЦ «Академия», 1995. – 298 с.
6. *Дьяченко Г.* Полный церковнославянский словарь [Текст]. //Издательский отдел Московского Патриархата, 1993.
7. *Зощенко М.М.* Обезьяний язык [Текст]/ М.: М. Зощенко. – Издательство «Огонек», 1926. – 32 с.
8. *Мишати́на Н.Л.* Лингвокультурологические концепты речевого развития старшеклассников на основе концептов русской культуры [Текст] //Мир русского слова /Н.Л. Мишати́на– 2006. – № 4 . – С. 76-80.
9. *Мишати́на Н.Л.* Лингвоконцептология как теоретико-прикладное направление современной методики [Текст] / Н.Л.Мишати́на// Университетский научный журнал Humanities and Science University Journal № 2 (2012). – С.77–88.
10. *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка [Текст]. – М.: Издательство «Азъ», 1992.
11. *Олизько Н.С.* Интертекстуальность как системообразующая категория постмодернистского дискурса (на материале произведений Дж. Барта) [Текст]: дис. ... канд. Филол. наук: 10.02.19 – Теория языка / Наталья Сергеевна Олизько. – Челябинск, 2002. – 194 с.
12. *Полат Е.С.* Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студ. вузов [Текст]/ Полат Е.С.; Бухаркина М.Ю. - 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2008. - 368 с.
13. *Поляков Ю.М.* Лезгинка на Лобном месте/Сборник статей [Текст]. – Литературная газета, 1998.
14. *Пушкин А.С.* Сочинения в 3-х т. Т.3. Проза [Текст]. – М.: Худож. Лит, 1986 – 527 с.

15. *Светенко Т.В.* Дебаты: Учебно-методический комплект [Текст]. - М.: Издательство «Бонфи», 2001. - 296 с.
16. *Слышкин Г.Г.* Лингвокультурные концепты и метаконцепты [Текст] /Г.Г. Слышкин. – Волгоград, 2004. – 120 с.
17. *Степанов Ю.С.* Константы: Словарь русской культуры [Текст]/Ю.С. Степанов / 3-е изд., испр. и доп. М., 2004.
18. *Сухомлинская О.В.* Идеи и свершения Василия Александровича Сухомлинского (1918-1970): к 70-летию со дня рождения [Текст]// Сов. педагогика. - 1988. - № 9. - С. 11-17.
19. *Шерстобитова И.А.* Методика обучения русскому языку инофонов и соотечественников за рубежом// Материалы IV Конгресса «РОПРЯЛ» «Динамика языковых и культурных процессов в современной России», проходящего в рамках I Педагогического форума «Русский язык в современной школе»/ (Сочи, 1–2 ноября 2014 года) Том 4. - с.166-170.
20. *Шмелев А.Д.* Русская языковая модель мира: Материалы к словарю [Текст] /А.Д. Шмелев. – М.: Языки славянских культур, 2002. – С.11.

THE APPLICATION OF THE METHODOLOGY OF CONCEPT ANALYSIS IN TECHNOLOGY DEBATES AND THE CASE METHOD

I.A. SHERSTOBITOVA

St. Petersburg Academy of postgraduate pedagogical education

The article describes the model methodology koncertnogo analysis in the technology debate and the case study method. Conclusions are made about the role of technology integration in the formation of the picture of the world of students, mastery of values and concepts of culture.

Key words: *concept, concepty analysis, debates, the case method.*

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБУЧЕНИЕ ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ПРОБЛЕМ БИЛИНГВОЛОГИИ: НОВОЕ ВИДЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ

Р.С. АХУМЯН
АГПУ им. Х. Абовяна

Вышла в свет монография доктора педагогических наук, профессора Инны Робертовны Саркисян “Риски поликультурного обучения и пути их минимизации в свете идей билингвального обучения”. Данный труд являет собой попытку обобщения опыта билингвального образования, в том числе и в нашей республике, и разработан в аспекте рисков поликультурного обучения и способов их минимизации. Автором охвачен широкий круг проблем, связанных с теоретическими вопросами поликультурности и билингвального обучения и непосредственно методическими наработками в этой области. Указанная тема интерпретируется автором и в ракурсе лингвистических исследований.

Ключевые слова: поликультурное обучение, билингвизм, билингвальное обучение, языковая политика, языковые отношения.

Вышла в свет монография доктора педагогических наук, профессора Инны Робертовны Саркисян “**Риски поликультурного обучения и пути их минимизации в свете идей билингвального обучения**”. (Ер.: Артагерс, 2017)

Данный труд являет собой попытку обобщения опыта актуального на сегодняшний день билингвального образования, в том числе и в нашей республике, и разработан в аспекте рисков поликультурного обучения и способов их минимизации.

Процесс освоения второго языка с лингвистических, психолингвистических и социолингвистических позиций, психология речи и теория речевой деятельности, функционирование языков в ситуации двуязычия – вот, пожалуй, тот основной круг вопросов, который на современном этапе представляет постоянные интересы ученых: методистов, лингвистов, психологов, социологов.

Перечисленные вопросы в настоящее время активно актуализируются в системе идеи *поликультурного обучения и воспитания*, ибо сейчас именно такое обучение дает возможность воспитания полноценной личности, способной быть востребованной в поликультурном мире.

Поликультурное обучение и воспитание не лишено определенных *рисков*, которые следует учесть в учебном процессе, что предполагает разработку эффективных технологий их минимизации (или ликвидации).

И.Р. Саркисян попыталась рассмотреть проблемы рисков поликультурного обучения и воспитания через призму идей билингвального образования.

В монографии представлены точки зрения автора по различным аспектам билингвального обучения:

- *история билингвизма в мире, в целом, и в Армении, в частности;*
- *спорные вопросы билингвального/ полилингвального обучения;*
- *методические средства и приемы обучения второму иностранному языку;*

- *проблемы функционирования русского языка в РА;*
- *вопросы маркетинга языков и т.д.*

Актуальность обсуждения проблем двуязычия (многоязычия) в современном мире несомненна. Можно смело констатировать, что в настоящее время двуязычие является скорее нормой, чем исключением. Соответственно, необходимость изучать иностранные языки диктует, в свою очередь, необходимость разработки *новых инновационных методов и приемов* их преподавания, основанных на понимании психологических механизмов владения и овладения языком и на сопоставительном изучении систем родного и изучаемого языка говорящего.

В очерченном автором монографии ракурсе остро встанут вопросы, связанные со становлением *“второй”* языковой личности, с психологическими барьерами, возникающими при изучении иностранного языка, а также межъязыковой и межпредметной интерференцией.

За последнее время (конец XX - начало XXI века) появилось огромное множество работ, посвященных вопросам овладения вторым (иностраннным) языком в естественных и учебных условиях, особенностям функционирования языка в сознании двуязычных носителей, явлению *языковой аттрибуции*.

- *утраты языка,*
- *роли первого языка в овладении вторым,*
- *специфики ошибок билингвов и др.*

И.Р. Саркисян в своей монографии дает ответы на некоторые проблемы билингвизма, рассматривая поставленные вопросы в ракурсе рисков билингвального (поликультурного) обучения и предлагая способы их минимизации.

Таким образом, автором охвачен широкий круг важных, а порой и нерешенных проблем, связанных с теоретическими вопросами поликультурности и билингвального обучения, а также непосредственно методическими наработками в этой области. Указанная тема интерпретируется автором и в ракурсе актуальных в аспекте проведенного анализа лингвистических сопоставительно-типологических и контрастивных исследований.

И.Р. Саркисян не боится полемики, не обходит стороной спорные вопросы, острые углы. Наоборот, постоянно предъявляется собственное видение проблемы, высказывается собственная точка зрения, которая не всегда совпадает с общепринятыми догмами.

Автор предлагает свою интерпретацию идей поликультурного образования и воспитания в целом, и в РА, в частности, оговаривает проблемы армянско-русского билингвизма, рассматривая ее через призму динамики развития языковых отношений в Армении. При этом дискутируются вопросы базового языка в дидактическом многоязычии в Республике Армения, затрагиваются проблемы экспансии европейских и некоторых восточных языков на территории нашей республики.

В круг рассматриваемых в монографии проблем входят также такие актуальные вопросы методики преподавания иностранных языков как,

- *создание положительного образа страны изучаемого языка,*
- *эстетический путь познания страны изучаемого языка как возможный способ минимизации рисков поликультурного обучения,*
- *особенности межъязыковой интерференции в билингвальной среде,*
- *маркетинг РКИ в системе мировых языков,*
- *диалог культур в методической системе сопоставительного изучения языков и многие другие.*

Ценно, что автор при этом не просто анализирует поставленные вопросы, ссылаясь на научную и научно-методическую литературу, но и предлагает свои неординарные варианты решения проблем, подчеркивая при этом, что решения нужно принимать быстро и грамотно, ибо от этого во многом зависит развитие языковых отношения в Республике Армения.

Монография может быть использована для студентов филологических факультетов и факультетов иностранных языков как учебное пособие по дисциплинам "Поликультурное обучение и воспитание", "Проблемы изучения билингвизма", "Вопросы билингвологии", "Проблемы межкультурной коммуникации".

Книга предназначена для преподавателей иностранных языков, в частности, преподавателей РКИ, методистов, магистрантов филологических факультетов и факультетов иностранных языков, студентов-лингвистов, филологов, психологов, и для широкого круга читателей, интересующихся вопросами языковой политики и языковых отношений, вопросами билингвологии и поликультуности.

MULTICULTURAL TRAINING THROUGH THE PROBLEM OF BILINGUALISM: NEW VISION OF THE PROBLEM

R.S. AKHUMYAN

ASPU after Khachatur Abovyan

A monograph of Doctor of Pedagogical Sciences, Professor Inna Robertovna Sargsyan **"Risks of multicultural education and ways to minimize them in the light of ideas of bilingual education"** was published. This work is a joint effort to generalize the experience of bilingual education, including in our republic, and was developed in terms of the risks of multicultural education and ways to minimize them. Author covers a wide range of problems related to the theoretical issues of multiculturalism and bilingual education and directly methodological developments in this field. This topic is interpreted by the author and in the foreshortening of linguistic research.

Key words: *multicultural education, bilingualism, bilingual education, language policy, language relations.*

ԲԱԶՄԱՄՇԱԿՈՒԹԱՅԻՆ ԿՐԹՈՒԹՅՈՒՆԸ ԲԱԶՄԱԼԵԶՎՈՒԹՅԱՆ ՀԱՐՑԵՐԻ ՏԵՍԱՆԿՑՈՒՄԻՑ: ՆՈՐ ՍՈՏԵՑՈՒՄ ԽՆԴԻՐԻՆ

Ռ.Ս. Հախումյան

Խաչատուր Աբովյանի անվ. ՀՊՄՀ

Լույս է տեսել մանկավարժական գիտությունների դոկտոր, պրոֆեսոր՝ Իննա Սարգսյանի «Բազմամշակութային կրթության ռիսկերը և դրանց նվազեցման ուղիները երկլեզու ուսուցման գաղափարների լույսի ներքո» ուշագրավ մենագրությունը: Մենագրությունն հիմնականում շարադրված, իսկ փաստագրական նյութը վերլուծված է բազմամշակութային կրթության ռիսկերի նվազեցման տեսանկյունից: Հեղինակն իր մենագրության մեջ ընդգրկել է խնդիրների բավականին լայն շրջանակներ, կապված բազմամշակութային կրթության և երկլեզու ուսուցման տեսական հարցերի արծարծման հետ: Մենագրությունը կարևոր ուղենիշ է բազմամշակութային, այդ թվում երկլեզու կրթության խնդիրներն ուսումնասիրող մասնագետների համար:

Հանգուցային բառեր. *բազմամշակութային կրթության, բիլինգվիզմ, երկլեզու կրթություն, լեզվական քաղաքականության, լեզվական փոխհարաբերությունները:*

ЮБИЛЯРЫ

АЛЕКСАНДР ПАВЛОВИЧ БЕЛИКОВ - 60



Александр Павлович Беликов родился 2 мая 1957 года в г. Актюбинске Казахской ССР, ныне это город Актобе Республики Казахстан. После окончания школы работал в строительной организации, затем была служба в армии, работа на производстве.

В 1980 году поступил на исторический факультет Ленинградского государственного университета, специализировался на кафедре истории древней Греции и Рима (1980 – 1985 гг.). После окончания университета работал преподавателем в Актюбинском педагогическом институте. С 1987 по 1990 гг. учился в аспирантуре ЛГУ.

Кандидатская диссертация «Политика Рима на Балканах (229-146 гг. до н.э.)» защищена в Ленинграде в 1990 году, научный руководитель - известный отечественный специалист по истории древнего Рима д.и.н. проф. *А.Б. Егоров*. Оппонентами диссертации выступили *А.А. Нейхардт* и *В.И. Кашеев*.

После защиты диссертации А.П. Беликов вернулся на работу в Актюбинский педагогический институт, где трудился до февраля 1994 года. В 1994 году переехал в Ставрополь. Сейчас является профессором кафедры зарубежной истории, политологии и международных отношений Северо-Кавказского федерального университета.

Вот уже почти 40 лет, как наш юбиляр занимается исследованием проблем восточной политики древнего Рима периода Республики, проблемами политических, экономических, культурных и этнических контактов римлян с эллинами и народами Ближнего Востока. Таким образом, в поле зрения ученого оказалась территория от Балканского полуострова до Среднего Востока, включая Парфянское государство, а позже - Сасанидский Иран в момент его основания. Все это нашло отражение не только в многочисленных научных статьях, опубликованных исследователем как во многих ведущих российских научных журналах («Вестник Ленинградского университета», «Вестник древней истории», «Мнемон», «Вестник Северо-Кавказского федерального университета», «Вестник Удмуртского университета», «Адам и Ева», «Проблемы истории и археологии» (Уфа), так и зарубежных изданиях. Идеи автора опубликованы в материалах различных конференций, в том числе и зарубежных.

В своих многочисленных публикациях автор в основном обращался к вопросам политики Рима в эпоху эллинизма и частично - постэллинизма. Если рассмотреть научные интересы А.П. Беликова в содержательном аспекте, то их можно разделить на следующие большие подгруппы:

1. Политика и дипломатия Рима. Он приходит к выводу, что одна из главных причин всех побед Республики на Востоке заключается не в грубой военной силе, а именно в его тонкой и изощрённой дипломатии. В связи с этим уделяет особое внимание проб-

леме «царских завещаний», когда эллинистические правители передавали свои царства «народу и сенату римскому».

2. Связь внутренней политики с внешней. В этой сложнейшей и дискуссионной проблеме А.П. Беликов акцентирует внимание на том, как внутривластная борьба в самом Риме определяла его внешнеполитические шаги, в том числе - и в вопросе причин перехода от внешней клиентелы к провинциальному устройству державы.

3. Роль филэллинизма в римской политике. В отличие от многих историков, он считает, что филэллинизм был средством, а не целью, и не оказывал никакого влияния на конкретные политические действия сената.

4. Взаимоотношения и взаимное восприятие римлян и эллинов, причины их взаимной неприязни, которая реально ощущалась даже в V в. н.э. (см.: «Римляне и греки: причины взаимной неприязни», Гуманитарные и юридические исследования, № 1. Ставрополь, 2016).

5. Вопросы историографии Восточной политики Рима, особенно периода Республики.

6. Исторические судьбы культурного наследия, оставленного Римом на территориях к востоку от Италии.

7. Проблемы, посвященные деятельности известных исторических деятелей.

8. Гендерные и бытовые аспекты истории античности.

Началом восточной политики Республики считаются Иллирийские войны (конец III в. до н.э.). Этот вопрос подробно изучен А.П.Беликовым - одним из первых отечественных исследователей данной проблемы. При этом он пытается проанализировать весь комплекс иллирийской политики Рима в целом (см.: «Последние Иллирийские войны Римской Республики», альманах «Древности», Харьков, 2009).

Ученым рассмотрены также вопросы истории Македонских войн, войны Рима с Парфией и Арташесидской Арменией (особенно при армянском царе Артавазде II (55-34 гг. до н.э.). Юбиларом детально и многосторонне изучена деятельность Ганнибала, Атталы III Пергамского и Красса. До сих пор остается загадкой смерть Атталы III. Этому вопросу посвящена статья А.П. Беликова, в которой данный вопрос рассмотрен в медицинско-историческом аспекте (см.: «Медицинские мотивы в историческом источнике: Юстин о болезни царя Атталы III», Медицина в художественных образах. Статьи - Вып. 7. Донецк, 2009).

Многочисленны работы А.П. Беликова, посвященные проблемам имущественных прав и военной добычи («Право на часть добычи как проявление элитарного самосознания римских нобилей». Мнемон. Исследования и публикации по истории античного мира. Вып. 9. СПб., 2010), вопросам эмиграции («Кто оставил страну, будут лишены гражданских прав (OGIS. I. 338. стрк. 27-30): к причинам эмиграции из Пергама в 133 г. до н.э.», Древности. Вып. 13. Харьков, 2012),

Вопросы, затронутые автором, имеют особую значимость и в наши дни, особенно в ракурсе событий, происходивших на Ближнем Востоке.

Кроме активной научной деятельности важное место в жизни нашего юбиляра занимает преподавательская работа. На его плечах лежит чтение в бакалавриате таких сложных и объемных курсов, как «История первобытного общества», «История древнего Востока», «История древней Греции и Рима», и пользующегося огромной популярностью у студентов спецкурса «Быт, обычаи и нравы древних греков и римлян». В магистратуре он ведёт такие предметы, как «Сравнительная история мировых цивилизаций», «Ментальные особенности античности и средневековья», и научно-исследовательскую работу магистров «Источниковедческие практики по всеобщей истории». Однозначно, для чтения любого из перечисленных курсов требуются энциклопедические знания.

Говоря о преподавательской деятельности А.П.Беликова, нельзя обойти вниманием его объёмное учебно-методическое пособие (см.: Беликов А.П. «История древнего мира. Учебно-методическое пособие», Ставрополь: Изд-во СГУ, 2011. - 90 с.). В общей сложности юбиляр является автором 15 учебно-методических работ, более 120-и научных статей и одной монографии.

А.П. Беликов имеет особый интерес к истории древней Армении, поэтому хорошо знаком с трудом Мовсеса Хоренаци и другими источниками. Ему наиболее интересны события, связанные с историей древней Армении II - I вв. до н.э., когда эта страна была особенно сильно вовлечена в военно-дипломатическое противостояние на всём Переднем Востоке, и оказалась на пересечении интересов Рима, Селевкидов и Парфии. Касаясь дискуссии о степени эллинизации Армении, он считает, нет достаточных оснований соглашаться с широко распространённым мнением, что её следует относить к эллинистическим государствам. Эта позиция автора была развёрнуто аргументирована в двух публикациях («Я.А. Манандян об эллинизации древней Армении». Историк и его эпоха. Международная научно-практическая конференция. Тюмень, 2009; «К вопросу об эллинизации древней Армении». Материалы и исследования по отечественной и зарубежной истории. Ставрополь: Изд-во СГУ, 2011).

Основные аргументы А.П. Беликова заключаются в следующем - Верхушка армянского общества была достаточно сильно затронута влиянием эллинистической культуры. Известно, что Артавазд II (55-34 гг. до н.э.) даже писал трагедии, речи и исторические сочинения на греческом языке (Plut. Crass. XXXIII). При его дворе давались представления на греческом языке, и, как можно судить по тексту Плутарха, многие присутствующие аристократы понимали их без перевода.

Однако, эллинизм – это синтез политики, экономики, культуры и общественных отношений. В экономике и социальной жизни Армении сложно найти какие-то черты, сильно сближающие её с традициями эллинистических государств.

При этом сами эллины, даже вместе с эллинизированным населением, составляли всё же ничтожно малый процент населения армянского царства, даже при Тигране Великом. Немногочисленные аристократы только чисто внешне и поверхностно были затронуты эллинским влиянием. Оно было модным, позволяло щегольнуть своей «образованностью», и заодно, что немаловажно, угодить царю Артавазду II, который одно время демонстрировал подчёркнутый филэллизм. Но отметим, что при том же Артавазде II царский двор одновременно испытывал сильнейшее парфянское влияние, не только политическое, но и культурное тоже. Уже в начале новой эры оно заметно потеснило эллинистическую культуру. Позже некоторые армянские цари даже носили типично парфянские имена. Современник Артавазда II, царь Парфии Ород II (58-39 гг. до н.э.) тоже был не чужд греческого языка и литературы (Plut. Ibid.). «Но это ведь не даёт ни малейших оснований считать Парфию «эллинистическим» государством».

В настоящее время Александр Павлович Беликов продолжает свою разностороннюю научную деятельность.

Пожелаем нашему юбиляру дальнейших творческих успехов на нелегком поприще служения науке!

А. Ж. Арутюнян
Доктор исторических наук (РФ, РА), доцент ЕГУ

ХРОНИКА

РУССКИЙ ЯЗЫК – ЯЗЫК КОНТАКТОВ И СОТРУДНИЧЕСТВА

В Армению прибыла делегация во главе с Министром образования и науки России Ольга Юрьевна Васильева. По признанию О.Ю. Васильевой, цель визита – углубление сотрудничества в сфере науки и образования: «Я здесь, чтобы обсуждать вопросы образования и науки».

По словам министра, интерес представляет опыт Армении, которая ввела в программу общеобразовательных школ шахматы.

Министр образования Армении Левон Оганесович Мкртчян отметил, что визит Васильевой не связан с языком. Он преследует три цели, сказал он – сотрудничество в инженерно-технической сфере, атомной физике и естественных науках. Российская сторона, особенно, научные учреждения, намерены углубить сотрудничество с РА.

«Русский язык является наиболее распространенным иностранным языком в Армении», - сказал министр и добавил, что после вступления в Евразийский экономический союз его знание действительно важно. Русский язык является рабочим языком СНГ и Евразийского экономического союза, он – базовый для естественных наук и «поле сотрудничества большей части нашего научного и военно-промышленного комплекса, научных учреждений», – отметил министр Л.О. Мкртчян.

«Русский язык играет важную роль в общении русского и армянского народов. Эта роль в настоящее время значительно возросла, потому как русский язык выполняет важнейшую функцию в рамках контактов наших стран, а также сотрудничества в самых разных сферах», - отметила министр образования и науки РФ О.Ю. Васильева. В рамках своего визита в Армению министр образования и науки Российской Федерации посетила АГПУ им. Х. Абовяна.

Министры образования и науки двух стран встретились с профессорско-преподавательским составом АГПУ, ЕГУ, ЕГУЯСН и других ведущих вузов республики, а также с учителями школ Еревана с углубленным изучением русского языка.

Решением Ученого совета АГПУ О.Ю. Васильевой было присвоено звание почетного доктора университета. Ректор педагогического университета отметил, что «в 1839 году Абовян создал для армянского народа пособие по практической и теоретической грамматике русского языка. Министр О.Ю. Васильева в своем выступлении подчеркнула, что русская и армянская литература тесно связаны, и это составляет основу для сотрудничества. «Русские писатели всегда интересовались армянской культурой и историей, восхищались армянским гением. Связь двух народов подкреплялась, в первую очередь, литературными связями. Несмотря на политические и экономические изменения, имевшие место в ходе последних десятилетий, наши народы сохранили тесные духовные связи», - подчеркнула О.Ю. Васильева, добавив, что в деле развития отношений между двумя народами большую роль играет русский язык.

О.Ю. Васильева заверила, что будут приняты все необходимые меры для организации переподготовки учителей русского языка в Российской Федерации. «Председатель армянской ассоциации преподавателей русского языка и литературы Лилия Гургеновна Баласанян подчеркнула, что русский язык в Армении всегда являлся обязательным предметом изучения в рамках школьной и вузовской программы. Делегация, возглавляемая министром образования и науки РФ О.Ю. Васильевой, посетила Российско-Армянский университет и Филиал МГУ им. М.В. Ломоносова в Ереване.

В рамках визита делегации Министерства образования и науки Российской Федерации во главе с министром О.Ю. Васильевой и делегации Министерства образования и науки Республики Армения во главе с министром Л.О. Мкртчяном сотрудникам РАУ вручили ведомственные награды Минобрнауки России.

В ходе визита члены делегации приняли участие в закрытии III Международной научно-практической конференции «Русский язык на перекрестке эпох: традиции и инновации в ру-систике», посвященной 20-летию Российско-Армянского (Славянского) университета.

СТРАНИЦЫ ПАМЯТИ



**ЭДУАРД ЛАЗАРЕВИЧ
НУРАЛОВ**

(1932-2012)

*Тому, кто с верой и любовью –
Служил земле своей родной –
Служил и мыслию и кровью,
Служил и словом и душой.*

Ф.И. Тютчев

Память сердца и разума хранит имена любимых преподавателей вуза. Она же подсказывает мудрые слова Льва Толстого: "Если учитель соединяет в себе любовь к делу и к ученикам, он совершенный учитель". Те, кому посчастливилось быть студентом Эдуарда Лазаревича Нуралова, или просто общаться с ним, знают, что эта характеристика вполне к нему применима. Профессор Э.Л. Нуралов, долгие годы проработавший в ведущих вузах Армении – ЕГУЯСН им. В.Я. Брюсова, АГПУ им. Х.Абовяна, РАУ - всегда умел отказываться от проторенных, хотя и весьма удобных, дорожек.

Честность и преданность преподавательскому поприщу, науке, свойственные Э.Л. Нуралову, присущи лишь тем, кто знает, что занят настоящим делом, не сомневается в своем призвании и убежден в нужности и важности своих исследований.

"Делом" научной жизни Нуралова было изучение необъятного и неисчерпаемого толстовского наследия.

Его монографии "Об эстетических взглядах Л.Н. Толстого" (Ереван, 1965), "Эстетика Толстого в оценке критики" (Ереван, 1979) стали во многом новаторскими и этапными для армянского литературоведения, заслужили особое внимание и получили высокую оценку ведущих ученых-толстоведов того времени – Э.Г. Бабаева, Б.И. Бурсова, В.А. Жданова, Н.К. Гудзия, К.Н. Ломунова.

С 1955 по 2012 работал в ЕГЛУ им. В.Я. Брюсова. Долгие годы Э.Л. Нуралов возглавлял Совет Ветеранов вуза.

Э.Л. Нуралов награжден 8 Почетными грамотами Минвуза и Минпроса Армении, грамотами общества „Знание” и Посольства РФ, медалями „Ветеран труда”, „Мовсес Хоренаци”, „Золотая медаль ЕГЛУ им. В.Я. Брюсова”.

Нуралов неоднократно выступал на международных Толстовских чтениях в Ясной Поляне и Москве.

Э.Л. Нуралов – автор двух монографий и двух учебных пособий (1990, 2006), автор и составитель пяти книг по истории вуза:

1 июля 2017 исполнилось бы 85 лет со дня рождения видного отечественного филолога, профессора Э. Л. Нуралова, более полувека преподававшего в ЕГУЯСН им. В.Я. Брюсова.

Менялись названия вуза и кафедры, но фигура Эдуарда Лазаревича неизменно была окружена ореолом высокого профессионального и человеческого авторитета. Жизнь Эдуарда Лазаревича – напоминание нам всем о том, какой яркий след может оставить человек как живую память о себе.

ВЫШЛИ В СВЕТ



Пособие предназначено для студентов гуманитарных факультетов вузов. Включенные в книгу страноведческие сведения знакомят с особенностями русского языка, речи, русской культурой, историей и географией России. Каждая из двадцати шести тем учебного пособия предусматривает параллельное обучение видам речевой деятельности, направленных на развитие коммуникативной компетенции, развитие навыков и умений межкультурной коммуникации. Пройденный студентами ранее, в школе, грамматический материал активизируется в предлагаемых предтекстовых, притекстовых и послетекстовых заданиях и речевых упражнениях, тематика которых исходит из текстов, предназначенных для чтения и интерпретации их содержания.



Книга Максима Кронгауза «Русский язык на грани нервного срыва» уже в своем первом издании стала бестселлером и вызвала громкие споры. В новом дополненном издании книги, вышедшем в издательстве «АСТ», «Corpus» (2017), автор говорит о важном – мир вокруг нас стремительно меняется, и язык меняется вместе с ним. В современной речи используются новые слова, заимствования, жаргонизмы, брань. Профессор Кронгауз, попеременно занимая позицию то раздраженного обывателя, то хладнокровного лингвиста, энергично вступает в разговор о том, кто же находится «на грани нервного срыва» – русский язык или его носители.