



Государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«СТАВРОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ»

ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ



Ставрополь
2025

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ СТАВРОПОЛЬСКОГО КРАЯ
ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«СТАВРОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ»



ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ПОСОБИЕ

Ставрополь
2025

УДК 378.2:81'502
ББК 74.04я73
Т38

Печатается по решению
редакционно-издательского
совета ГБОУ ВО СГПИ

Рецензенты:

Бредихин С.Н. – доктор филологических наук, профессор,
профессор департамента лингвистики
факультета международных отношений ФГАОУ ВО СКФУ;
Морозова А.В. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского,
родных языков и лингводидактики ГБОУ ВО СГПИ

Т38 **Технологии формирования лингвоэкологической культуры
будущих педагогов:** учебно-методическое пособие / авт.-сост.:
Н.Г. Глушкова. - Ставрополь: Изд-во «Тимченко О.Г.», 2025. – 145 с.

ISBN 978-5-907642-99-7

В пособии рассматриваются вопросы формирования профессиональной культуры педагога с позиции лингвоэкологического подхода. Интеграция лингвоэкологических знаний и умений повышает качество образования и способствует профессиональному самосовершенствованию педагогов, что позволяет эффективно решать задачи обучения и воспитания в мультикультурной среде, а также вносит вклад в сохранение языкового и культурного многообразия, способствует формированию безопасного лингвоэкологического пространства в образовательной среде.

Лингвоэкологический компонент может быть реализован в рамках дисциплины «Лингвоэкологическая культура педагога» в колледжах и вузах, осуществляющих подготовку будущих педагогов по УГСН 44.00.00 Образование и педагогические науки. Содержание учебного материала раскрывает понятие лингвоэкологической культуры педагога, описаны структурно-функциональная модель, условия, методы и технологии ее формирования.

УДК 378.2:81'502
ББК 74.04я73

ISBN 978-5-907642-99-7

© ГБОУ ВО СГПИ, 2025
© Издательство «Тимченко О.Г.», 2025

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ.....	4
ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ МОДУЛЬ. Теоретико-методологические основы формирования лингвоэкологической культуры будущих педагогов.....	8
1.1. Дефиниции и структурные компоненты лингвоэкологической культуры	8
1.2. Лингвоэкологическая культура как элемент профессиональной подготовки будущих педагогов.....	16
1.3. Структурно-функциональная модель формирования лингвоэкологической культуры будущих педагогов	24
МЕТОДИЧЕСКИЙ МОДУЛЬ. Организационно-методическая работа по формированию лингвоэкологической культуры будущих педагогов.....	31
2.1. Диагностика сформированности лингвоэкологической культуры студентов педагогического вуза.....	31
2.2. Педагогические условия формирования лингвоэкологической культуры будущих педагогов	38
2.3. Методы и технологии формирования лингвоэкологической культуры будущих педагогов	45
ПРАКТИЧЕСКИЙ МОДУЛЬ. Средства обучения	70
3.1. Тексты для анализа	70
3.2. Виды анализа текста	99
3.3. Темы докладов	106
3.4. Практические работы	106
3.5. Глоссарий.....	111
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	136

ПРЕДИСЛОВИЕ

В современную эпоху информатизации и глобализации, в эпоху обострения межнациональных конфликтов, возникновения внутренних угроз национальной безопасности проблемы смены ценностных ориентиров, нарушения духовного единства общества, смены жизненных приоритетов молодежи, деформации традиционных для России моральных норм и нравственных установок все чаще поднимаются на государственном уровне. XXI век – век научно-технического прогресса, социально-культурных и экономических преобразований стал одновременно временем масштабных глобальных политических, социально-экономических потрясений и экологических катастроф. Подобные масштабные изменения служат предпосылками возникновения идейных течений, деятельность которых направлена на активизацию защитных функций человечества, способных противостоять агрессивному влиянию прогресса на жизнь и окружающую среду в целом. Именно под воздействием глобальных мировых процессов зародившаяся в XX веке наука экология эволюционировала в научную область лингвоэкологического знания: теперь идеи, высказанные некогда биологами и экологами, начинают применяться к рассмотрению языка и культуры. Обращение к вопросам формирования лингвоэкологической культуры языковой личности отражает поиск ответов на важные вызовы современности, среди которых нарушение экологии общения, возникновение языковых аномалий и катастроф, снижение ценности языковой культуры, проблемы лингвистической безопасности и этнолингвистической напряженности.

Важность и значимость проблем, связанных с лингвоэкологическими аспектами коммуникации, процессами оптимизации языкового поведения субъектов общения, вопросами формирования лингвоэкологической культуры, подтверждается широким спектром научных исследований.

Наибольшее количество научных работ, в том числе и диссертационных исследований, рассматривают лингвоэкологию с позиции современного состояния русского языка, языковые явления в аспекте их влияния на здоровье человека, на эффективность

коммуникации. Проблеме лингвоэкологии посвящены работы таких современных лингвистов, как С.И. Виноградов, Ю.Н. Караулов, В.В. Колесов, В.Г. Костомаров, А.П. Сковородников и т.д. В работах этих ученых поднимаются проблемы заимствований, жаргонизации, вульгаризации речевого общения, легализации сквернословия, оскудения словарного запаса в языковом сознании значительной части русскоговорящих носителей языка.

Проблемам экологичности коммуникации посвящены диссертационные исследования в области филологии: Н.Г. Солодовникова «Экологичность эмотивной коммуникации: на материале предвыборных креолизованных газетных текстов», Н.С. Беребина «Аргументация критики в науке о языке (эколингвистический аспект); социологии: Л.П. Бухарева «Лингвоэкологические факторы процессов оптимизации языкового поведения: на материале Республики Марий Эл»; педагогики: Е.А. Сущенко «Педагогическая лингвоэкология как фактор безопасности жизнедеятельности субъектов образовательного процесса» и др.

Ряд монографических изданий затрагивают вопросы экологии языка: «Экология русского языка» (монография А.П. Сковородникова), «Эмотивная лингвоэкология в современном коммуникативном пространстве» (колл. монография под ред. В.И. Шаховского) и др.

В настоящее время известны и активно используются в образовательном процессе вузов учебники и учебные пособия, словари и справочники, изданные в центральных издательствах: учебник для вузов под ред. Л.В. Савельевой «Лингвоэкология», учебно-методический комплекс дисциплины «Региональная лингвоэкология» В.И. Шестопаловой, учебное пособие «Эколингвистика» под ред. Н.М. Шамне, учебное пособие «Лингвоэкология» под ред. А.В. Моисеенко, работа Е.А. Сущенко «Словарь-справочник лингвоэкологических терминов и понятий» под ред. Л.Г. Татарниковой, словарь-справочник «Эффективное речевое общение (базовые компетенции)» под ред. А.П. Сковородникова и т.д.

На территории Российской Федерации создавались и успешно функционировали научно-исследовательские лаборатории и

центры, изучающие сущность, предметную область, проблематику, теоретико-методологическую базу и иные аспекты лингвоэкологии. Крупнейшие из них – НИЛ «Язык и личность» Волгоградского государственного социально-педагогического университета (В.И. Шаховский, Н.Г. Солодовникова, В.И. Карасик и др.), ЦКП «Эволюция русского языка и эколингвистика» Волгоградского государственного университета (Д.Ю. Ильин, Н.М. Шамне и др.), ВНИК «Организация безопасной развивающей образовательной среды средствами педагогической лингвоэкологии: антропологический подход», действовавший в рамках НИЛ «Антропология детства» Ставропольского государственного педагогического института (Т.Г. Борисова, Е.А. Луговая, А.В. Морозова, Н.Г. Глушкова и др.).

Вопросы «оздоровления» языковой среды студентов педагогических специальностей рассматривали такие ученые, как Г.Т. Чукенаева «Тенденции развития педагогической лингвоэкологии в Казахстане», С.В. Шошин «Роль лингвоэкологии в образовательной деятельности и воспитательной работе: современные особенности и перспективы развития». А.П. Сковородников обосновал необходимость введения понятия культурно-речевой компетенции студентов, отмечая его интегральную значимость по отношению к базовым компетенциям: коммуникативной, языковой, лингвистической и др.

В рамках реализации Федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования и в связи с утверждением федеральной образовательной программы среднего общего образования (утверждена приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 23.11.2022 г. № 1014) перед будущими педагогами стоит ряд задач, среди которых «формирование <... > высокой культуры межличностного и межэтнического общения <... >» [76; 5], «создание условий для <... > психологического и социального здоровья обучающихся, обеспечение их безопасности <... >» [76; 6], а в рамках учебного предмета «Русский язык» определяется, что «системообразующей доминантой содержания программы по русскому языку является направленность на полноценное овладение культурой речи во всех ее аспектах (нормативном, коммуникативном и этическом)...». Изучение русского языка должно быть направлено на осознание

и проявление общероссийской гражданственности, патриотизма, уважения к родному языку как государственному языку Российской Федерации и языку межнационального общения. Для обеспечения общекультурного уровня Федеральная программа предлагает рассматривать вопросы взаимосвязи языка и культуры, языка и истории, языка и личности; вопросы отражения в языке традиционных российских духовно-нравственных ценностей; формирования ценностного отношения к русскому языку [76; 23]; обеспечения поддержки русского языка как языка государствообразующего народа, недопущения использования нецензурной лексики и противодействия излишнему использованию иностранной лексики. Определяя содержание обучения, в рамках учебного предмета «Русский язык» обязательными для изучения стали темы: «Культура речи в экологическом аспекте. Экология как наука, экология языка (общее представление). Проблемы речевой культуры в современном обществе» [76; 28].

Таким образом, Стандарт предъявляет совершенно новые требования к уровню подготовки будущих педагогов в области лингвоэкологической культуры как части их профессиональной компетентности.

На современном этапе в условиях активизации «языковой сущности образования», в контексте компетентного подхода уделяется особое внимание уровню сформированности лингвоэкологической культуры в профессионально-педагогическом коммуникативном взаимодействии.

Однако, несмотря на широкий круг исследований, анализ работ отечественных ученых показал, что вопросы формирования лингвоэкологической культуры будущих педагогов не достаточно рассмотрены в современной педагогической науке.

Для автора пособия важным представляется исследование специфики формирования лингвоэкологической культуры будущих педагогов, научно-теоретическое обоснование и разработка содержательно-технологического обеспечения формирования лингвоэкологической культуры будущих педагогов.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ МОДУЛЬ

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИНГВОЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

1.1. Дефиниции и структурные компоненты лингвоэкологической культуры

В своем капитальном труде «Всеобщая морфология организмов» Эрнест Геккель (1834 - 1919) в 1866 году писал: «под экологией мы понимаем сумму знаний ..., изучение всей совокупности взаимоотношений животных с окружающей его средой, как органической, так и неорганической, и прежде всего – его дружественных или враждебных отношений с теми животными и растениями, с которыми он прямо или косвенно вступает в контакт. Одним словом, экология – это изучение всех сложных взаимоотношений, которые Ч. Дарвин назвал «условиями, порождающими борьбу за существование».

Со второй половины XX века экологический подход и экологические принципы активно проникают во все сферы жизнедеятельности людей (экологизация производства, экологизация технологий, экологизация законодательства, экологизация экономики и т.д.), находят свое отражение в новых научных направлениях: эколингвистика /лингвоэкология, лингвокриминология, юрислингвистика и т.д.

Процесс экологизации науки, начавшийся в конце XX в., был связан с осознанием важности экологических знаний и того, что антропогенная деятельность не только наносит вред окружающей среде, но и в ряде случаев, воздействуя на нее отрицательно, способствует изменению условий жизни людей, угрожает существованию человечества. Создание специальной интегративной системы экологического образования, базирующейся на экологии, экологической психологии и экологической педагогике, экологизация науки и культуры будет способствовать решению многих назревших проблем современного общества, сохранению природы, окружающей среды и здоровья человека.

Термин «экология» по отношению к языку впервые применил американский лингвист Айнар Хауген в 1970 году в его докладе «Ecology of Language» «Экология языка» отсюда и сам термин [24; 78]. Основная мысль А. Хаугена: языки, как животные и растения, находятся в состоянии равновесия, конкурируя друг с другом; при этом в своем существовании языки зависят друг от друга, как в пределах государства и отдельных социальных групп, так и в самом сознании человека, владеющего несколькими языками. Отсюда предмет эколлингвистики – язык и экология, т. е. «изучение взаимосвязи между языками в уме человека и в многоязыковом обществе» [48; 325].

Вслед за А.Хаугеным изучением взаимодействия языка и окружающей среды занимались зарубежные ученые-лингвисты: Д. Гармон, У. Маккей, А. Филл, П. Мюлхауслер, М. Халлидей и др.

В отечественном языкознании исследования в области лингвоэкологии как интегративной науке появились в 80-х гг. XX века.

В советский период проблемами влияния экологических факторов на язык занимались В.А. Виноградов, А.И. Коваль, В.Я. Порхомовский. Большой вклад в исследования в области лингвоэкологии внесли такие ученые, как Г.О. Винокур, Д.Н. Ушаков, Л.В. Щерба, их последователи В.В. Виноградов, С.И. Ожегов, О.С. Охманова, В.Г. Костомаров, А.А. Леонтьев, В.В. Колесов, Ю.Н. Караулов, В.К. Журавлева, занимающиеся вопросами культуры речевого общения.

В настоящее время вопросами лингвоэкологии, экологии языка, экологии культуры, эколлингвистики в разных областях научного знания занимаются такие ученые как: З.З. Джемилева, Е.А. Казанцева, Л.В. Моисеенко, Л.В. Савельева, О.Б.Сиротинина, Л.И. Скворцов, А.П. Сквородников, Л.Г. Татарникова, Ф.Г. Фаткуллина, Н.М. Шамне, В.И. Шаховский, В.И. Шестопалова, С.В. Шошин.

А.П. Сквородников одним из первых в отечественной науке стал разрабатывать содержательную составляющую и понятийно-терминологическую систему лингвоэкологии. В 1996 году в работе «Лингвистическая экология: проблемы становления» он определил лингвоэкологию как лингвистическую дисциплину, находящуюся в процессе становления, исследующую проблематику языковой и речевой среды в ее динамике, прежде всего проблематику

языковой и речевой деградации (т.е. факторы, негативно влияющие на развитие языка и его речевую реализацию) и проблематику языковой и речевой реабилитации (т.е. факторы, пути и способы обогащения языка и совершенствования общественно-речевой практики) (1996 г.).

Сребрянская Н.А., вслед за А.П. Сковородниковым, в работе «Современное состояние русского языка с позиции лингвоэкологии» разграничивает понятия, экология речи и культура речи и отмечает, что если культура речи призвана заниматься проблемами качества речи без учета того, к каким последствиям для языковой системы и ее носителей могут привести те или иные речевые явления, то экология речи (лингвоэкология) рассматривает эти проблемы с ориентацией на последствия, в аспекте их влияния на здоровье человека, на эффективность коммуникации [64; 5]. «Лингвоэкология, не входя в пререкания с культурой речи, задается вопросом, полезно или вредно (экологично или неэкологично) что-либо в языке или речи, а также в среде их «обитания» и функционирования, для сохранения и развития языка» [57; 14].

В настоящее время в отечественном языкознании существуют два термина – эколингвистика и лингвоэкология, которые нередко встречаются как взаимозаменяемые. Ряд ученых – филологов отмечают, что данные термины равнозначны (В.П. Коровушкин 67783639, Сребрянская Н.А., Молчанова Г.Г., Федотова Т.В.), отмечая, что первый термин соотносит область исследований именно с лингвистикой, а второй подчеркивает, что за данным наименованием стоит лингвистическая традиция.

Другая группа ученых (М.Деринг, П. Мюльхойслер, М. Халлидай У.Маккей, А.П. Сковородников, А. Филл, Э. Хайген) считает, что это два принципиально разных направления:

экологическая лингвистика, которая переносит экологические термины, принципы и методы исследования на язык и языкознание. «Эколингвистика позволяет сместить ракурс с лингвистики на экологию, обратить внимание на угрозу существования биологических форм» (Дж. Ангва). При таком подходе проблемы защиты окружающей среды преломляются через лингвистические подходы (изучаются материалы текстов СМИ, доклады, выступления

о национальных моделях изменения климата и окружающей среды в рамках национальной политики, через осмысление истории, традиций и обычаев, которые позволяют заложить основы «экологически этичного» поведения и предсказать последствия для окружающей среды).

Лингвистическая экология (экология языка), которая изучает отражение экологических вопросов в лингвистике, использует лингвистические методы, исследует роль языка в описании проблем окружающей природы.

Н.А. Курашкина в работе «Эколингвистика или лингвоэкология? Терминологическая дилемма междисциплинарной научной области», опубликованной в 2015 г., предлагает снять проблему синонимии, рассматривая эколингвистику как «зонтичный» термин, и определять лингвоэкологию как одну из отраслей, объединяющих экологию и лингвистику, являясь при этом неотъемлемой частью эколингвистики как целого комплекса экологически ориентированных дисциплин (позиция А. Филла).

Однако, как позже отмечает А.П. Сквородников в работе «О некоторых нерешенных вопросах теории лингвоэкологии» (2019 г.) «собирая под «зонтиком» эколингвистики все двояко ориентированные дисциплины, мы не уйдем от того факта, что для части этих дисциплин доминирующим целеполаганием будет в конечном счете решение экологических задач в предметной языковой области, а для другой части – решение лингвистических задач в предметной области экологии» [52; 12].

В своем исследовании мы принимаем позицию А.П. Сквородникова и определяем лингвоэкологию как междисциплинарную гуманитарную науку, предметом изучения которой является состояние языка как сложной семиотической системы с экологических позиций, обусловленное социальными, историческими, политическими и другими экстралингвистическими факторами, влияющими негативно или позитивно на язык и языковое сознание его носителей; пути и способы защиты языка от негативных влияний среды его обитания, с одной стороны, и его обогащения и совершенствования, с другой [52; 5]. Таким образом, лингвоэкология будет синонимом, смысловым аналогом экологии

языка. При таком подходе целеустановочной доминантой лингвоэкологии будет экологический компонент, «здоровье» языка.

Вопросы лингвоэкологии рассматриваются российскими учёными на монографическом уровне. Известны работы Л.А. Брусенской «Экологическая лингвистика» (2016 г.), В.И. Шаховский «Голос эмоций в языковом круге *homo sentiens*» (2012 г.), Н.С. Барбина «Критика и контраргументация в лингвистической науке (приглашение к размышлению)» (2019 г.), А.П. Сквородников «Экология русского языка» (2016 г.), Е.А. Сущенко «Педагогическая лингвоэкология как фактор безопасности современного образовательного процесса» (2013 г.)

В диссертационных исследованиях: Е.А. Казанцева «Лингвоэкологические и когнитивно-прагматические характеристики академического дискурса в англоязычной и русской лингвокультурах» (филология, 2020 г.), Л.П. Бухарева «Лингвоэкологические факторы процессов оптимизации языкового поведения: на материале Республики Марий Эл (социология, 2009 г.), А.Н. Полежаева «Проблемы современного песенного текста: лингвоэкологический аспект» (филология, 2011 г.), Н.С. Барбина «Аргументация критики в науке о языке (экстралингвистический аспект)» (филология, 2020 г.).

В настоящее время известны и активно используются в образовательном процессе вузов учебники и учебные пособия, словари и справочники, изданные в центральных издательствах: учебник для вузов под ред. Л.В. Савельевой «Лингвоэкология», учебно-методический комплекс дисциплины «Региональная лингвоэкология» В.И. Шестопаловой, «Язык СМИ в аспекте лингвоэкологии: учебно-методический комплекс по дисциплине: конспект лекций» О.А. Вольфа, учебное пособие «Эколингвистика» под ред. Н.М. Шамне, учебное пособие «Лингвоэкология» под ред. А.В. Моисеенко, работа Е.А. Сущенко «Словарь-справочник лингвоэкологических терминов и понятий» под ред. Л.Г. Татарниковой, словарь-справочник «Эффективное речевое общение (базовые компетенции)» под ред. А.П. Сквородникова и т.д.

Лингвоэкология (экология языка) по мнению философов, культурологов, социологов и других ученых, является одной из ветвей экологии культуры. Возникновение экологии языка на

комплексной «экологической» и «культурно-экологической» основе конца XX в. вполне закономерно. Е.Н. Устюгова, В.П. Коровушкин и ряд других исследователей отмечают, что «экология культуры», зародившаяся, как и экология языка, во второй половине XX века, послужила фундаментом ее возникновения и существования.

Термин «культура» (от лат. *cultura* – возделывание – воспитание, образование, развитие, почитание) многогранен: это исторически определенный уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, в их взаимоотношениях, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях [5]; это совокупность материальных и духовных ценностей, созданных обществом и характеризующих определенный уровень его развития; это уровень, степень развития, достигнутая в некоей области знания или деятельности: культура труда, культура речи и пр.; это степень общественного и умственного развития, присущая некоему человеку [4].

В широком смысле культура есть совокупность проявлений жизни, достижений и творчества народа или группы народов [78].

Термин «экология культуры» был введен Д.С. Лихачевым для обозначения культурной среды, в которой находится человек. Экология культуры – «это сложнейшая и ответственнейшая дисциплина, призванная играть первенствующую роль в культурной политике государства и в понимании взаимосвязанности всех частей культуры и возможных срывов в этой области» [36; 73]. Д.С. Лихачев подчеркивал, что без экологии культуры невозможна культурная, духовная жизнь человека, воспитывающая в нем нравственность, уважение к окружающему, к прошлому, заботу о будущем. Он отмечал, что экологию нельзя ограничивать только задачами сохранения природной биологической среды. Для жизни человека не менее важна среда, созданная культурой его предков и им самим. Сохранение культурной среды – задача не менее существенная, чем сохранение окружающей природы. Культурная среда столь же необходима человеку для его духовной, нравственной жизни, для его привязанности к родным местам, для его нравственной самодисциплины и социальности. Д.С. Лихачев писал, что есть экология

биологическая и экология культурная, нравственная. «Убить человека биологически может несоблюдение законов биологической экологии, убить человека нравственно может несоблюдение законов экологии культурной» [36; 5].

Изучая взаимосвязь экологии языка и экологии культуры, для нас особый интерес представляет выдвинутая немецкими мыслителями XVIII в. идея языка как главной составляющей духовной деятельности человека. Данная концепция стала ядром учения В. Гумбольдта, основные положения которого являются фундаментальной основой современных концепций языка. Его мысль о том, что язык заложен в самой природе человека и необходим для развития его духовных сил и формирования мировоззрения, развивается исследователями в области гуманитарных наук во многих направлениях. Идеи В. Гумбольдта получили дальнейшее развитие в трудах многих зарубежных и отечественных ученых — Ш. Балли, И. А. Бодуэна де Куртене, Л. Вайсгербера, Ж. Вандриеза, А. А. Потебни, Э. Сепира, Б. Уорфа и других исследователей, изучавших проблемы языка и культуры.

Анализ литературы по данной проблеме позволяет сделать вывод о том, что язык является феноменом культуры; язык и культура соотносительны и неразрывно связаны; язык не может существовать вне культуры, а культура без языка. Неоднозначность понимания отношений языка и культуры свидетельствует о сложности данной проблемы, что подтверждает ее актуальность на протяжении нескольких сотен лет. Изучение взаимоотношений языка и культуры в науке осуществляется в рамках различных подходов и теорий. Они показали, что язык воплощает своеобразие народа, национальное видение мира, является базисом его культуры [36; 69-73]. При таком подходе вопрос формирования лингвоэкологической культуры как инструмента формирования культуры человека в целом особенно актуален в настоящее время.

В 1993 г. в монографии «Вопросы экологии русского языка» А.П. Сковородников отметил необходимость включения в понятие окружающей среды (среды обитания) ценностей культурно-исторического и этического порядка. Экология языка и экология культуры становятся актуальными задачами современности.

Экологический подход к вопросам культуры речи, речевого общения предполагает ответственное отношение к национальным языковым традициям, воспитание любви к родному языку, сохранение его исторической памяти, воплощенной в слове. Таким образом, возникает потребность в формировании лингвоэкологической культуры человека. Появляются термины «лингвоэкологическая компетентность», «лингвоэкомышление», «лингвоэкологическая безопасность», «лингвоэкоэтносознание», «лингвоэкологическое поведение», «лингводигрессия», «лингвоэкологический мониторинг», «лингвоэкологическая экспертиза» и т.д.

А.А. Качаева, Д.В. Шульга в статье «Экология языка» определяют лингвоэкологическую культуру (лингвоэкокультура) как практику совершенствования речевого общения граждан в условиях трансформирующегося общества [19].

М.В. Григорьева определяет лингвоэкологическую культуру как воспитание уважения к родному языку и его историческому прошлому, ответственности перед нашим языком; трепетное отношение к языковым традициям собственного народа, стремление защитить, уберечь язык от оскудения и обеднения, от посягательств со стороны «измов» (американизмов, канцеляризов, жаргонизмов и пр.); осознание собственной причастности к процессам, которые протекают в русском языке и речи его носителей, наличие потребности улучшить их состояние. [10; 26].

По мнению Р.Х. Амеровой, предметом лингвоэкологической культуры является культура мышления и речевого поведения, воспитание лингвистического вкуса, защита и «оздоровление» литературного языка, определение путей и способов его обогащения и совершенствования [12].

Учитывая подходы современных исследователей в области лингвистической экологии и экологии культуры под лингвоэкологической культурой мы понимаем культуру мышления и языкового (речевого) поведения человека, демонстрирующую высокий уровень владения номами устного и письменного языка, умение осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения, с учетом нравственных норм, правил и представлений, регулирующих поведение и отношения людей в

процессе их деятельности, а также осознание влияния и последствий своей речевой деятельности для безопасности и здоровья человека.

Таким образом, лингвоэкологическая культура человека включает в себя следующие аспекты: нормативный, коммуникативный, этический и лингвоэкологический аспекты (табл.1).

Таблица 1. Аспекты лингвоэкологической культуры человека

Нормативный аспект	Коммуникативный аспект	Этический аспект	Лингвоэкологический аспект
Языковая компетенция: владение нормами языка на всех уровнях его системы (орфоэпические, лексические, грамматические (словообразовательные, морфологические, синтаксические), стилистические, орфографические и пунктуационные нормы).	Коммуникативная компетенция: владение качествами речи (правильность, точность, понятность, логичность, чистота, выразительность, богатство и разнообразие, уместность, информативная насыщенность)	Этико-эстетическая компетенция: знание и владение этико-эстетическими нормами (вкус, вежливость, такт, скромность, честность, правдивость, искренность, благожелательность, уважительность к собеседнику и т.д.)	Лингвоэкологическая компетенция: знание и владение способами и средствами защиты языка и речи от негативных воздействий; владение средствами обогащения языка и речи; ответственное отношение к последствиям своей речевой деятельности для экологической безопасности окружающей среды, здоровья и безопасности человека

1.2. Лингвоэкологическая культура как элемент профессиональной подготовки будущих педагогов

Лингвистическая социальная среда России, как отмечают ученые (А.И. Субетто, Л.Г. Татарникова, В.И. Тюмасева и др.) уже на протяжении более 20 лет находится в состоянии регрессии, что пагубно влияет не только на нравственное, но и физическое здоровье россиян, безопасность социальных институтов общества.

Интенсификация межкультурных коммуникаций, экологическое состояние социосферы, напряженность межкультурного диалога, стремление народов к культурной идентификации – все это свидетельствует о том, что проблемы формирования лингвоэкологической культуры стали важной составляющей национальной безопасности государства. На сегодняшний день на первое место выходят вопросы организации безопасной образовательной среды, создания комфортного коммуникативного пространства в образовательных организациях различного уровня, изучение социолингвистических процессов, протекающих в регионах, представляющих угрозу лингвистической безопасности. Распоряжением Правительства РФ от 31.12.2020 № 3684-р (ред. от 21.04.2022) «Об утверждении Программы фундаментальных научных исследований в Российской Федерации на долгосрочный период (2021 - 2030 годы)» утвержден перечень приоритетных направлений фундаментальных и поисковых научных исследований на 2021 - 2030 годы, в который вошли «Психолого-педагогическое сопровождение развивающей и безопасной образовательной среды», «Создания безопасной образовательной среды в образовательных организациях разных типов» (Направление науки: 5.7. Науки и образование, п. 5.7.3., пп. 5.7.3.7.), а также «Научная оценка речевых инноваций с точки зрения их нормативности и кодификация орфографических, орфоэпических, лексических и грамматических норм» (Направление науки: 6.2. Филологические науки, п. 6.2.3., пп. 6.2.3.6.)

К числу основных объектов лингвистической безопасности России в контексте мер по укреплению национальной безопасности относится обеспечение устойчивого развития единого государственного русского языка во взаимодействии с другими языками. В конце 90-х гг. XX века вопросы борьбы с нарушителями «экологии» языка стали особенно актуальными (Горбаневский М.В., Дуличенко А.Д., Караулов Ю.Н. и т.д.). В мае 2005 года Государственной Думой был принят Федеральный закон «О государственном языке Российской Федерации» (от 01.06.2005 № 53-ФЗ). И, как отмечают многие ученые, языковая политика изменилась, формирование «литературно-жаргонизирующего типа»

речевой культуры прекратилось. Но уже сегодня, на наш взгляд, ситуация вновь обострилась. Языковое пространство современной России нуждается в защите, экологизации. Отметим тот факт, что Федеральный закон от 28 февраля 2023 года № 52-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «О государственном языке Российской Федерации» в СМИ получил второе название «закон о защите русского языка». Одним из направлений решения обозначенной проблемы является осмысление роли педагога, так как именно учителю, наставнику принадлежит ведущая роль в формировании культуры подрастающего поколения. Знаменательно, что именно сейчас Президент РФ объявляет 2023 год Годом педагога и наставника (Указ Президента Российской Федерации от 27 июня 2022 г. № 401 «О проведении в Российской Федерации Года педагога и наставника»). Именно педагог обладает целостным представлением о сфере образования как особой области гуманитарной деятельности, обеспечивающей трансляцию культуры от поколения к поколению. Он несет «повышенную речевую ответственность», так как не только находятся внутри активных коммуникативных процессов, но и является моделью коммуникативного поведения.

А. В. Дистервег указывал на великую роль учителя в жизни общества и государства. «Что случилось бы с народом, с обществом, с государством без его тихой, скромной, трудолюбивой деятельности? Он один еще не в состоянии все сделать, но он закладывает основы всему и без него тотчас же распространилось бы среди нас варварство...» [7; 43]. Д. И. Писарев писал: «В воспитании все дело в том, кто воспитатель» [7; 138]. Учитель является важным звеном, влияющим на нравственный облик молодого поколения. Педагог аккумулирует социальный опыт, моральные нормы и правила общества для передачи этих знаний и умений подрастающему поколению. Таким образом, формируется мировоззрение будущего общества, его будущая культура.

Следует отметить, что именно на этапе становления и совершенствования педагогической деятельности экологичность языка и культуры речевого поведения остаётся в зоне риска. Современное педагогическое образование должно быть направлено на формирование системы ценностей, связанных как с лучшими

национальными традициями, так и с общечеловеческой традицией гуманизма как глобального мировоззрения.

Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года, утвержденная Правительством Российской Федерации от 24 июня 2022 г. № 1688-р, основывается на следующих принципах: понимание роли учителя, педагога как ключевой фигуры для обеспечения качества общего образования и для будущего развития страны, реализация ценностно-смыслового подхода к подготовке учителей будущих поколений Российской Федерации; [23; 6]

Важными с точки зрения организации работы по подготовке педагогических кадров являются следующие задачи Концепции:

- обеспечение единых подходов к процессу воспитания и результатам формирования социальной ответственности личности, гуманитарных, духовно-нравственных и гражданско-патриотических ценностей педагогического образования, а также к процессу подготовки педагога к осуществлению воспитательной деятельности, поддержки образовательно-воспитательного потенциала семьи [23; 9];
- повышение статуса русского языка и литературы в программах подготовки педагогических кадров, обеспечение развития языковых практик на русском языке [23; 8].

В качестве вариантов решения поставленных задач Концепция предлагает:

- разработку и внедрение в программы подготовки педагогических кадров дисциплин (модулей), направленных на воспитание обучающихся, обеспечивающих приобщение будущих педагогов к культуре, <...> [23; 9]
- формирование воспитывающей среды образовательных организаций, создающей условия для личностного и профессионального развития обучающихся, формирования у них социально значимых, нравственных качеств, активной гражданской позиции и моральной ответственности за принимаемые решения. [23; 10]
- включение в программы подготовки педагогических кадров дисциплин (модулей), направленных на развитие культуры русского языка и культуры чтения, а также дисциплин (модулей), формирующих компетенции в области академической риторики и

организации просветительской деятельности, создание условий для развития культуры устной и письменной речи на русском языке;

- организацию просветительских мероприятий для российских студентов, направленных на информирование российской молодежи о положении русского языка в мире, о востребованности профессии преподавателя русского языка как родного и как иностранного, о возможностях профессиональной реализации в данном направлении;

- внедрение дополнительных образовательных программ, развивающих культуру чтения и культуру речи будущих педагогов и направленных на формирование российской идентичности;

- продвижение российских традиций и передового современного опыта в международное научно-педагогическое пространство в целях повышения узнаваемости и репутации в мире (публикация наследия ведущих российских педагогов, поддержка крупнейших научных 15 мероприятий со значительной долей иностранных участников, целенаправленное стимулирование публикаций, посвященных актуальной российской образовательной практике, в авторитетных мировых издательствах и высокорейтинговых журналах). [23; 14-15]

Весь комплекс мер, принятых Правительством РФ за последние годы, обеспечивает благоприятные условия для трансформации содержания педагогического образования с целью усиления лингвоэкокультурологической направленности подготовки будущих педагогов.

Анализ требований федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (далее – ФГОС ВО) с 1994 г. по настоящее время позволяет сделать вывод, что современные Федеральные государственные стандарты высшего образования (2018 г.) по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) дают большую академическую свободу педагогическим вузам в части определения содержания педагогического образования.

В соответствии с требованиями ГОС ВПО 1994, 1996 гг. содержание ряда учебных дисциплин было направлено на

формирование коммуникативной, культурологической, экологической компетенций. Профессиональная этика, эстетика речевого общения, психология общения, межкультурная коммуникация, экологическая напряженность, нравственная и экологическая культуры, лингвистическая безопасность, языковая норма и т.д. в качестве самостоятельных разделов были включены в целый ряд дисциплин: «Этика», «Логика», «Воспитательные теории и системы», «Педагогические технологии», «Психология человека», «Социальная экология», «Социальная психология» и т.д.

В настоящее время с учетом междисциплинарного характера лингвоэкологии вопросы формирования безопасного образовательного пространства, экологизации коммуникации, культуры речевого общения, изучение факторов, негативно/позитивно влияющих на формирование и развитие лингвоэкологической культуры педагога могут быть включены в структуру философии, речевых практик, этики, эстетики, социологии образования, культурологии, политологии и т.д. Однако, анализ основных профессиональных образовательных программ (далее – ОПОП) направления подготовки 44.03.01 Педагогическое образование и 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) ведущих педагогических вузов России, а также анализ содержания Ядра высшего педагогического образования показал, что в ряде ОПОП отсутствуют указанные дисциплины, или, например, при ознакомлении с рабочими программами по указанным дисциплинам отсутствуют разделы, содержание которых направлено на формирование лингвоэкологической культуры будущих педагогов. Похожую точку зрения высказывали А.П. Сквородников [52] и С.В. Шошин [88].

На наш взгляд, необходимо усилить лингвоэкологический аспект подготовки будущих педагогов через формирование универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, что позволит привлечь внимание студентов к языковым и речевым проблемам, к проблемам сохранности родного русского языка, к языковым традициям русского народа, к проблемам экологизации языка и речи, речевой эстетике.

ФГОС ВО нового поколения позволяют вузам на основе профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной

деятельности выпускников, на основе анализа требований к профессиональным компетенциям, предъявляемых к выпускникам на рынке труда, а также по согласованию с ведущими работодателями, объединениями работодателей отрасли, в которой востребованы выпускники, определять и формировать профессиональные компетенции педагогов.

Профстандарт «Педагог» в рамках обобщенных трудовых функций предполагает ряд трудовых действий, позволяющих предусмотреть формирование лингвоэкологической культуры в качестве отдельной профессиональной компетенции. Например, общепедагогическая трудовая функция «Обучение» предусматривает «участие в разработке и реализации программы развития образовательной организации в целях создания безопасной и комфортной образовательной среды», умение «организовывать различные виды внеурочной деятельности <...> с учетом историко-культурного своеобразия региона, знание истории и места преподаваемого предмета в мировой культуре и науке», «соблюдение правовых, нравственных и этических норм, требований профессиональной этики».

Трудовая функция «Воспитательная деятельность» предусматривает трудовые действия «регулирование поведения обучающихся для обеспечения безопасной образовательной среды», «проектирование ситуаций и событий, развивающих эмоционально-ценностную сферу ребенка (культуру переживаний и ценностные ориентации ребенка)», «формирование толерантности и навыков поведения в изменяющейся поликультурной среде».

Трудовая функция «Педагогическая деятельность по реализации программ основного и среднего общего образования» предусматривает трудовые действия применение специальных языковых программ (в том числе русского как иностранного), программ повышения языковой культуры и развития навыков поликультурного общения.

На наш взгляд, ни одна из этих трудовых функций не будет реализована в полном объеме, если педагог не будет обладать лингвоэкологической компетенцией, позволяющей формировать лингвоэкологическую культуру педагога.

Данный подход позволяет обеспечить формирование лингвоэкологической культуры педагога не только дисциплинами обязательной части учебного плана, но дисциплинами предметно-методического модуля и части, формируемой участниками образовательных отношений.

Анализа научных трудов, нормативно-правовых и стратегических документов в сфере педагогического образования позволил определить лингвоэкологическую культуру будущего педагога как структурный компонент его профессиональной культуры, включающий культуру мышления и языкового (речевого) поведения будущего педагога, высокий уровень владения номами устного и письменного языка, умение осуществлять профессиональную речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения, с учетом нравственных норм, правил и представлений, регулирующих поведение и отношения в процессе их профессиональной педагогической деятельности, а также осознание влияния и последствий своей речевой деятельности для безопасности и здоровья субъектов образовательного пространства.

Таким образом, мы предлагаем выделить следующие компоненты, входящие в структуру лингвоэкологической культуры педагога: когнитивный, мотивационно-ценностный, коммуникативный и рефлексивный.

Когнитивный компонент отражает знания, необходимые будущему педагогу для достижения высокого уровня сформированности лингвоэкологической культуры с целью осуществления безопасного речевого общения в профессиональной педагогической деятельности с учетом нравственных норм, правил и представлений, регулирующих поведение и отношения субъектов образовательного пространства, а также осознание влияния и последствий своей речевой деятельности на их безопасность и здоровье.

Мотивационно-ценностный компонент отражает понимание будущим педагогом значимости формирования лингвоэкологической культуры педагога для общества, интерес и убежденность в целесообразности достижения высокого уровня лингвоэкологической культуры в процессе подготовки к будущей профессиональной педагогической деятельности.

Коммуникативный компонент предполагает способность будущих педагогов определять и понимать цель и условия коммуникации, выбирать необходимые языковые средства для осуществления успешного и безопасного взаимодействия между субъектами образовательного пространства.

Рефлексивный компонент отражает способность будущих педагогов проводить самоанализ, оценивать свой уровень лингвоэкологической культуры и проектировать условия его повышения в процессе подготовки к будущей профессиональной педагогической деятельности.

1.3. Структурно-функциональная модель формирования лингвоэкологической культуры будущих педагогов

В современном мире, где язык является ключевым инструментом коммуникации и образования, актуальность исследования лингвоэкологической культуры приобретает особое значение. По мнению В.И. Карасика, лингвоэкологический подход дает возможность установить угрозы языку в виде факторов, затрудняющих нормальное функционирование общения, а в качестве одного из инструментов защиты должны выступить продуманная культурная политика, в том числе и языковая политика, препятствующая девербализации и языковой инволюции, а также планомерное увеличение доли рационального компонента в массовой коммуникативной практике [17; 199]. Именно поэтому лингвоэкология, изучающая взаимодействие языка и окружающей среды, становится неотъемлемой частью образовательного процесса, направленного на формирование гармоничной личности, способной к эффективному межкультурному общению. В контексте глобализации и мультикультурного взаимодействия, важность формирования лингвоэкологической культуры у будущих педагогов не может быть переоценена. Педагоги играют центральную роль в обучении и воспитании молодого поколения, и именно от их компетентности и осознанного подхода к использованию языковых ресурсов зависит формирование у учащихся уважения к языковому

разнообразию и стремления к сохранению языкового культурного наследия [3; 54].

Актуальность исследования вопросов формирования лингвоэкологической культуры будущих педагогов обусловлена несколькими ключевыми факторами:

Во-первых, современное общество характеризуется высокой степенью мультикультурности. Под мультикультурностью мы понимаем социальный и культурный феномен, который характеризуется сосуществованием различных культурных групп в одном обществе, при этом каждая группа сохраняет свои уникальные культурные особенности, традиции и языки. Педагоги встречаются с учащимися различных культурных и языковых групп, что требует от них способности находить подходы и демонстрировать умения работать в условиях языкового разнообразия.

Во-вторых, лингвоэкология как научная дисциплина исследует взаимодействие языковых систем и социокультурной среды, что актуально для понимания процессов языковой адаптации и ассимиляции.

В-третьих, глобализация усиливает языковые контакты, что может приводить к языковому смешению, займам и изменениям в структуре языков, делая изучение лингвоэкологии важным для сохранения языкового многообразия.

В-четвертых, федеральные государственные образовательные стандарты общего образования и государственная политика в сфере языкового образования и формирования личности обучающихся признают важность межкультурного образования и необходимость подготовки педагогов, способных поддерживать и развивать языковое многообразие в образовательной среде. При этом именно педагоги играют ключевую роль в социальной интеграции учащихся, включая мигрантов, инофонов, билингвов и т.д., для чего необходимо развитие лингвоэкологической компетенции.

В пятых, исследования в области лингвоэкологического образования способствуют разработке методик и учебных материалов, которые могут быть интегрированы в учебный процесс для формирования у студентов -будущих педагогов соответствующих компетенций.

Таким образом, по мнению автора, важно обосновать необходимость и возможность формирования лингвоэкологической культуры у будущих педагогов, разработав структурно-функциональную модель, включающую методологический, содержательно-технологический и оценочно-результативный блоки, что позволит определить ключевые аспекты и методы работы в данной области.

Основываясь на принципах устойчивого развития, лингвоэкология стремится к сохранению языкового разнообразия, предотвращению не только «языкового вымирания», но и процессов лингвоэмиссии и лингводигрессии [5]. На этом фоне задача формирования лингвоэкологической культуры у будущих педагогов приобретает особую остроту. За последнее десятилетие лингвистическая экология оформилась в самостоятельное направление науки о языке и достаточно четко сформулировала свое отличие от смежных дисциплин – риторики, стилистики и культуры речи. Если категория нормы вращается вокруг понятий «правильно»/«неправильно», то экологию языка, или экологическую лингвистику, интересует вопрос о том, полезно или вредно то или иное явление для языка, для его развития и процветания, то есть «экологично» то или иное явление или же нет [6; 58]. В рамках педагогической деятельности лингвоэкологический подход может способствовать формированию у обучающихся уважения к языковой среде, понимания воздействия загрязнителей языка и других минус-факторов на развитие языка и состояние общественно-речевой практики языка, на мышление и восприятие мира. Именно педагог, осознавая значение лингвоэкологии, может активно внедрять экологические принципы в образовательный процесс. Кроме того, интеграция лингвоэкологических знаний и умений повышает качество образования и способствует профессиональному самосовершенствованию. Педагоги, обладающие лингвоэкологической компетенцией, могут эффективнее решать задачи обучения и воспитания в мультикультурной среде, а также вносить вклад в сохранение языкового и культурного многообразия, поддерживать безопасное лингвоэкологическое пространство в образовательной среде.

Концепция лингвоэкологического образования, ее связь с педагогической деятельностью и важность для профессионального развития педагогов ранее рассматривались в трудах автора. Под лингвоэкологической культурой педагога мы понимаем неотъемлемый структурный компонент его профессиональной культуры, включающий культуру мышления и языкового (речевого) поведения будущего педагога, высокий уровень владения нормами устного и письменного языка, умение осуществлять профессиональную речевую деятельность с учетом нравственных норм, правил и представлений, осознание влияния своей речевой деятельности на формирование мировоззрения своих воспитанников и понимание ее значимости для безопасности и здоровья субъектов образовательного пространства [34].

Таким образом, формирование лингвоэкологической культуры будущих педагогов не только способствует формированию у студентов вуза глобального экологического сознания и ответственности, но и позволяет повысить эффективность организации образовательного процесса.

Выбор методов исследования для разработки модели формирования лингвоэкологической культуры будущих педагогов базируется на комплексном подходе, который позволил всесторонне изучить данную проблематику.

Теоретические методы: анализ литературы – изучение и систематизация научных трудов, статей, учебников и других источников, посвященных вопросам лингвоэкологического образования и педагогической деятельности; моделирование – создание теоретической модели формирования лингвоэкологической культуры будущих педагогов, включающей в себя цели, задачи, содержание и методы обучения.

Эмпирические методы: опросы и интервью – сбор данных о восприятии и осознании важности лингвоэкологического знания среди будущих педагогов; эксперимент – проведение педагогических экспериментов для проверки эффективности различных методик формирования лингвоэкологической культуры.

Сценарное планирование – разработка различных сценариев внедрения механизмов формирования лингвоэкологической

культуры будущих педагогов в педагогическую практику и оценка их потенциальной эффективности, позволило не только всесторонне исследовать проблему формирования лингвоэкологической культуры будущих педагогов, но и разработать эффективную модель, которая будет актуальна для современного образовательного процесса и способствовать профессиональному развитию педагогов. На сегодняшний день становится наиболее логичным для педагогической науки представление моделей образовательного процесса в виде блоков, каждый из которых – по содержанию полный, логически завершенный процесс.

Структурно-функциональная модель (рис. 1) формирования лингвоэкологической культуры будущих педагогов представлена следующим образом:

1. Методологический блок:

Методологический блок позволяет определить цель, подходы, организационно-педагогические условия. Цель исследуемого процесса – формирование лингвоэкологической культуры будущих педагогов. Мы исходим из понимания цели как идеального, сознательно планируемого результата образовательной деятельности. В основу разработки модели были положены общие методологические подходы: аксиологический, системный, компетентностный, деятельностный, социально-педагогический, личностно-ориентированный. Кроме того, определен ряд организационно-педагогических условий формирования лингвоэкологической культуры будущих педагогов: формирование у будущих педагогов позитивной мотивации и интереса к проблеме формирования лингвоэкологической культуры; включение в содержание профильных дисциплин отдельных тем по исследуемой проблеме; внедрение в образовательный процесс факультатива; обеспечение единства теоретической и практической подготовки будущих педагогов; организация работы студенческого научного объединения по указанной проблематике.

2. Содержательно-технологический блок:

Данный блок отражает последовательность действий преподавателя, направленной на формирование лингвоэкологической культуры будущих педагогов. На диагностическом этапе – выявление

исходного уровня лингвоэкологической культуры студентов; на основном этапе – определение содержания теоретической и практической подготовки обучающихся, определение условий, форм, методов и технологий, средств обучения; на итоговом этапе – повторное диагностирование уровня лингвоэкологической культуры будущих педагогов).

3. Оценочно-результативный блок:

Данный блок включает критерии, показатели и уровни (высокий, средний, низкий) сформированности лингвоэкологической культуры будущих педагогов. Оценочно-результативный блок предполагает проведение промежуточных и контрольных аналитических процедур, исследований результативности проводимых мероприятий в ходе взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Эта модель предполагает циклический процесс, где результаты оценки используются для корректировки и улучшения всех предыдущих блоков, что способствует непрерывному совершенствованию процесса формирования лингвоэкологической культуры будущих педагогов.

Таким образом, разработанная модель формирования лингвоэкологической культуры будущих педагогов является важным шагом в подготовке педагогических кадров, способных эффективно функционировать в мультикультурной образовательной среде. Она открывает новые перспективы для понимания языковых процессов и взаимодействия различных культур, что является ключевым для сохранения языкового разнообразия и продвижения культурного диалога. Так, интеграция лингвоэкологических принципов в учебный процесс позволит студентам развивать уважение к языковому разнообразию и толерантность, повысит качество образования за счет формирования у студентов комплексного взгляда на языковые явления и процессы.

Предложенная модель имеет не только теоретическую, но и практическую значимость, открывая новые пути для исследования вопросов формирования лингвоэкологической культуры будущих педагогов.



Рис. 1 Структурно-функциональная модель формирования лингвоэкологической культуры будущих педагогов

МЕТОДИЧЕСКИЙ МОДУЛЬ

ОРГАНИЗАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЛИНГВОЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

2.1. Диагностика сформированности лингвоэкологической культуры студентов педагогического вуза

Опытно-экспериментальная работа была организована на базе государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Ставропольский государственный педагогический институт», в ходе которой дан анализ уровня сформированности лингвоэкологической культуры будущих педагогов – студентов вуза. Контрольную группу составили студенты 2 и 3 курсов педагогического факультета (54 чел.), обучающиеся по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), профили «Русский язык» и «Литература».

В качестве основного параметра, по которому мы судили о степени сформированности лингвоэкологической культуры будущих педагогов, была степень сформированности всех структурных элементов лингвоэкологической культуры.

В теоретическом модуле нами были выделены ведущие компоненты лингвоэкологической культуры обучающихся: когнитивный, мотивационно-ценностный, коммуникативный и рефлексивный. Данные компоненты, являясь ведущими в структуре лингвоэкологической культуры будущих педагогов, выбраны в нашем исследовании основными критериями оценивания уровней сформированности лингвоэкологической культуры будущих педагогов.

В процессе определения критериев, показателей лингвоэкологической культуры будущих педагогов и уровней ее сформированности нами были отмечены общие требования к критериям, которые сводятся к тому, что критерии и их показатели должны отражать

структурные компоненты формируемой компетенции, включать основные моменты исследуемого явления, быть объективными, формулироваться ясно, коротко и точно. При этом каждый критерий раскрывается через соответствующие показатели, по которым судят об уровнях сформированности лингвоэкологической культуры будущих педагогов.

В соответствии с определенными критериями и показателями, мы выделили три уровня сформированности лингвоэкологической культуры будущих педагогов: низкий, средний и высокий.

Уровни сформированности компонентов определялись нами в зависимости от процентных соотношений: от 80% до 100 % – высокий уровень; от 60% до 79% – средний уровень; ниже 59% – низкий уровень. Уровень сформированности каждого компонента компетенции позволил судить об уровне сформированности лингвоэкологической культуры будущих педагогов в целом.

Критерии раскрываются через определенные показатели, и уровень сформированности каждого компонента лингвоэкологической культуры будущих педагогов определяется сформированностью их показателей:

- когнитивный: знание языковых, речевых и нравственных норм и правил, осознание влияния и последствий своей профессиональной речевой деятельности для безопасности и здоровья субъектов образовательного пространства.

- мотивационно-ценностный: потребность будущих педагогов в формировании высокого уровня лингвоэкологической культуры в процессе их подготовки к будущей профессиональной педагогической деятельности;

- коммуникативный: умение выбирать необходимые условия и языковые средства для осуществления успешной и безопасной коммуникации между субъектами образовательного пространства, самоконтроль и самооценка собственных коммуникативных действий;

- рефлексивный: умение оценивать свой уровень лингвоэкологической культуры и проектировать условия его повышения в процессе подготовки к будущей профессиональной педагогической деятельности.

Следующим этапом для определения уровня сформированности лингвоэкологической культуры будущих педагогов являлось описание

когнитивного, мотивационно-ценностного, коммуникативного и рефлексивного критериев и их уровневых показателей.

Когнитивный компонент является основным в структуре лингвоэкологической культуры будущих педагогов, так как знания являются одним из важных критериев при оценке уровня лингвоэкологической культуры будущих педагогов. Данный критерий раскрывается через такие показатели как наличие знаний о языке (знание лексики, грамматики, фонетики и стилистики), речевых и нравственных норм и правил; осознание влияния и последствий своей профессиональной речевой деятельности для безопасности и здоровья субъектов образовательного пространства.

Для высокого уровня лингвоэкологической культуры будущих педагогов характерны глубокие, системные, устойчивые знания о языке, постоянно проявляющиеся по всем аспектам (лексика, грамматика, фонетика и стилистика, и т.д.), знания речевых и нравственных норм и правил; осознание влияния и последствий своей профессиональной речевой деятельности для безопасности и здоровья субъектов образовательного пространства.

На среднем уровне проявляются системные знания, но их глубина и устойчивость проявляются иногда и по отдельным аспектам.

Низкому уровню соответствуют бессистемные, неосознанные и поверхностные знания, проявляющиеся эпизодически.

Смыслообразующим ядром мотивационно-ценностного компонента мы считаем формирование у студентов потребности и осознание ценности овладения высоким уровнем лингвоэкологической культуры в процессе подготовки к будущей профессиональной педагогической деятельности. Мы характеризуем мотивационный критерий через понимание ценности и, как следствие, наличие желания овладеть знаниями и умениями и применить их в области профессиональной деятельности.

Высокому уровню соответствуют высокий уровень познавательной и творческой активности по достижению цели, наличие системных знаний, способности к решению и постановке проблем.

Для среднего уровня характерен познавательно-действенный уровень интереса к овладению высоким уровнем лингвоэкологической культуры в процессе подготовки к будущей профессиональной

педагогической деятельности, но в отдельных ситуациях интерес теряется или ослабевает.

Для низкого уровня характерно преобладание созерцательно-познавательного интереса, который имеет неустойчивый характер.

Коммуникативный компонент содержит умение демонстрировать высокий уровень лингвоэкологической культуры будущих педагогов. Показателями этого критерия являются умения вступать в коммуникацию, рефлексировать в собственной деятельности и осуществлять самостоятельный творческий поиск в решении проблем.

На высоком уровне проявляется высокая степень самостоятельности и творческий характер в проявлении умений вступать в коммуникацию и демонстрировать высокий уровень лингвоэкологической культуры.

Средний уровень характеризуется репродуктивным характером проявления умений, где творческие моменты проявления умений являются ситуативными, а степень субъектной активности не высокая.

Низкому уровню соответствует вынужденное, стереотипное и неосознанное проявление умений в коммуникативной деятельности.

Рефлексивный компонент содержит умение оценивать свой уровень лингвоэкологической культуры и проектировать условия его повышения в процессе подготовки к будущей профессиональной педагогической деятельности.

На высоком уровне проявляется высокая степень самостоятельности и творческий характер в проявлении умения оценивать свой уровень лингвоэкологической культуры и проектировать условия его повышения в процессе подготовки к будущей профессиональной педагогической деятельности.

Средний уровень характеризуется репродуктивным характером проявления умений, где творческие моменты проявления умений являются ситуативными, а степень субъектной активности не высокая.

Низкому уровню соответствует вынужденное, стереотипное и неосознанное проявление умений оценивать свой уровень лингвоэкологической культуры и проектировать условия его повышения в процессе подготовки к будущей профессиональной педагогической деятельности.

Критерии оценивания результатов контрольно-оценочных мероприятий представлены в таблице 2.

Система критериев оценивания опирается на три уровня освоения компонентов компетенций: низкий, средний, высокий.

Таблица 2. Уровни сформированности компонентов лингвоэкологической культуры будущих педагогов

Компоненты лингвоэкологической культуры будущих педагогов	Признаки уровня освоения компонентов		
	низкий	средний	высокий
Когнитивный	Студент демонстрирует знание-знакомство, знание-копию: узнает объекты, явления и понятия, находит в них различия, проявляет знание источников получения информации, может самостоятельно воспроизводить и применять информацию	Студент демонстрирует аналитические знания: уверенно воспроизводит и понимает полученные знания, относит их к той или иной классификационной группе, самостоятельно систематизирует их, устанавливает взаимосвязи между ними, продуктивно применяет в знакомых ситуациях	Студент может самостоятельно извлекать новые знания из окружающего мира, творчески их использовать для принятия решений в новых и нестандартных ситуациях
Мотивационно-ценностный	Студент имеет низкую мотивацию к овладению лингвоэкологической культурой в процессе подготовки к будущей профессиональной педагогической деятельности, проявляет безразличное, безответственное отношение к учебе, порученному делу	Студент имеет выраженную мотивацию к овладению лингвоэкологической культурой в процессе подготовки к будущей профессиональной педагогической деятельности, демонстрирует позитивное отношение к обучению и будущей трудовой деятельности, проявляет активность	Студент имеет развитую мотивацию к овладению лингвоэкологической культурой в процессе подготовки к будущей профессиональной педагогической деятельности, проявляет настойчивость и увлеченность, трудолюбие, самостоятельность, творческий подход

Коммуникативный	Студент умеет корректно выполнять предписанные действия по инструкции, алгоритму в известной ситуации, самостоятельно выполняет действия по решению типовых задач, требующих выбора из числа известных методов, в предсказуемо изменяющейся ситуации	Студент умеет самостоятельно выполнять действия (приемы, операции) по решению нестандартных задач, требующих выбора на основе комбинации известных методов, в непредсказуемо изменяющейся ситуации	Студент умеет самостоятельно выполнять действия, связанные с решением исследовательских задач, демонстрирует творческое использование умений, языковых и речевых навыков
Рефлексивный	Студент проявляет вынужденное, стереотипное и неосознанное умение оценивать свой уровень лингвоэкологической культуры и проектировать условия его повышения в процессе подготовки к будущей профессиональной педагогической деятельности.	Творческие моменты проявления студентом умений оценивать свой уровень лингвоэкологической культуры и проектировать условия его повышения в процессе подготовки к будущей профессиональной педагогической деятельности являются ситуативными, а степень субъективной активности не высокая.	Студент проявляет высокую степень самостоятельности и творческий характер в проявлении умения оценивать свой уровень лингвоэкологической культуры и проектировать условия его повышения в процессе подготовки к будущей профессиональной педагогической деятельности.

Следующим этапом для определения уровня лингвоэкологической культуры будущих педагогов был подбор оптимальных диагностик и методов выявления уровня сформированности каждого компонента формируемой компетенции.

Наиболее эффективными средствами оценки когнитивного компонента являются контрольные работы и тесты. Для

проверки уровня сформированности данного компонента лингвоэкологической культуры будущих педагогов использовались тесты, которые включали задания двух видов – с выбором ответа (единственным и множественным) и задания на установление соответствия и последовательности.

Согласно исследованию С.Е. Старостиной, задания с единственным верным ответом проверяют знания фактов, наличие умения выделять теоретические и практические проблемы. Задания с множественным ответом проверяют знания и выявляют сформированность способности студентов к анализу и оценке представленной информации. Задания на установление соответствия проверяют наличие у студента умений устанавливать взаимосвязи между объектами, явлениями и процессами. Задания на установление последовательности проверяют способность анализировать информацию [71: 182]. Контрольные работы предполагают проверку текущих знаний и представлены в виде упражнений на проверку уровня сформированности орфографической и пунктуационной грамотности.

Мотивационно-ценностный компонент в структуре лингвоэкологической культуры будущих педагогов является наиболее динамичным и трудно поддающимся измерению. Процесс наблюдения за степенью проявления мотивации студентов является непрерывным и отслеживается преподавателем во время диагностики когнитивного, коммуникативного и рефлексивного компонентов лингвоэкологической культуры будущих педагогов. Для оценки мотивационно-ценностного компонента использовались методы наблюдения и анкетирования. Наблюдение за учебной работой студентов позволяет составить представление о том, как они воспринимают и осмысливают изучаемый материал, в какой мере они проявляют сообразительность и самостоятельность при выработке практических умений и навыков, каковы их учебные склонности, интересы и способности. Методики «Мотивы учебной деятельности студентов» (А. А. Реан, В. А. Якунин) и «Методика изучения мотивации обучения в вузе» (Т. И. Ильина) помогли выявить ведущие мотивы учебно-познавательной деятельности и определить уровень выраженности преобладающих мотивов обучения у будущих педагогов.

Для оценки коммуникативного компонента лингвоэкологической культуры будущих педагогов используется анализ конкретной ситуации в виде сочинения, ориентированного на выявление умения студента идентифицировать проблему и с помощью языковых средств раскрыть ее, устный опрос и имитационная игра. Имитационная игра раскрывает коммуникационные навыки и определяет умение студента практически применять знания в области лингвоэкологии. Устный опрос позволяет оценивать знания и кругозор студента, навыки логического построения ответа, а также демонстрирует, насколько хорошо студент ориентируется в предметной области, связанной с лингвоэкологической культурой.

Для оценки рефлексивного компонента лингвоэкологической культуры будущих педагогов используется наблюдение за деятельностью студентов в разнообразных организационных формах обучения (лекции, практические занятия), беседы с ними, которые позволяют сделать качественный количественный анализ полученных данных.

2.2. Педагогические условия формирования лингвоэкологической культуры будущих педагогов

В условиях современной модернизации содержания образования перед педагогическим вузом стоит глобальная задача – подготовить культурного, высокообразованного, творческого педагога, способного создавать и поддерживать благоприятную и безопасную языковую и речевую среду, владеющего высоким уровнем лингвоэкологической культуры.

Формирование лингвоэкологической культуры будущих педагогов – это воздействие на их языковое и речевое развитие, обучение правильному речевому поведению.

В обществе наблюдается высокий темп лингводиگرессии, преобладание вульгаризмов, жаргонизмов не только в разговорной речи, но и в текстах, создаваемых радио- и тележурналистами, в газетных и журнальных публикациях. Кроме того, современная экономическая и политическая обстановка в стране содействует

тому, что процесс проникновения иноязычной лексики в русский язык отличается непредсказуемым характером. Такое обращение с языком незамедлительно отразилось и на речи будущих педагогов. К сожалению, можно констатировать, что их речь характеризуется отсутствием лексического богатства, разнообразия синтаксических конструкций, скудна и невыразительна. Порой студенты для выражения всего спектра чувств, переживаний, впечатлений употребляют большое количество жаргонизмов. Это не может не отразиться на сознании и культуре каждого обучающегося, зачастую воплощается в элементарном невежестве, касающемся как истории нашей родины, так и современности [5].

В таких условиях очень важно создать такую образовательную среду, которая позволит не только обучать правилам экологичного речевого поведения, но и воспитывать, воздействуя на духовное развитие, способствуя формированию лингвоэкологической культуры будущих педагогов.

Лингвоэкологический подход включает несколько ключевых аспектов. Во-первых, это формирование безопасной языковой среды. Этот подход подразумевает создание комфортной и поддерживающей обстановки на занятиях, что способствует снижению уровня тревожности и стресса, помогает студентам чувствовать себя уверенно и открыто выражать свои мысли.

Во-вторых, важной составляющей является учет культурных особенностей, культурный и языковой опыт обучающихся. Педагог, следуя лингвоэкологическому подходу, стремится уважать культурные особенности обучающихся, вводя в учебный процесс элементы родных культур, что способствует повышению мотивации студентов.

В-третьих, важен также аспект сохранения и поддержки родного языка. Лингвоэкологический подход предполагает поддержку билингвизма, что помогает сохранить родной язык обучающихся, одновременно способствуя успешному освоению русского языка. Исследования показывают, что сохранение родного языка положительно сказывается на общем уровне языковой компетенции и способствует формированию безопасного языкового образовательного пространства образовательной организации.

В-четвертых, подход опирается на эколингвистические принципы, которые подчеркивают важность устойчивого языкового развития. Это означает использование методов обучения, которые бережно относятся к речевой среде обучающихся, избегая перегрузки и неестественных речевых конструкций. Эколингвистический принцип помогает обучающимся адаптироваться к новым языковым нормам постепенно, не создавая языкового стресса.

Наконец, пятым аспектом является комплексный подход к развитию речевых навыков студентов. Лингвоэкологический подход ориентируется на многоаспектное развитие всех видов речевой деятельности: говорения, аудирования, чтения и письма. Упражнения и задания должны быть направлены на развитие практических навыков общения, что позволит обучающимся быстрее и успешнее выстраивать профессиональную коммуникацию в учебном процессе. Активное использование ситуационных и игровых методов также является важной частью лингвоэкологического подхода.

Лингвоэкологический подход в обучении предполагает системную организацию учебного процесса, в котором все условия и методы направлены на комфортное и безопасное совершенствование речевого развития студентов. Этот подход можно рассмотреть более детально через его теоретические обоснования и конкретные методики, которые подтверждают его эффективность и значимость.

Теоретическое обоснование лингвоэкологического подхода

Основные идеи лингвоэкологического подхода опираются на понятие «экологии языка» — дисциплины, изучающей взаимодействие языков, сохранение языкового разнообразия и поддержание оптимальной речевой среды. В рамках обучения студентов педагогического вуза это предполагает заботу о «экологическом здоровье» языковой среды, что означает создание учебных условий, минимизирующих стресс и способствующих полноценной коммуникации. Языковая экология тесно связана с идеями гуманизма в образовании, где обучающийся рассматривается как личность, чьи культурные и языковые особенности учитываются и поддерживаются.

Лингвоэкологический подход также связан с концепцией «экологического билингвизма», где цель обучения — не вытеснить

родной язык, а поддержать его в гармоничном сосуществовании с изучаемым языком. Поддержка родного языка помогает студентам чувствовать себя более уверенно, что положительно сказывается на учебных результатах.

Принципы лингвоэкологического подхода

1. Принцип уважения культурной идентичности.

Обучение должно учитывать культурные и национальные особенности каждого обучающегося, избегая подавления его культурной идентичности. Этот принцип реализуется через включение элементов родной культуры в учебные материалы, тематику проектов и обсуждений. Например, занятия могут включать знакомство с традициями и обычаями разных стран и народов, что создает атмосферу взаимного уважения и доверия.

2. Принцип постепенности и доступности.

Обучение организовано так, чтобы студенты постепенно адаптировались к нормированной языковой среде. Это означает мягкое введение новых грамматических и лексических структур, многоэтапное освоение сложных тем и многоуровневую поддержку. Постепенное увеличение сложности учебного материала предотвращает когнитивную перегрузку и позволяет студентам овладевать профессиональными речевыми конструкциями без излишнего стресса.

3. Принцип функциональности.

Важным аспектом лингвоэкологического подхода является ориентация на практическое использование языка. Упражнения и задания должны моделировать реальные коммуникативные ситуации, с которыми студенты могут столкнуться в процессе будущей профессиональной педагогической деятельности. Таким образом, язык становится не только учебным предметом, но и реальным инструментом общения.

4. Принцип диалога культур.

Важно, чтобы обучение строилось на основе взаимодействия и обмена культурными ценностями. Диалог культур на занятиях помогает создать благоприятную атмосферу, в которой у обучающихся появляется желание делиться своим культурным опытом и узнавать что-то новое.

Методики и техники лингвоэкологического подхода

Для реализации лингвоэкологического подхода в практике обучения используются различные методики и техники, направленные на бережное формирование речевых навыков.

Метод сторителлинга. Сторителлинг (рассказывание историй) позволяет включать культурные элементы в учебный процесс. Например, педагог может рассказывать обучающимся истории, связанные с их культурным фоном, и постепенно вводить профессиональную лексику, тем самым делая обучение более увлекательным и доступным.

Интерактивные занятия. Использование игр, командных заданий, театральных постановок помогает вовлечь будущих педагогов в активное общение. Студенты развивают речевые навыки в игровой форме, что снижает языковое напряжение и делает занятия более интересными.

Эмоциональное подкрепление и мотивация. Педагог поощряет обучающихся за успехи, создавая позитивный эмоциональный фон, повышая мотивацию, что является важным элементом лингвоэкологии.

Использование наглядных материалов. Применение наглядных материалов — таких как картинки, карточки, таблицы, видео — облегчает процесс восприятия и усвоения профессиональной лексики и грамматики.

Проектно-исследовательская деятельность. Студенты могут участвовать в проектах, которые требуют использования профессиональной коммуникации для поиска информации и общения. Проектная деятельность может быть связана с культурой страны или темами, представляющими интерес для самих студентов, что делает обучение более значимым и осмысленным.

*Преимущества и результаты применения
лингвоэкологического подхода*

Лингвоэкологический подход помогает сформировать уважительное отношение к языковым и культурным традициям и различиям. К положительным результатам относятся следующие:

- Снижение тревожности: благодаря поддерживающей среде обучающиеся меньше боятся делать ошибки и более уверенно

демонстрируют уровень своей профессиональной речевой культуры.

- Увеличение интереса к языку: разнообразные методики и использование элементов родной культуры помогают студентам развивать интерес к русскому языку и культуре.

- Развитие навыков межкультурного общения: студенты учатся понимать культурные различия и более гибко адаптироваться к новым культурным нормам.

- Укрепление билингвизма: поддержка родного языка способствует формированию полноценных билингвальных компетенций, что положительно сказывается на общем уровне развития будущих педагогов.

Таким образом, лингвоэкологический подход к обучению будущих педагогов обеспечивает гармоничное развитие языковой личности студентов. Он создает условия для постепенного и безопасного овладения навыками профессионального речевого общения. Этот подход способствует формированию позитивной учебной мотивации, что делает процесс формирования лингвоэкологической культуры будущих педагогов более эффективным и увлекательным.

С языковыми нормами русского литературного языка студенты знакомятся при изучении основного курса русского языка на уровне основного и среднего общего образования. При этом в программе обозначены лишь те нормативные правила, которые нарушаются носителями родного языка, выступают как коммуникативно-значимые, поскольку охватывают большую по объему группу языковых средств или частотные в речи слова, словоформы и конструкции. Полный набор норм русского литературного языка в рамках основного курса русского языка не представлен. Специальная ознакомительная работа, предусматривающая изучение полного состава норм русского литературного языка, предусмотрена программой дисциплины «Речевые практики», которая входит в коммуникативно-цифровой модуль в соответствии с «Ядром высшего педагогического образования» в рамках подготовки педагогов по направлениям подготовки 44.03.01 Педагогическое образование и 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). В рамках указанной дисциплины в ГБОУ ВО СГПИ решаются следующие задачи:

- освоение норм и правил современного русского языка, коммуникативных качеств речи (правильность, логичность, точность и т.д.);
- формирование навыков бесконфликтного профессионального взаимодействия;
- освоение навыков создания и распознавания текстов различных функциональных стилей и типов речи в связи с повышением эффективности профессионального общения;
- знакомство с основами ораторского искусства.

Сущность понятия «педагогическая этика», формы проявления педагогической этики, этические основы профессиональной деятельности педагога, специфика профессиональной этики учителя, анализ с этических и эстетических позиций проблем, обусловленные профессиональной принадлежностью – все это задачи учебной дисциплины «Этика. Эстетика», которая реализуется в Институте в рамках указанных направлений подготовки в структуре социально-гуманитарного модуля.

С 2023 года в ГБОУ ВО СГПИ реализуется факультативный курс «Лингвоэкологическая культура педагога», задачи которого:

- формирование представлений об аспектах лингвоэкологической культуры педагога (нормативный, коммуникативный, этический, лингвоэкологический);
- совершенствование навыков выбора языковых средств в соответствии с поставленными коммуникативными задачами;
- освоение навыка владения грамотной, логически верно и аргументированно построенной устной и письменной речью на государственном языке Российской Федерации с учетом экологического аспекта;
- развитие эстетической речевой культуры будущего педагога;
- формирование общероссийской гражданственности, патриотизма, уважения к родному языку как государственному языку Российской Федерации и языку межнационального общения;
- понимание взаимосвязи языка и культуры, языка и истории, языка и личности;
- формирование ценностного отношения к русскому языку.
- понимание сущности конфликтных речевых ситуаций, умение их анализировать и находить новые способы решения.

- изучение языковых явлений в аспекте их влияния на здоровье человека, на эффективность коммуникации;
- осознание влияния и последствий своей речевой деятельности для безопасности и здоровья человека.
- создание условий для сохранения экологичности и чистоты русского языка как явления культуры.

Формирование лингвоэкологической культуры будущих педагогов в рамках факультативного курса «Лингвоэкологическая культура педагога» – одно из ведущих условий.

2.3. Методы и технологии формирования лингвоэкологической культуры будущих педагогов

Содержание занятий в рамках дисциплины «Лингвоэкологическая культура педагога» предусматривает анализ и классификацию орфоэпических, грамматических, речевых и стилистических ошибок обучающихся, объяснение причин их появления, поиск возможностей их предотвращения; анализ текстов сочинений, текстов мастеров слова; выявление источников словарного обогащения; конструирование, редактирование текста; стилизацию; подготовку публичных выступлений; анализ речевых ситуаций.

Среди методов, содействующих овладению обучающимися нормами русского литературного языка, следует выделить: рецептивный метод (показ речевого образца; формирования знаний о речи и речеведческих понятиях, о способах речевой деятельности; заучивание наизусть текстов, которые обеспечивает насыщение творческой памяти учащихся образцами правильной речи); репродуктивный метод (решение типовых речевых задач; анализ слова или текста по данному ранее образцу; составление словосочетаний, предложений; изложение и пересказ текста); метод моделирования (отбор языковых средств для выражения одного и того же смысла различными грамматическими средствами) и др.

С целью повышения эффективности работы в овладении нормами русского литературного языка в рамках дисциплины «Лингвоэкологическая культура педагога» педагогу целесообразно придерживаться следующих рекомендаций:

1. Развивать мотивацию в процессе изучения норм русского литературного языка. У будущих педагогов должно быть сформировано стремление развивать коммуникативные качества хорошей речи. В этом случае имеется в виду прежде всего овладение именно нормативной стороной речи как одной из составляющих того, что входит в понятие «культурный человек».

2. Создать условия для осознания обучающимися понятия «норма» как принятого в языке правила произношения, словоупотребления и осмысление определенной конкретной нормы.

3. Необходимо на занятиях организовать многократное повторение правильного варианта произношения слова, словоформ, словоупотребления и т. д. с целью выработки нужного автоматизма произношения, управления одним словом другим и т.д.

4. Использовать целенаправленную систему речевых упражнений, обеспечивающую формирование вначале осмысленных умений, а в последующем – речевых навыков [32].

К числу обозначенных упражнений можно отнести:

1. Сопоставительный анализ нормы и ее нарушений. Например: выберите слова, данные в скобках, в соответствии с морфологическими нормами. Объясните, почему не подходит другой вариант.

1. На лугу Петренко заметил (пасущиеся коровы, пасущихся коров). 2. Для обсуждения проблемы надо пригласить (главы правительств, глав правительств) этих стран. 3. Теперь («Москвичи», «Москвичей») увидишь нечасто, а («Запорожцы», «Запорожцев») ещё реже. 4. Дед собирал только (боровики и подосиновики, боровиков и подосиновиков). 5. Обрати внимание на (эти матрешки, этих матрешек). 6. Я беру (твой ферзь, твоего ферзя).

2. Выбор одного из данных (ошибочного и нормативного) языковых средств.

Например: выберите правильный вариант произношения выделенных слов, составьте с ними распространенные предложения: прибывший поезд – прибывший поезд; повлекший наказание – повлёкший наказание; начатый пирог – начатый пирог; звонит – звонит; повторим – повторим; моя фамилия – мое фамилие, обратно пришел – опять пришел.

3. Замена ошибочных вариантов нормативными (исправление

ошибок в произношении слов, в словоупотреблении, в построении предложений и т.д.). Например: устраните ошибки в приведенных ниже предложениях. Объясните, в чем заключаются эти ошибки.

1. Опытные шофера уверенно вели машину, лавируя между пешеходами. 2. Подобный ответ бессмысленен. 3. Первый ученик отвечал бойчее, чем второй. 4. Трое юношей и трое девушек исполнили красивый танец. 5. Купите мне пару чулок и две пары носок. 6. Школьная библиотека располагает двумя тысячами четыреста восемьдесят тремя книгами. 7. Мы находились в самом большом цеху завода. 8. На совещание прибыли пятьдесят один делегат. 9. Собран большой урожай помидор.

4. Устный пересказ или письменное изложение текста, в котором необходимые для усвоения языковые средства выступают опорными. Например: составьте мини-сочинение, состоящее в основном из односоставных предложений на тему «Зимнее утро», «Сумерки».

5. Составление словосочетаний, предложений, небольшого текста с языковыми средствами, норму употребления в которых следует не только осмыслить, но и запомнить. Например: составьте предложения или словосочетания с данными словами: представить – предоставить, одеть – надеть, экономный – экономичный.

Обогащение словарного запаса путем вовлечения будущих педагогов в активные диалоговые формы общения – это следующее условие в формировании их лингвоэкологической культуры.

Коммуникативный смысл этой работы не только в том, чтобы сделать речь обучающихся более точной, но воспитать у будущих педагогов потребность выбирать наиболее уместные для каждого конкретного случая языковые средства, особенно изобразительные, устранить в их речи нелитературные слова.

Формирование коммуникативных качеств хорошей речи – особая сторона работы по культуре речи. Обогащение речи обучающихся предполагает осознание ими оттенков лексических и грамматических значений слов, словоформ, конструкций, а также их стилистических особенностей, сферы употребления. Это осмысление выступает той основой, на которой строится обучение выбору (из имеющегося в речевой памяти) оптимального для определенной речевой ситуации языкового средства [44].

Реализуя задачи обогащения речи будущих педагогов, преподаватель-словесник формирует у них оценочное отношение к отбору языковых средств в зависимости от комплекса таких факторов, как задача, адресат, время, место высказывания и т.д.

Следует отметить, что обогащение словарного запаса обучающихся может осуществляться весьма эффективно в процессе активных диалоговых форм. Наиболее приоритетными в этом отношении выступают продуктивные методы (многочисленные речевые задачи проблемного характера); интерактивные методы (ролевые игры и дискуссии); метод моделирования (моделирование речевых ситуаций, которые имитируют процесс порождения речи с определенной целью).

Суть использования продуктивных методов предусматривает выполнение упражнений в строго заданной форме. Так, обогащение словарного запаса посредством вовлечения студентов в активные диалоговые формы можно осуществлять с помощью специальных речевых упражнений, предусматривающих взаимодействие обучающихся друг с другом. Наиболее эффективными в этом отношении выступают:

1. Условно-коммуникативные упражнения (имитативные, трансформационные, репликовые с целью варьирования лексического наполнения, отработки речевых клише). Например: согласитесь или откажитесь, оценив свои силы, с помощью реплик: У меня ничего не получится; Может быть, у меня получится.

1) Нарисуй, пожалуйста, эти цветы. 2) Давайте танцевать.
3) Пусть кто-нибудь переведет этот текст.

2. Драматизация диалога с возможностью внесения различных модификаций. Например: составьте и разыграйте диалог к серии картинок, используя ключевые слова; составьте и разыграйте диалог, опираясь на функциональную опору.

Заслуживают быть отмеченными и ролевые игры в форме беседы-интервью, в которых один из участников играет роль человека, берущего интервью с целью получить информацию у одного или нескольких учащихся – интервьюируемых. Целесообразно построить интервью следующим образом:

I. Вступление. Объявление темы, представление участников интервью.

II. Вопросно-ответная форма на заданную тему.

III. Заключение. Поблагодарить за интервью, пожелать успехов.

Работа предусмотрена в парах. Сами участники распределяют роли между собой. Интервьюеры составляют 4 вопроса по теме, продумывают вместе с интервьюируемым ответы. При выступлении, например, можно представить, что интервью берут ведущие молодежных телеканалов. Класс делится на три группы, которые должны осветить, к примеру, на следующие темы:

1. Современная молодежь, какая она?
2. Что важнее: кем быть или каким быть?

Наряду с этим необходимо отметить важную роль в обогащении словаря также приема моделирования ситуаций, который требует учета обеих форм контакта – монологической и диалогической. В качестве единиц, характеризующих речевой продукт в рамках моделирования ситуаций при обучении продуктивной деятельности выступают не только фраза и связный текст монологического характера, но и развернутый диалог.

Ведущее место в этом случае принадлежит воображаемым ситуациям. Модели воображаемых речевых ситуаций предполагают выход за рамки урока русского языка или за пределы личного опыта своей возрастной и социальной группы. Участие в них требует перенесения в предполагаемые обстоятельства и служит средством обучения. Реализуется это с помощью «если бы» или «представь себе, что...» [1].

Например:

1. «Как бы ты действовал, если бы попал в ситуацию, когда...»;
2. «Ты в незнакомом городе и не знаешь, где переход через улицу...»;
3. «Ты – мама, инструктирующая сына, отправляющегося с классом в поход»;
4. «Вы в корзине воздушного шара пролетаете над...».

Таким образом, использование моделирования ситуаций как приёма вовлечения учащихся в активные диалоговые формы общения требует включения ролей, которые являются хотя и нетипичными для студента, но выступают для него как перспективные. Моделируя ситуации общения необходимо

учитывать, что результат может вылиться в продуцирование самых разнообразных по функциям, структуре и степени развернутости текстов диалогического характера.

Из сказанного становится очевидным то, что обозначенные формы работы с обучающимися ориентированы на активизацию и уточнение их словаря, содействуют усвоению отдельных диалогических единств, построенных из различной компоновки лексико-грамматических средств, закрепляют речевые навыки, например, при построении учебного диалога, путём постановки проблемных вопросов, на этапе рефлексивной деятельности, формируют умения отбирать языковые средства в зависимости от ситуации общения.

Стимулирование повышения коммуникативных и творческих способностей студентов в процессе самостоятельной поисковой деятельности – выступает еще одним из условий формирования лингвоэкологической культуры.

С этих позиций мы рассматривает дебатную технологию, которая предназначена для обсуждения и исследования спорных проблем и направлена на развитие логики, критического мышления, навыков цивилизованной дискуссии и демократического диалога.

Участие в дебатах помогает студентам приобрести навыки устной речи; навыки работы с информацией; развить эмпатийность и толерантное отношение к различным взглядам; выработать уверенность в себе; раскрыть способности концентрироваться на сути проблемы, работать в команде; приобрести свой собственный стиль публичного выступления.

Другими словами, дебаты развивают навыки эффективной коммуникации.

Дебаты строятся на трех основных принципах: уважение, честность, обучение. Реализация этих принципов предполагает:

- активное включение обучающихся в познавательную деятельность, строящуюся на основе внутренней мотивации;
- организацию совместной деятельности педагогов и студентов, партнерские отношения обучающихся и обучаемых;
- диалогическое общение между педагогом и обучаемыми, а также между обучаемыми.

Для того, чтобы дебаты прошли успешно требуется предварительная подготовка. Можно утверждать, что результативность дебатов зависит от уровня их подготовленности.

Анализ психологической и педагогической литературы (Н.И. Дереклеева, М.В. Кларин, Н.Ю. Конасова, А.К. Колеченко, М.В. Короткова, Н.В. Немова, Т.В. Светенко, О.Л. Петренко, Н.Е. Щуркова и др.) позволяет сделать вывод об имеющихся разночтениях в использовании понятия «дебаты» в образовательном контексте. Нередки случаи отождествления понятий «диспут», «дебаты», «дискуссии», а также искаженной интерпретации процессуальной, содержательной и коммуникативной сторон технологии «Дебаты». В связи с этим в плане оценки необходимо говорить о «рисках», связанных с распространением и реализацией технологии «Дебаты» в условиях ее растущей востребованности и популярности среди учителей. Неграмотное использование дебатов в образовательном процессе школы может привести к тому, что результаты не будут получены или они будут выражены слабо. Это происходит тогда, когда, к примеру, берется только игровая форма без осмысления научных и методических аспектов, и потенциал дебатов не реализуется. «Дебаты имеют свои правила и когда эти правила нарушаются, дебаты могут потерять свои ценные качества» [1].

Дебаты позволяют также «нивелировать» недостатки обычной дискуссии как способа обсуждения, благодаря ролевой структуре и регламенту сформировать навыки, необходимые для проведения конструктивных обсуждений в дальнейшем. Игровая основа дебатов способствует снятию барьеров (таких как боязнь ошибиться, выглядеть смешным и т.п.), повышению познавательной мотивации, формированию / навыков взаимодействия и «успешной конкуренции» [1].

Таким образом, реализация дебатов в учебном процессе способствует:

- обогащению кругозора знаний в области гуманитарных и социальных наук областям;
- развитию интереса к учебе и интеллектуальных способностей обучающихся – критического мышления, умения устанавливать логические связи между явлениями;

- развитию организационных и исследовательских навыков: собирать и анализировать материалы из различных источников, осуществлять их критический анализ, рассматривать проблему в конкретном историческом контексте;
- развитию творческого мышления – умение взглянуть на проблему по-новому, стремление использовать нетрадиционные способы ее решения, способности видеть новое, необычное в привычных явлениях;
- развитию коммуникативных умений – умения слушать и слышать собеседника, способности сопереживать другим и проявлять с ними солидарность;
- развитию ораторских способностей – навыков публичного выступления, уверенности в себе;
- формированию гражданской позиции и навыков жизнедеятельности в гражданском обществе.

Формирование лингвоэкологической культуры посредством дебатной технологии достигается путем целенаправленного подбора учебно-языкового материала, определение тезиса. В основе дебатов – свободное высказывание, обмен мнениями по предложенному тезису. Участники приводят примеры, факты, аргументируют, доказывают, поясняют, информируют и т. д. В дебатах отсутствуют личные оценки, нет эмоционального проявления сторон. Как правило, во время учебных дебатов обсуждается сама тема, а не личное отношение участников к ней [1; 58–63]. Дебаты приобщают студентов к культуре устного выступления, умению слушать и слышать других, оценке собственных возможностей и т. д. Активное включение студентов в поиск истины учит участников искать аргументы, которые смогут стать достойным подтверждением собственной точки зрения. Учебные дебаты создают отличные условия для выражения мыслей, позиций и отношения к теме. Дебаты в учебных целях не совсем привычны для студенческой аудитории. Сегодня дебаты – это не только метод интерактивного обучения, но и особая технология.

Долгие годы в вузах страны преобладали классические семинарские занятия, которые организовывались только с целью закрепления лекционного теоретического материала.

Преподавателями гуманитарных дисциплин редко проводились учебные дискуссии, круглые столы, деловые игры, тренинги и т. д. В связи с этим при использовании активных форм и методов обучения возникают определенные трудности в организационном и содержательном планах.

Процесс подготовки и проведения учебных дебатов проходит в несколько этапов.

1. Выдвижение на рассмотрение нескольких точек зрения, тезисов. Можно заранее подготовить несколько тезисов. Тезис – это положение, кратко излагающее какую-либо идею, а также одну из основных мыслей лекции, доклада, выступления и т. д. Важно пояснить, что он формулируется в утвердительной форме, предполагающей антитезис. Однако лучше, если тезис предложат сами студенты. Для работы над ним можно создать группы. После определения нескольких тезисов для предстоящих дебатов все вместе выбирают (голосованием или по рейтингу) один понравившийся. В зависимости от цели (обсуждение научной проблемы или отработка методики проведения дебатов) формулируется и тезис.

Например, для обсуждения педагогических тем можно дебатировать следующие тезисы: «Для родителей ребенок всегда остается ребенком», «Экзамен делает процесс обучения более эффективным», «Современное общество нуждается в социальных педагогах», «Вузовская лекция изжила себя», «Студенты стремятся получить диплом, а не профессию», «В обучении все зависит от студента» и т. д. Если же дидактической целью является отработка методики проведения учебных дебатов (для студентов – будущих преподавателей), то можно продебатировать любой значимый для аудитории тезис, который выберут сами студенты.

2. Для проведения дебатов участники делятся на две группы, которые выбирают свою позицию. Здесь одна группа может быть «за», а вторая «против» предложенных тезисов, но они должны четко аргументировать свои позиции.

3. Определение правил проведения дебатов (оговаривается продолжительность выступления каждой группы, а также количество выступлений).

4. Этап обсуждения проблемы в группах.

5. Высказывание группами своих точек зрения по обсуждаемой проблеме.

6. Заключительный этап – анализ результатов проведенных дебатов. Порядок (процедура) проведения учебных дебатов следующий.

Дебаты организует и проводит председатель. Он не имеет права участвовать в самой дискуссии, поскольку является незаинтересованным лицом. Председателю помогает секретарь, который информирует ораторов о времени, отведенном на выступление, а также ведет документацию дебатов. Перед дебатами участники занимают места в следующем порядке:

- справа от председателя – защитники тезиса (4 человека);
- слева от председателя – противники тезиса (4 человека);
- по центру в конце зала – лица, которые не имеют определенной точки зрения (неопределившиеся).

В дебатах принимают участие поочередно защитники и противники тезиса. Первым выступает тот, кто защищает тезис и одновременно его развивает. После него выступает главный оратор от оппозиции, который формулирует и защищает антитезис.

Дебаты продолжаются до того времени, пока все желающие не выскажутся, или до соответствующей команды председателя. Каждый выступающий подходит к соответствующей стороне кафедры и становится рядом с ней. На протяжении всего времени дебатов участники имеют право задавать вопросы и давать информацию. Выступающий имеет право удовлетворить или отклонить вопрос других участников словами «пожалуйста» или «спасибо, вопрос отклонен». В случае согласия первого время на озвучивание вопроса или информации со стороны участника прибавляется ко времени, отведенному на выступление. В связи с этим желательно, чтобы вопросы или озвучивание информации со стороны участников не превышали 2–3 предложений. Если выступающий не дал согласия на вопрос или информацию с места, то желающий выступить должен молча сесть [1; 37–41]. После дебатов проводится голосование, в ходе которого каждый аргументирует свой выбор. Должен оцениваться не тезис, а аргументы, представленные сторонами. Лица, которые не придерживаются определенной позиции, присоединяются к защитникам или противникам тезиса, занимая соответствующие места рядом с ними.

При преподавании «Педагогики и психологии высшего образования» можно дебатировать следующие темы:

- лингвоэкологическая культура будущих педагогов;
 - самореализация студентов в период обучения в учреждении высшего образования;
 - культура взаимоотношений «студент – студент», «студент – преподаватель»;
 - студенческий образ жизни и учебная деятельность;
 - безопасная речевая образовательная среда;
 - повышение уровня успеваемости в учебе;
 - проблема индивидуализации обучения студентов в вузе;
 - самообразование студентов;
 - стратегия жизни и пути ее формирования в высшей школе
- и т.д.

Примером развития такой технологии, как дебаты, может выступать «Дискуссионный клуб», организованный преподавательским составом совместно со студентами. В ходе дебатов студенты получают бесценный опыт. Он включает в себя: получение разнообразной информации по актуальным вопросам, демонстрация или подтверждение собственной компетентности, возможность применения накопленных знаний и опыта. Ещё одной важной характеристикой, отличающей участника дебатов, является самодисциплина. Очень важно при обмене мнениями не занять исключительно одностороннюю позицию и не уйти от темы обсуждения. Внутренняя дисциплина и самоконтроль, дополненные последовательно выстроенными аргументами, помогают придерживаться четкого регламента проведения дебатов [65].

Развитие коммуникативных способностей является актуальной проблемой, решение которой важно, как для каждого конкретного студента, так и для общества в целом.

Формирование коммуникативных способностей студентов может осуществляться в рамках организации парных и групповых форм работы, где каждый обучающийся вовлекается в учебный процесс, в систему, требующую от него, с одной стороны, самостоятельности и продвижения в своем темпе, а с другой – умения общаться, сотрудничать и решать учебные задачи.

Для организации парных и групповых форм работы весьма эффективны методы:

1. Проблемное обучение (самостоятельный поиск решения проблемных задач, поставленных педагогом).

При решении проблемных задач в рамках поисковой самостоятельной деятельности чаще всего используется текст. Поэтому педагог, обучая решению проблемных задач, может научить строить текст и совершенствовать его. При этом развиваются такие коммуникативные умения:

- умение определять (осмысливать) объём содержания и границы темы речи;
- умение отбирать материал для высказывания;
- умение систематизировать собранный материал, т.е. отбирать нужное и определять последовательность его расположения в тексте;
- умение выражать свои мысли точно, правильно с точки зрения литературных норм и по возможности ярко;
- умение совершенствовать речь [90].

Например, проблемная задача, которую можно предложить: найдите аргументы, подтверждающие правоту или неправоту Игоря.

– Трудно тебя понять, Игорь! Ты вчера по телефону отвечал, так я почти ничего не понял: говоришь, как тот Саша, у которого во рту каша!

Обиделся Игорь:

– Зато я пишу грамотно, ошибок почти не делаю. А письменная речь важнее: что написано пером, того не вырубишь топором. Ну а устная речь – что? Слово – не воробей: вылетит – не поймаешь!

Следует отметить, что решение проблемных задач должно сопровождаться непрерывным общением обучающихся с преподавателем, с одноклассниками, что содействует совершенствованию их коммуникативных способностей.

2. Метод проектного обучения (самостоятельное приобретение знаний в процессе планирования и выполнения разнообразных практических заданий).

Проектная деятельность ориентирована не на интеграцию фактических знаний, а на их применение и приобретение

новых знаний путем самообразования. Метод дает простор для творческой инициативы студентов, подразумевает их дружеское сотрудничество, что создает благоприятные условия и для развития коммуникативных способностей. Проект ценен тем, что в ходе его выполнения студенты учатся самостоятельно приобретать знания, получают опыт познавательной и учебной деятельности.

Весьма действенным в формировании лингвоэкологической культуры являются проекты по проблемам культуры речи, речевого этикета в современном обществе. Проектная работа позволяет осуществлять поиск материала по исследуемой проблематике, анализировать его, демонстрировать индивидуальное видение средствами науки и творчества [3]. Например, интересен проект по теме «Речевой этикет школьника», который можно реализовать в ходе педагогической практики.

Цель проекта: выявить связь речевого этикета с культурой речи.

Задачи проекта:

- исследовать уровень речевой культуры учащихся школы;
- выяснить, знают ли учащиеся способы повышения речевой культуры;
- содействовать повышению уровня речевой культуры школьников.

Объект: культура речевого общения.

Предмет: нормы речевой культуры.

Алгоритм данного проекта

Речевой этикет.

Культура речи.

Правильность речи.

Речевое мастерство.

Результаты опроса.

Заключение.

Такого рода работы позволяют студентам исследовать теоретическую базу по истории и формированию в русском языке понятия «норма», «культура речи», «этикет общения»; способствуют закреплению норм русского литературного языка; содействуют выяснению особенностей речевого этикета и его взаимосвязи с культурой и традициями народа.

Таким образом, стимулирование повышения коммуникативных и творческих способностей студентов в процессе самостоятельной поисковой деятельности позволяет определить их образовательные потребности, интересы в области эколлингвистики, организовать различные обсуждения возникающих вопросов по заявленной проблематике.

Текстоцентрический подход к формированию лингвоэкологической культуры педагога – это использование текста в качестве дидактического материала в процессе обучения [6; 14]. Во-первых, на основе связанных текстов обучающиеся наблюдают факты языка, усваивают речеведческие понятия, на базе которых формируются навыки продуцирования собственных текстов. Во-вторых, текст становится основным источником интеллектуального, эстетического и культурного обогащения личности обучающегося.

Текстоцентрический подход к обучению является одним из ведущих методов работы со студентами. Текст как объект изучения позволяет в пределах занятия усвоить и расширить знания по орфографии, пунктуации, лексикологии, стилистике и одновременно обеспечивает целостность учебного занятия.

Данный подход позволяет достичь одну из главных целей современного образования:

а) социальной (в ходе обсуждения новой информации обучающиеся включаются в активный диалог, занимая ту или иную позицию);

б) поликультурной (целенаправленный подбор текстов способствует приобщению обучающихся к лучшим образцам духовной культуры);

в) информационной (текст может отсылать к другим источникам информации для расширения знаний);

г) коммуникативной (могут быть использованы различные формы работы по развитию речи);

д) продуктивной творческой деятельности (текст всегда дает возможность творческого осмысления, продолжения) [7; 37].

Но прежде, чем говорить об этом подходе, необходимо понять, что такое текст. В настоящее время нет единой точки зрения на этот вопрос: одни исследователи считают его единицей языка, высшим уровнем языковой системы, стоящим над предложением,

а другие рассматривают текст как сугубо речевое явление, так как порождается он в процессе коммуникации и является продуктом речевой деятельности.

В связи с этим одно направление в исследовании текста основано на познании грамматической природы текста, описании его грамматических признаков, так как текст в данном случае характеризуется как явление, которое занимает высшую ступень в системе языковых единиц.

Другое направление в исследовании текста связано с отнесением его к явлениям речевого характера, и поэтому при описании текста делается упор на такие признаки, которые раскрывают его коммуникативные возможности. Это различие исходных позиций в исследованиях текста находит отражение в определениях текста, которые содержатся в лингвистической и методической литературе.

Сравним некоторые из этих определений. Вот как определяет текст И.Р. Гальперин: «Текст – произведение речетворческого процесса, обладающее завершенностью, объективированное в виде письменного документа, литературно обработанное в соответствии с типом этого документа, произведение, состоящее из названия (заголовка) и ряда особых единиц (сверхфразовых единств), объединенных разными типами лексической, грамматической, логической, стилистической связи, имеющее определенную целенаправленность и прагматическую установку» [44; 19].

Текст, по мнению Г. В. Колшанского, это связь по меньшей мере двух высказываний, в которых может завершаться минимальный акт общения – передача информации или обмен мыслями между партнерами.

«Текст – это письменное по форме речевое произведение, принадлежащее одному участнику коммуникации, законченное и правильно оформленное» [84; 12], – такова точка зрения Н. Д. Зарубиной.

Л. М. Лосева выделяет следующие признаки текста: «1) текст – это сообщение (то, что сообщается) в письменной форме; текст характеризуется содержательной и структурной завершенностью; тексте выражается отношение автора к сообщаемому (авторская установка)» [54; 20].

На основе приведенных признаков текст можно определить как сообщение в письменной форме, характеризующееся смысловой и структурной завершенностью и определенным отношением автора к сообщаемому».

Вычленяя признаки текста, О.И. Москальская специально подчеркивает следующие положения: «Основной единицей речи, выражающей законченное высказывание, является не предложение, а текст, предложение-высказывание есть лишь частный случай, особая разновидность текста. Текст является высшей единицей синтаксического уровня» [15; 25]. И далее: «В основе конкретных речевых произведений – текстов лежат общие принципы построения текстов; они относятся не к области речи, а к системе языка или к языковой компетенции. Следовательно, текст надо считать не только единицей речи, но и единицей языка» [15; 36].

Анализ приведенных определений показывает, что все исследователи стремятся, во-первых, определить место текста в системе языка или речи, во-вторых, вычленить собственно текстовые категории, присущие только этой единице. При всех различиях этих определений в них, совершенно очевидно, есть много общего. Прежде всего текст рассматривается как речетворческое произведение, как продукт речи, как основная единица речи. Следовательно, для всех исследователей является бесспорным положение о том, что продуцирование текстов и их осмысление происходит в процессе коммуникации или для достижения целей общения. Далее, все сходятся во мнении, что текст, как правило, реализуется в письменной форме, что текст – это законченное, завершенное произведение и, наконец, что текст имеет собственную внутреннюю структуру, определенное строение, обладает средствами связности его частей, которые не позволяют ему «рассыпаться» на отдельные предложения.

Казалось бы, существенных различий в подходах к осознанию природы текста у ученых нет. Однако это впечатление обманчиво. Различия касаются прежде всего решения вопроса о том, к какой системе относится текст: к системе языка или речи. Ни у кого не вызывает сомнения то, что это явление речевого характера: текст создается для реализации целей общения и всегда связан с актом

коммуникации. И именно это обстоятельство является основным показателем для многих исследователей в решении вопроса о том, в какую систему входит текст. Очевидная соотнесенность текста с актом коммуникации, его речетворческий характер, функциональная направленность текстовой деятельности, казалось бы, убеждают в том, что текст – прежде всего явление речевое и только речевое.

Однако многие исследователи (И.Р. Гальперин, О.И. Москальская, Е.И. Шендельс и др.) придерживаются другой точки зрения. По их мнению, текст – это моделируемая единица языка, микросистема, функционирующая «в обществе в качестве основной языковой единицы», обладающей смысловой коммуникативной законченностью в общении, «исходная примарная величина» [16; 39].

Такое понимание текста подтверждается возможностью типизации «реального многообразия текстовых форм и структур общественной речи», описанием подобных типизированных контекстов, основных коммуникативных типов речи (регистров речи), типов информации, содержащейся в текстах и т. п.

Все единицы языка, попадая в текст, вносят свой вклад в процесс коммуникации. Но, безусловно, основным элементом текста является предложение (высказывание, фраза, текстема). Предложение в тексте осознается и воспринимается не само по себе, а «в отношении своих связей с другими предложениями, как часть целого, как компонент, «клеточка» текста». Это минимальная коммуникативная единица текста, по выражению Г. В. Колшанского, «нижнее звено текста» [34; 42].

Предложения и группы предложений – это основные коммуникативные элементы (единицы) текста, образующие цепочку коммуникативных единиц. Именно они, прежде всего, позволяют передать определенное содержание с помощью информации, заключенной в тексте, выразить тот или иной смысл с помощью предложений-высказываний и сверхфразовых единств, в которых заключены мысль или сообщение.

Все остальные системные единицы языка выполняют текстообразующую функцию, принимают участие в его оформлении не

столько как коммуникативные единицы, сколько как строевые элементы. Как правило, они выступают в роли средств межфразовой связи. Смысловая связь между предложениями в тексте обеспечивается соответствующими лексико-грамматическими средствами. Чаще всего предложения в тексте связаны цепной или параллельной связью. Цепная связь реализуется посредством повторения в том или ином виде какого-либо члена предыдущего предложения, развертывания части его структуры в последующем предложении. Повтор в данном случае выражает структурную соотнесенность предложений, их теснейшую связь.

Связь между группами предложений, между частями текста осуществляется дистантно, т. е. через наиболее информативные, коммуникативно значимые части текста. Таким образом, дистантная связь играет существенную роль в композиционном оформлении текста, в обозначении его частей, служащих наиболее оптимальному выражению содержания или его восприятию.

Каждый из названных видов связи реализуется с помощью соответствующих средств языка. Так, для соединения частей текста, групп предложений используются союзы, частицы, вводные слова, вопросительные предложения и др.

Таким образом, текст обладает определенной структурой, выражающейся во взаимосвязи отдельных предложений и частей текста. Всякий текст имеет соответствующее композиционное оформление.

Существуют определенные устойчивые формы выражения начала мысли, перехода от одной мысли к другой, завершения темы (микротемы) высказывания. Все они более или менее подробно описаны в соответствующей лингвистической и методической литературе.

Композиционное оформление текста помогает более оптимально раскрыть его содержание и смысл, которые, как правило, обозначены (или могут быть обозначены) в названии (заголовке) текста.

И, наконец, всякий текст, создаваемый в процессе коммуникации, должен быть литературно обработан: ему нужно придать соответствующее жанровое оформление, в зависимости от характера той информации, которая лежит в основе его содержания

(повествование, описание, рассуждение), и соответствующую стилистическую окраску – в зависимости от целей и условий общения.

Как правило, жанровые особенности и стилистическая окраска текста также выражены соответствующими языковыми средствами.

Так, в повествовании для передачи действий в их временных связях используются прежде всего возможности временных форм глагола, средства, обеспечивающие соединительное перечисление событий. В описании, в основе которого лежат пространственные отношения, употребляются языковые категории, раскрывающие сопологающие признаки фактов, явлений, предметов: именные конструкции, формы настоящего времени глаголов, слова с качественным и пространственным значением. Для рассуждения, где раскрываются причинно-следственные связи между фактами, явлениями, событиями, характерно употребление риторических вопросов, подчинительных союзов, подчеркивающих характер причинно-следственных связей между предложениями и частями текста.

Стилистическая окраска текста также создается с помощью определенных языковых единиц. Так, например, для художественных текстов характерно употребление элементов, подчеркивающих отношение автора к тому, о чем он говорит: эмоционально окрашенная лексика, изобразительно-выразительные средства языка, слова и конструкции в переносном значении и т.п. Напротив, в научной прозе преобладают категории, способствующие объективизации информации (неопределенно-личные конструкции и конструкции со значением совместности действия), а также формы и конструкции, обеспечивающие последовательность и доказательность рассуждения (риторические вопросы, вводные и модальные слова и т. п.).

Таким образом, чтобы создать правильный, соответствующий целям и условиям коммуникации текст, нужно стремиться к тому, чтобы были соблюдены следующие условия: «...соответствие содержания текста его названию (заголовку), завершенность по отношению к названию (заголовку), литературная обработанность, характерная для данного функционального стиля, наличие

сверхфразовых единств, объединенных разными... типами связи, наличие целенаправленности и прагматической установки» [16; 63].

В литературе выделены и описаны следующие текстовые категории: информативность, завершенность, цельность, связность, ретроспекция, проспекция, пресуппозиция, последовательность.

Категория информативности присуща только тексту и является важнейшей в ряду других текстовых категорий. Как известно, она выражается в жанрах повествования, рассуждения, описания. Содержанием любого законченного текста является информация, т. е. «соотношение смыслов и сообщений, дающее новый аспект явлений, факта, события. Это соотношение подвержено изменению по мере продвижения текста».

Адекватное понимание текста обеспечивается пресуппозицией. Это особая текстовая категория, ситуативный фон, обеспечивающий восприятие и понимание текста, раскрывающий связи между высказываниями и основывающийся на определенных предположениях семантики слов, словосочетаний и предложений, входящих в текст.

Текст передает определенную последовательность фактов, которые развертываются во времени и пространстве по особым правилам в зависимости от содержания и типов текста.

В связи с этим в процессе создания и осмысления текста реализуются такие текстовые категории, как ретроспекция (элементы, обеспечивающие возвращение читателя или слушателя к изложенным ранее фактам, событиям, оценкам) и проспекция (элементы, обеспечивающие перспективу высказывания). Эти категории обеспечивают осмысление уже воспринятой (или изложенной) информации, позволяют наметить перспективу процесса создания или восприятия текста.

Важнейшими текстовыми категориями являются связность и цельность (целостность) – понятия, которые всеми осознаются и в то же время не вполне однозначно определяются в научных исследованиях.

Очевидно, что все коммуникативные элементы текста (предложения, группы предложений, коммуникативные блоки) должны быть связаны, сцеплены между собой. В каждом тексте, как правило, обнаруживаются, поддаются наблюдению и описанию формальные, внешние связи между отдельными частями текста.

«Это особые виды связи, обеспечивающие логическую последовательность (темпоральную и/или пространственную), взаимозависимость отдельных сообщений, фактов, действий и пр.». Сцепление обеспечивает линейную связь частей текста с помощью языковых единиц различного уровня (местоимения и местоименные слова, употребление времен и т. п.), что соотносится в какой-то степени с категорией последовательности, которая выражается в способах сочетания предложений в тексте: «употребление местоимений третьего лица, притяжательных, указательных местоимений, местоименных наречий, сочинительных союзов, а также прочих указателей на левый (реже – правый) контекст».

Тексту, кроме того, присущи внутренние смысловые отношения между его частями, содержательная, формальная и коммуникативная целостность, что позволяет обеспечить смысловую связь между частями текста, подготовиться к последующей информации, надежно идти по пути познания текста, укрепить «текстовую память», возвратиться адресата к предыдущему, напомнить ему о сказанном, «обращаясь к его знанию мира».

Смысловая целостность текста проявляется в единстве темы, которую называют смысловым ядром текста. Таким образом, во всяком тексте содержится не только сумма высказываний, но и «перспектива развития мысли».

Целостность текста осуществляется с помощью таких средств, как лицо, время, наклонение, модели и типы предложений по целеустановке высказывания, синтаксический параллелизм, порядок слов, эллипс. Регулярная повторяемость ключевых слов, тождество референции (соотнесенность данных слов с одним и тем же предметом действительности – референтом), ситуативные связи – все это обеспечивает единство темы текста на основе топикальных (изотопных, номинативных, логико-фактологических) цепочек, обеспечивающих как кодирование, так и декодирование текста.

Целостность текста позволяет наиболее адекватно выразить «коммуникативные действия, поступок человека, имеющий смысл» [16; 28].

Очевидно, что связность и цельность (целостность) – понятия неравнозначные. «Связность обычно является условием цельности,

но цельность не может полностью определяться через связность. С другой стороны, связный текст не всегда обладает характеристикой целостности» [16; 30].

К категориям связности и цельности текста тесно прилегают категории интеграции и завершенности. Категория интеграции спаивает, объединяет части текста в целях достижения его целостности. Интеграция объединяет текст не линейно, а по вертикали, обеспечивая причинно-следственные связи между его частями, отбирая те из них, которые наиболее существенны для передачи концептуальной позиции автора текста.

«Завершенная целостность высказывания, – пишет М. М. Бахтин, – определяется: 1) предметно-смысловой исчерпанностью; 2) речевым замыслом и речевой волей говорящего; 3) типическими композиционно-жанровыми формами завершения» [2; 53].

Результат интегрирования реализуется в категории завершенности, которая непосредственно соотносится с названием текста. Ведущее свойство названия – «ограничивать текст и наделять его завершенностью. Оно не только является сигналом, направляющим внимание читателя на проспективное изложение мысли, но и ставит рамки такому изложению» [14; 70]. Название – представленная в сжатом виде содержательно-концептуальная информация, которая в процессе развертывания текста распрямляется, линейно организуется, интегрируется и завершается в концовке текста.

Как видно из сказанного, все категории текста, все его специфические признаки объединяются одним общим назначением – реализовать коммуникативное намерение автора текста или декодировать это намерение в процессе речевой деятельности.

Очевидно, что при этом категории информативности, ретроспекции, проспекции, цельности реализуются в первую очередь в процессе передачи содержательной стороны высказывания. Категории связности и завершенности проявляются в процессе структурирования текста, в процессе создания его композиционной формы, в ходе сцепления всех его частей и элементов. Через содержание конкретных предложений, осознание взаимоотношений между частями текста постигается «глобальный смысл текста», мысль, заключенная в предложении.

Текстовый смысл достигается путем интеграции значений, содержащихся в двух смежных предложениях, и далее – в последующих предложениях, до осознания замысла автора, его коммуникативного намерения. Понять текст, осмыслить его – значит ответить на вопрос, зачем, почему, с какой целью он создан, для чего автор предпринял попытку его создания, а не просто освоить его содержание. Следовательно, всякий текст обладает модальностью, которую можно определить как отношение говорящего к действительности. Модальность «присуща языку в действии, т.е. речи, поэтому является самой сущностью коммуникативного процесса».

Итак, анализ соответствующей лингвистической литературы показал, что текст – это основная единица языка и речи, так как именно текст способен выразить законченное высказывание, передать коммуникативное намерение человека, участвующего в речевом общении. Кроме того, в основе построения и реализации определенных речевых произведений лежат общие принципы, общие закономерности. Текст обладает собственной внутренней структурой, собственными категориями, что позволяет признать его моделируемой, воспроизводимой единицей языка.

С помощью текстов осуществляется речевая коммуникация, и, следовательно, у человека должно быть сформировано умение создавать и воспринимать тексты в процессе речевой коммуникации. Тексты создаются и воспринимаются в процессе общения людей, в процессе деятельности. Следовательно, необходимо рассмотреть вопрос о характере этой деятельности.

Порождение и восприятие текстов – это виды речевой деятельности, суть которой в коммуникативно-познавательном характере ее осуществления. Другими словами, речевая деятельность – это, прежде всего, деятельность текстовая, в процессе которой создаются и интерпретируются целостные коммуникативно-познавательные единицы (тексты). Текстовая деятельность всегда непосредственно связана с какой-либо другой деятельностью человека – интеллектуальной или практической – она является средством осуществления этой другой деятельности и, собственно говоря, существует только потому, что «обслуживает» социальные потребности человека. Как пишет А. А. Леонтьев, «с

одной речью человеку делать нечего: она не самоцель, а средство, орудие, хотя и может по-разному использоваться в различных видах деятельности» [31; 52].

Понятие речевой деятельности прочно вошло в содержание исследований лингвистического и методического характера. Думается, это связано с тем, что в нем обнаруживается деятельностный подход к изучению языка и речи как в лингвистических, так и в методических исследованиях. Деятельностный подход к изучению языка в лингвистике и обучению языку в школе позволяет по-новому осознать цели описания и изучения языковых единиц. В языкознании в связи с этим сложилось, как уже говорилось, новое направление, получившее название коммуникативной лингвистики, суть которой – описание языковых единиц, раскрытие их значений в условиях текста, который реализует их наиболее полно и «дает статус существования подлинного значения языковой единицы» [64; 90].

Обучение языку и речи в на учебных занятиях должно представлять единый процесс и должно быть направлено на формирование умения полноценно общаться, т. е. на развитие навыков текстовой деятельности, предметом которой «является коммуникативная интенция обучающихся, т. е. не смысловая информация вообще, а смысловая информация, цементируемая замыслом, коммуникативно-познавательным намерением» [64; 95].

Такой подход к решению важнейшей методической задачи имеет огромное социальное значение и получает убедительную мотивировку. Текстовая деятельность органически вливается в социальную коммуникацию, становится частью общественного опыта и сознания, внедряется «в механизмы регуляции общественной деятельности и поведения».

Все это означает, что «характер восприятия и смысловой интерпретации разнообразных текстов, вошедших в сферу практического опыта индивида, может решительным образом сказаться как на его собственной деятельности, так и на деятельности тех, с кем (на основе, в частности, и этой стороны практического опыта) будет в дальнейшем общаться человек».

Этот важный вывод убеждает в том, что текст должен стать основной единицей обучения языку и речи.

Научение обучающихся целенаправленной, адекватной условиям коммуникации текстовой деятельности имеет огромное социальное значение, так как способствует развитию коммуникативно-познавательных возможностей обучаемых. В теории и практике обучения языку и формирования навыков речевого общения к настоящему времени уже накоплен достаточно большой опыт использования текста на занятиях по лингвоэкологии в процессе решения различных задач, стоящих перед педагогом.

ПРАКТИЧЕСКИЙ МОДУЛЬ

СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ

3.1. Тексты для анализа¹

М. Кронгауз (о русском языке). «Мир вокруг нас меняется»

Мир вокруг нас меняется. И язык, который существует в меняющемся мире и не меняется сам, перестаёт выполнять свою функцию.

Мы не сможем говорить на нём об этом мире, потому что у нас просто не хватит слов. И не так уж важно, идёт ли речь о домовых сычах, новых технологиях или новых политических и экономических реалиях. Объективно всё правильно, язык должен меняться, и он меняется. Более того, запаздывание изменений приносит людям значительное неудобство, но и очень быстрые изменения могут мешать и раздражать.

Что же конкретно мешает мне и раздражает меня?

Не люблю, когда я не понимаю отдельных слов в тексте или в чьей-то речи.

Даже если я понимаю, что это слово из английского языка, и могу вспомнить, что оно там значит, меня это раздражает. Позавчера я споткнулся на стритрейсерах, вчера — на трендсеттерах, сегодня — на дауншифтерах, и я точно знаю, что завтра будет только хуже.

К заимствованиям быстро привыкаешь, и уже сейчас трудно представить себе русский язык без слова «компьютер» или даже без слова «пиар» (хотя многие его и недолюбливают). Я, например, давно привык к слову «менеджер», но вот никак не могу разобраться во всех этих «сейлз-менеджерах», «аккаунт-менеджерах» и им подобных. Я понимаю, что без «специалиста по недвижимости» или «специалиста по порождению идей» не обойтись, но ужасно раздражает, что одновременно существуют «риэлтор», «риелтор», «риэлтер» и «риелтер», а также «криэйтор», «криейтор» и «креатор». А лингвисты при этом либо просто не успевают советовать, либо дают взаимоисключающие рекомендации.

¹ Открытый банк заданий для оценки читательской грамотности ФГБНУ «Федеральный институт педагогических измерений»

Когда-то я с лёгкой иронией относился к эмигрантам, приезжающим в Россию и не понимающим некоторых важных слов, того же «пиара», скажем. И вот теперь я сам, даже никуда не уезжая, обнаружил, что некоторые слова я не то чтобы совсем не понимаю, но понимаю их только потому, что знаю иностранные языки, прежде всего английский. Мне, например, стало трудно читать спортивные газеты (почему-то спортивные журналисты особенно не любят переводить с английского на русский, а предпочитают сразу заимствовать). В репортажах о боксе появились загадочные «панчеры» и «крузеры»; в репортажах о футболе — «дерби», «монегаски» и «манкунианцы». Да что говорить, я перестал понимать, о каких видах спорта идёт речь! Я не знал, что такое кёрлинг, кайтинг или банджи-джампинг (теперь знаю).

Окончательно добил меня хоккейный репортаж, в котором было сказано о канадском хоккеисте, забившем гол и сделавшем две «ассистенции». Поняв, что речь идёт о голевых пасах (или передачах), я, во-первых, поразился возможностям языка, а во-вторых, разозлился на журналиста, которому то ли лень было перевести слово, то ли, как говорится, «западло». Потом я, правда, сообразил, что был не вполне прав не только по отношению к эмигрантам, но и к спортивному журналисту. Ведь глагол «ассистировать» (в значении «делать голевой пас»), да и слово «ассистент» в соответствующем значении уже стали частью русской спортивной терминологии. Так чем хуже «ассистенция»?

Но правды ради должен сказать, что более я этого слова не встречал.

Думаю, что почти у каждого, кто обращает внимание на язык, найдутся претензии к сегодняшнему его состоянию, может быть, похожие, может быть, какие-то другие (вкусы ведь у нас у всех разные, в том числе и языковые).

Я, в принципе, не против сленга (и других жаргонов). Я просто хочу понимать, где граница между ним и литературным языком. Я, в принципе, не против заимствований, я только хочу, чтобы русский язык успевал их осваивать; я хочу знать, где в этих словах ставить ударение и как их правильно писать. Я, в принципе, не против языковой свободы: она, (конечно, в разумных пределах) способствует творчеству и делает речь более выразительной.

Но мне не нравится языковой хаос (который вообще-то является её обратной стороной), когда уже не понимаешь, игра это или безграмотность, выразительность или грубость.

(По М.А. Кронгаузу)

Кронгауз Максим Анисимович - доктор филологических наук, директор Института лингвистики РГТУ. Автор научных монографий и многочисленных публикаций в периодических и интернет-изданиях.

М.А. Кронгауз. О языке

Если произвести мыслительный эксперимент и перенести молодого человека третьего тысячелетия в семидесятые годы прошлого века и, наоборот, перенести обычного человека из семидесятых в сегодня, минуя перестройку и дальнейшие события, мы получим интересный результат. У каждого из них возникнут серьёзные языковые проблемы. Это не значит, что они совсем не поймут язык другого времени, но, по крайней мере, некоторые слова и выражения будут непонятны. Более того, общение человека из семидесятых годов с человеком третьего тысячелетия вполне могло бы закончиться коммуникативным провалом не только из-за простого непонимания слов, но и из-за несовместимости языкового поведения.

Этот мыслительный эксперимент становится вполне реальным, когда, например, современные студенты читают советские газеты или смотрят советские фильмы. Кажется, что в обратную сторону реализовать эксперимент сложнее. Однако возвращаются в Россию советские эмигранты, люди из семидесятых, и недоуменно застывают от слов «пиар» и «децл».

Непонятны им и банальные правила поведения современного культурного человека, сформулированные на современном языке: - Не наезжай! Не грузи! Не гони! Не тормози! Фильтруй базар!

А нам, здешним, всё понятно, хотя ведь ни одно из слов не употреблено в своем литературном значении, а новых значений нет ни в одном словаре. Впрочем, откажутся понимать эти слова и ревнители русского языка. Да, действительно, классики так не говорили.

В последние годы суэта и волнение вокруг русского языка достигли какого-то небывалого размаха. Но даже если отбросить самые нелепые слухи и мнения о современном языке, всё равно останется какое-то смутное волнение и раздражение собственным языком, которое испытывает сейчас множество людей, в том числе и интеллигенция. Всё это выливается в публичную критику русского языка, призывы что-то запретить и где-то поправить. Кажущаяся поначалу абсурдной идея законодательно вмешаться в нашу речь становится реальностью. Надо что-то делать! Или не надо?

Критика языка может приводить к его правке, то есть, по существу, к изменениям. Но имеется и обратная закономерность. Резкие изменения в языке вызывают ожесточенную критику со стороны общества - или по крайней мере его части. И сейчас мы находимся как раз в таком периоде развития языка.

В сегодняшней речи не юного и вполне интеллигентного человека мелькают такие слова и словечки, что впору кричать караул. Молодёжный сленг, немножко классической блатной фени, очень много фени новорусской, профессионализмы, жаргонизмы, короче говоря - на любой вкус.

А я, например, завидую всем этим «колбасить не по-детски», «стопудово» и «атомно», потому что говорить по-русски - значит не только «говорить правильно», как время от времени требует канал «Культура», но и с удовольствием, а значит, эмоционально и творчески (или, может быть, сейчас лучше сказать - креативно?). А сленг, конечно же, эмоциональнее литературного языка. Другое дело, что сейчас граница между сленгом и литературным языком всё больше размывается и жаргонные слова проникают в запретные для них области. Они и слышатся, и пишутся всё чаще. И в обычной вполне культурной речи, и в журнальных и книжных текстах слова из сленга попадают постоянно.

Стал ли русский язык более «криминальным»? Есть два вполне осмысленных ответа. Первый: безусловно. Второй: никак нет. Не язык наш криминализирован, как любят писать в газетах, а общество, и чтобы адекватно говорить об этом обществе, язык порождает соответствующие слова. Чтобы отразить изменения в экономике или в информатике и дать людям возможность говорить об этом, язык также порождает или заимствует новые слова.

Остановить этот процесс невозможно, можно только изолировать или стерилизовать общество. А говорить о нашей жизни и нашем обществе языком Тургенева просто не получится.

(По М.А. Кронгаузу)

Кронгауз Максим Анисимович - доктор филологических наук, директор Института лингвистики РГТУ. Автор научных монографий и многочисленных публикаций в периодических и интернет-изданиях.

М. Кронгауз. О русском языке/прогессе/интернете

Русский язык в Интернете – это, конечно же, чёрт знает что такое! Но при том это всё равно русский язык.

Начнём с самого простого – с яростной порчи орфографии. Возникла она не в Интернете, но именно в Интернете была поставлена на поток. И наиболее ярко проявилась в так называемом языке падонков и истории со словом превед. Порча орфографии оказалась настолько привлекательной идеей, что сразу овладела умами и стала модной и почти обязательной.

Хорошо известно, что именно орфография помогает легче воспринимать написанное, то есть попросту – быстрее читать. Неправильное написание незначительно задерживает наш взгляд на слове, тормозя процесс чтения в целом. Если таких задержек оказывается много, чтение тормозится не чуть-чуть, а сильно.

На самом деле орфография помогает и быстрее писать, поскольку грамотный человек делает это автоматически. И вот здесь прозвучало ключевое слово: грамотный. Дело в том, что орфография облегчает жизнь далеко не всем, а только грамотным людям. Именно поэтому при любых реформах орфографии и графики страдают прежде всего они. И именно образованные люди сильнее всего сопротивляются таким реформам. Остальные же без орфографии даже немного выигрывают: не надо думать, как писать, да и чтению это не мешает, поскольку привычки к определённому графическому облику слов у них не сформировано. Главное же, что при отсутствии орфографии незнание орфографических правил им абсолютно не вредит, так что их социальный статус сильно повышается. Другая причина привлекательности неправильной орфографии заключается в том, что она придаёт

слову дополнительную выразительность. Один мой знакомый объявил, что будет писать жи и ши только с буквой ы – в частности, потому, что «жизнь более энергична и жизненна, чем жизнь». И по-своему был прав. Однако, будучи грамотным человеком, периодически забывался и срывался на нормативные держишь и пишете.

Безусловно, всевозможные выражения языка падонков – аицкий сотона, афftar жжот и пеши исчо – выразительны и потому так популярны. Кое-кто стал даже говорить о новой неправильной орфографии, то есть новой системе антиправил. На самом деле никакой особой системы нет. По существу, есть лишь одно основное правило: там, где можно написать слово иначе, чем оно пишется, и это не повлияет на его произнесение, – пиши иначе.

Но здесь-то и кроется опасность! По-настоящему неправильно могут писать только очень грамотные люди, которые, во-первых, знают, как писать правильно, а во-вторых, понимают, какие ошибки не искажают произношение. Так, очень трудно поверить в то, что неграмотный человек мог бы написать «превед, кросавчег!», потому что сделаны почти все возможные ошибки. Выразительность же всех этих написаний весьма условна. Они выразительны, пока мы осознаём их необычность и неправильность. По мере привыкания к ним и забывания «правильного прототипа» они станут совершенно обычными, нейтральными написаниями, но правила орфографии мы при этом потеряем безвозвратно.

Меня поразила позиция одного грамотного и вполне образованного человека по этому поводу, сформулированная на одном из форумов: дайте мне самовыражаться в Интернете так, как я хочу, а вот моих детей в школе извольте учить правильному языку и правильной орфографии. Этот человек, увы, не понимает одной простой вещи: то, что для него является игрой, для следующего поколения постепенно превращается в норму. Язык осваивается не только в школе. Возможно, его сын впервые увидит слово афftar именно в Интернете и именно в таком виде. И это окажется его первым и основным языковым опытом, который не перечеркнёшь школьной зубрёжкой.

(По М. Кронгаузу)

Максим Анисимович Кронгауз (род. в 1958) – российский лингвист, профессор, автор книги «Русский язык на грани нервного срыва».

Г.П. Михасенко. Тема: образование, наставник в жизни человека

Я открыл входную дверь, и в прихожей появился Авга Шулин в клетчатой кепке и в серой, похожей на телогрейку куртке, из которой он давно вырос. На цыпочках, чтобы меньше следить, Авга прокрался в кухню и, дёрнув подбородком, вопросительно-тревожно уставился на меня.

Почти полтора года жизни в городе ни капельки не изменили Авгу — та же кепка, та же куртка и та же простоватая физиономия. Первое время я считал Шулина старательным деревенским тупицей и даже издевательски прозвал его графом. Он не обиделся на кличку. Он вообще ни на что не обижался. Удивительный человек, он всё принимал с улыбкой, мол, сыпьте-сыпьте, я потом разберусь. По закону Ньютона действие равно противодействию, и на него никто не обижался, а вернее, его просто не замечали. Я лишь тогда обратил на Авгу внимание, когда он однажды на «графа» ответил мне с усмешкой: «Какой я граф — графин! Кринка! В этом были и внезапная искренность, и смелость, и проблеск ума. Не каждый отважится дать себе такую оценку. Я стал с ним больше общаться, и скоро мне понравились и его простоватая физиономия, и забавные словечки, и наивные, но правильные, на мой взгляд, мысли, и точные замечания. А в одиннадцатом мы сели за одну парту и подружились окончательно.

Авга продолжал смотреть на меня вопрошающе, ожидая каких-то разъяснений. Я понимал, что для него, который — тоже, кстати, удивительная штука! — трепетал перед учителями, у которого при виде директора подкашивались ноги, для него мой сегодняшний финт с демонстративным уходом с урока оказался неожиданным, потому что я не числился в анархистах.

Шум был? — спросил я.

Не было. А чего ты взбрыкнул?

Я из школы уйду!

Хм!

Вот тебе и «хм»! Раздевайся! Обедать будем!

Шулин жил у тётки, жил впроголодь, боясь объесть её семью, как он сам однажды признался мне. К большим праздникам ему приходили переводы и посылки с салом и сушёными грибами.

Дней пять после посылки Шулин отъедался, а потом опять подтягивал ремень, хотя со стороны родственников я ни разу не заметил ни косого взгляда, ни обидного намёка. Скорее наоборот, они вздули бы Авгу, узнай об этом. Я не сбивал друга с его чем-то и мне привлекательного принципа, но при любой возможности подкармливал Шулина.

Уже сунув ложку в щи, Авга замер и опять поднял на меня полные недоумения глаза.

Ты это серьёзно?

Абсолютно.

А что делать будешь? Отцу на шею сядешь?

Балда ты, граф! Работать буду!

Ага, в рабочие, значит, пойдешь! Я в интеллигенты нацелился, а ты наоборот, как будто я тебя выдавливаю.

Никто меня не выдавливает, — со вздохом сказал я. — А, собственно, чем плох рабочий класс?

Рабочий класс не плох, — отозвался Шулин. — Но я не понимаю! Мать у тебя врач, отец инженер. Всё у вас есть. Только учись, получай образование, а ты куда-то вбок... У меня ничего нет, а я жму! На меня и батя с кулаком кидался, кричал, что сено косить некому, и дядька сейчас пилит, мол, куда я, бестолочь, лезу. А я лезу!.. Нет, я не хвастаю, а рассуждаю!..

Один мой дед был крестьянином, а второй всю жизнь работал на заводе.

По дедам нечего судить. Теперь надо судить по отцам, — возразил Шулин. — А вообще-то сейчас и по отцам много не насудишь. Возьми вон моего!.. Нет, судить надо по себе! Только по себе!..

— Ну, во-первых, признаюсь, если уж на то пошло, я ещё ничего не решил, раз! А во-вторых, именно таких рассуждений я и жду от родителей!

А разве они ещё не знают?

Нет.

Вот ты мечешься, а я жизнь свою уже до поло-вины рассчитал! Да-да! Удрать из деревни — раз! Удрал. Закончить школу в городе — два!

Заканчиваю! Поступить на охотоведа или на геолога — три! И поступлю — кровь из носа! И выучусь! Пусть тятки и дядьки с колунами бегают и шумят — я вылезу!

Молодец!

А чего улыбаешься?

Да так.

Авге нравилось говорить, что он удрал из деревни. Но ведь удрать — значит, от плохого и без оглядки, а Шулин, по-моему, спит и видит свою Черемшанку. И чуть в разговоре коснёшься деревни, он вздрагивает, как стрелка компаса близ магнита. Как-то мы ходили за его посылкой, так Авга раз пять подносил её к носу и принюхивался — родные запахи. Так что едва ли это сладкое бегство.

И я спросил:

А не зря литы удрал?

Не зря. Для меня попасть в институт — это всё равно что на Луну, — пояснил Шулин. — Стартовать из деревни порошу не хватит, да и притяжение там здоровое. А город как промежуточная станция: заправлюсь — и дальше. Вот я и заправляюсь сейчас. Нет, расчёт верный!

Ну, Циолковский!

Только так!

А ведь и у меня кое-какие расчёты своего будущего есть, — скромно проговорил я.

Да уж поди! Голова-то у тебя — ого-го! — важно согласился Шулин. — А ты взбрыкиваешь!.. Вот это мне и непонятно.

(По Г.П. Михасенко)

Примерный круг проблем:

1. В чем коренятся причины стремления получить образование?
2. В чем можно черпать внутренние силы для преодоления трудностей?
3. Каким может быть путь достижения цели?
4. Как должны относиться старшеклассники к своему будущему?
5. Кто может быть наставником?

О преподавании. Науке. Профессиональном выгорании и честности

Чувствуешь что-то особенное, когда за дверью морем гудит аудитория. За 30 лет я не привык к этому чувству и испытываю его каждое утро. Я нервно застёгиваю сюртук, задаю Николаю лишние вопросы, сержусь... Похоже на то, как будто я трушу, но это не трусость, а что-то другое, чего я не в состоянии ни назвать, ни описать.

При моем появлении студенты встают, потом садятся, и шум моря внезапно стихает. Наступает штиль. Я знаю, о чём буду читать, но не знаю, как буду читать, с чего начну и чем закончу. В голове нет ни одной готовой фразы. Но стоит мне только оглядеть аудиторию и произнести стереотипное «в прошлой лекции мы остановились на...», как фразы длинной вереницей вылетают из моей души и — пошла писать губерния! Говорю я неудержимо быстро, страстно и, кажется, нет той силы, которая могла бы прервать течение моей речи. Чтобы читать хорошо, то есть нескучно и с пользой для слушателей, нужно, кроме таланта, иметь ещё сноровку и опыт, нужно обладать самым ясным представлением о своих силах, о тех, кому читаешь, и о том, что составляет предмет твоей речи. Кроме того, надо быть человеком себе на уме, следить зорко и ни на одну секунду не терять никого из поля зрения.

Хороший дирижёр, передавая мысль композитора, делает сразу двадцать дел: читает партитуру, машет палочкой, следит за певцом, делает движение в сторону то барабана, то валторны. То же самое и я, когда читаю. Предо мною полтора ста лиц, непохожих одно на другое, и триста глаз, глядящих мне прямо в лицо. Цель моя — победить эту многоголовую гидру. Если я каждую минуту, пока читаю, имею ясное представление о степени её внимания и о силе разума, то она в моей власти. Другой мой противник сидит во мне самом. Это — бесконечное разнообразие форм, явлений и законов и множество ими обусловленных своих и чужих мыслей. Каждую минуту я должен иметь ловкость выхватывать из этого громадного материала самое важное и нужное и так же быстро, как течёт моя речь, облекать свою мысль в такую форму, которая была бы доступна разумению гидры и возбуждала бы её внимание, причём надо зорко следить, чтобы мысли передавались

не по мере их накопления, а в известном порядке, необходимом для правильной компоновки картины, какую я хочу нарисовать. Далее я стараюсь, чтобы речь моя была литературна, определения кратки и точны, фраза возможно проста и красива. Каждую минуту я должен осаживать себя и помнить, что в моём распоряжении имеются только час и сорок минут. Одним словом, работы немало. В одно и то же время приходится изображать из себя и учёного, и педагога, и оратора, и плохо дело, если оратор победит в вас педагога и учёного, или наоборот. Читаешь четверть, полчаса и вот замечаешь, что студенты начинают поглядывать на потолок, один полезет за платком, другой сядет поудобнее, третий улыбнётся своим мыслям... Это значит, что внимание утомлено. Нужно принять меры. Пользуясь первым удобным случаем, я говорю какой-нибудь каламбур. Все полтора лица широко улыбаются, глаза весело блестят, слышится ненадолго гул моря... Я тоже смеюсь. Внимание освежилось, и я могу продолжать.

Никакой спорт, никакие развлечения и игры никогда не доставляли мне такого наслаждения, как чтение лекций. Только на лекции я мог весь отдаваться страсти и понимал, что вдохновение не выдумка поэтов, а существует на самом деле. Это было прежде. Теперь же на лекциях я испытываю одно только мучение. Не проходит и получаса, как я начинаю чувствовать непобедимую слабость в ногах и в плечах; сажусь в кресло, но сидя читать я не привык; через минуту поднимаюсь, продолжаю стоя, потом опять сажусь. Во рту сохнет, голос сипнет, голова кружится... Чтобы скрыть от слушателей своё состояние, я то и дело пью воду, кашляю, часто сморкаюсь, точно мне мешает насморк, говорю невпопад каламбуры и в конце концов объявляю перерыв раньше, чем следует. Но главным образом мне стыдно. Мои совесть и ум говорят мне, что самое лучшее, что я мог бы теперь сделать, — это прочесть мальчикам прощальную лекцию, сказать им последнее слово, благословить их и уступить своё место человеку, который моложе и сильнее меня.

Но у меня не хватает мужества поступить по совести. К несчастью, я не философ и не богослов. Как 20-30 лет назад, так и теперь, меня интересует одна только наука. Испуская последний вздох, я всё-таки буду верить, что наука — самое важное, самое

прекрасное и нужное в жизни человека, что она всегда была и будет высшим проявлением любви и что только ею одною человек победит природу и себя. Вера эта, быть может, наивна и несправедлива в своём основании, но я не виноват, что верю так, а не иначе; победить же в себе этой веры я не могу.

(По А. П. Чехову)

Антон Павлович Чехов (1860-1904) — русский писатель, автор рассказов, повестей, драматических произведений.

Примерный круг проблем:

1. В чём проявляется любовь к профессии? Является ли любовь к профессии залогом успешной деятельности?
2. Какую роль играет наука в жизни людей?
3. Как должен поступить человек, если профессиональная деятельность становится для него обузой?

Ю.Нагибин. О русском языке, учителе, школе

Выпавший за ночь снег замел узкую дорожку, ведущую от Уваровки к школе, и только по слабой прерывистой тени на ослепительном снежном покрове угадывалось ее направление.

Первый урок у Анны Васильевны был в пятом «А».

— Именем существительным называется часть речи, которая обозначает предмет...

— Можно?

В полуоткрытой двери стояла небольшая фигурка в разношенных валенках, на которых, стаивая, гасли морозные искринки. Круглое, разожженное морозом лицо горело, словно его натерли свеклой, а брови были седыми от инея.

— Ты опять опоздал, Савушкин?

Анну Васильевну огорчило опоздание Савушкина, как досадная нескладница, испортившая хорошо начатый день.

— Все понятно? — обратилась Анна Васильевна к классу.

— Понятно!.. — хором ответили дети.

— Хорошо. Тогда назовите примеры.

Класс радостно забурился. Круг примеров все ширился, но первые минуты ребята держались наиболее близких, на ощупь осязаемых предметов: колесо... трактор... колодец... скворечник...

И вдруг, словно очнувшись от сна, Савушкин приподнялся над партой и звонко крикнул:

—Зимний дуб!

Не понимая странной его взволнованности, Анна Васильевна сказала, с трудом сдерживая раздражение:

—Почему зимний? Просто дуб. Вот что значит опаздывать! Придется мне сходить к твоей матери.

— Приходите, Анна Васильевна, вот мама обрадуется!

Тропинка, по которой Савушкин повел Анну Васильевну, началась сразу на задах школьной усадьбы. Едва они ступили в лес и тяжело нагруженные снегом еловые лапы сомкнулись за их спиной, как сразу перенеслись в иной, зачарованный мир покоя и беззвучья.

Тропинка бежала вдоль ручья — то вровень с ним, покорно следуя всем извилам русла, то, поднимаясь высоко, вилась по отвесной круче. Савушкин шагал впереди учительницы, чуть пригнувшись и внимательно поглядывая вокруг себя.

Тропинка обогнула куст орешника, и лес сразу раздался в стороны. Посреди поляны в белых сверкающих одеждах, огромный и величественный, как собор, стоял дуб. Казалось, деревья почтительно расступились, чтобы дать старшему собрату развернуться во всей силе. Его нижние ветви шатром раскинулись над поляной. Снег набился в глубокие морщины коры, и толстый, в три обхвата, ствол казался прошитым серебряными нитями. Листва, усохнув по осени, почти не облетела, дуб до самой вершины был покрыт листьями в снежных чехольчиках.

—Так вот он, зимний дуб!

Анна Васильевна робко шагнула к дубу, и могучий великодушный страж леса тихо качнул ей навстречу ветвью.

Совсем не ведая, что творится в душе учительницы, Савушкин возился у подножия дуба, запросто обращаясь со своим старым знакомцем. Анна Васильевна с радостным интересом всматривалась в эту неведомую ей потайную жизнь леса, когда услышала встревоженный возглас Савушкина:

—Ой, мы уже не застанем маму!

—Что ж, Савушкин, это только значит, что короткий путь еще не самый верный. Придется тебе ходить по шоссе.

«Боже мой! — вслед за тем с болью подумала Анна Васильевна. — Можно ли яснее признать свое бессилие?» Ей вспомнился сегодняшний урок и все другие ее уроки: как бедно, сухо и холодно говорила она о слове, о языке, о том, без чего человек нем перед миром, бессилён в чувстве, — о родном языке, который так же свеж, красив и богат, как щедро и красива жизнь.

И она-то считала себя умелой учительницей!

— Ну, Савушкин, спасибо тебе за прогулку. Конечно, ты можешь ходить и этой дорожкой.

— Вам спасибо, Анна Васильевна!

Савушкин покраснел: ему очень хотелось сказать учительнице, что он никогда больше не будет опаздывать, но побоялся соврать.

(По Ю.Нагибину)

Н. Михайлова. О школе/детстве

Сегодня я впервые осознала: расставаться будет грустно. Просто грустно, без всяких метафор и ненужных сравнений. Одиннадцатый класс как песочные часы. Сверху — школа, снизу — ты. И ты берёшь теперь от школы всё, что она даёт, и не ждёшь, когда закончится урок, когда можно будет закрыть за собой дверь класса, пронестись во весь дух по коридору, сбегать вниз по лестнице, запрыгать, как кузнечик: «Домой, домой!» Не хочется теперь! В одиннадцатом классе учиться весело. Шутим чаще, смеёмся громче, ссоримся реже. Вообще не ссоримся! На уроках не до учёбы, потому что нравится оглядывать взрослеющих одноклассников, вздыхать: «Какие...» Вспоминать, кто в кого был влюблен, кто кому нравился. Кто смешливый, кто обидчивый, кто чудаковат, кто всегда поможет, а кто и отложит.

В одиннадцатом классе легко всех любить, и все кажутся самыми лучшими. Кто раздражал, незаметно становится лучшим другом. Того, кого считала глупым, считаешь теперь просто очень простым. И хорошим. И не обзываешь никого, даже про школьные «кликухи» стараешься забыть: ко всем по имени. Уважительно и как друг.

В последнее время на уроках литературы мне кажется, будто между нами, одноклассниками, бьются окна, срываются шторы, становится всё понятно...

Мы отрываемся от художественного произведения, от рассказов Бунина и Куприна, пружиним литературными строчками, подпрыгиваем и улетаем за горизонты школьной программы, туда, где начинается жизнь... Углубляемся в тему любви, которая трогает больше всего, заставляет спорить, громко и страстно рассуждать...

В любовь все верят одинаково. И несправедливо выделять кого-то: юношей, девушек... Нет более или менее романтических или сентиментальных. Удивительно, но юноши даже чаще более заинтересованы в обсуждении любви, личных взаимоотношений. И оказываются более активными, поднимают руку, чтобы ответить, кто из героев повести или рассказа виноват в разлуке, кто ошибался, как он сам поступил бы в такой ситуации. И мы теперь с большим рвением делаем литературу, спешим начать заниматься сразу, лишь прозвенит звонок. И нашей учительнице тоже интересно, она наблюдает за нами, загадочно молчит, улыбается, подкидывает новые вопросы, темы для обсуждения. И у книг из школьной программы вдруг рождается неожиданное продолжение. И я с удивлением понимаю: мы не дети, мы не школьники, мы уже взрослые... Те, про кого пишутся и пишутся книги...

(По Н. Михайловой)

Наталья Михайлова — педагог, публицист.

С.Л. Львов. О выборе жизненного пути/ призвании/ самореализации

В нашем доме живёт мальчик. Мы познакомились с ним, когда я выносил во двор оставшиеся после ремонта провода и изоляторы. У него загорелись глаза. Он забрал у меня всё. А потом как-то мне понадобился напильник, и я пошел к нему. С тех пор всегда обращаюсь к нему, когда мне нужна техпомощь. В одной из двух комнат маленькой квартиры оборудован его рабочий уголок. С потолка спускаются авиационные модели. И вентилятор у него на столе самодельный. А под столом бегает фантастический вездеход собственной конструкции. Родители относятся с уважением к техническим поискам сына. На него не кричат, когда он приносит домой шурупы, гайки, обрезки жести. Ему не говорят: «Зачем мусору натаскал!». Родители

понимают: для него это не мусор. Без этого он не сумеет мастерить машины. Как знать, может быть, и создавать своё будущее!

Не всякая семья может пойти навстречу желаниям и интересам ребёнка. Родители великого английского ученого Фарадея отдали его в ученики к переплётчику потому, что не имели возможности дать ему образование по способностям, да и просто не могли понять, к чему стремится их сын. Но когда высокообразованные и обеспеченные люди, какими были родители замечательных русских биологов Ковалевских, сделали всё, чтобы помешать детям заниматься естественными науками, они поступили так не потому, что не имели возможности дать им естественнонаучное образование, а потому, что считали: детям не пристало самим определять выбор своего пути. Фарадею не в чем было упрекнуть своих родителей. А вот Ковалевским, вероятно, было в чём своих родителей упрекнуть!

Мы тревожимся, когда наши дети сдают экзамены. Но ведь и нам не следует забывать о трудном экзамене, который мы держим перед своими детьми, помогая или не помогая им правильно определить свой путь, объясняя или забывая объяснить, как в выборе этого пути сливаются ответственность человека перед собой и перед обществом. Выбор пути начинается, когда ребёнок строит свою первую модель, Он рисует свой первый рисунок, впивается в одну книгу и отбрасывает другую, когда он первый раз присматривается к тому, что делаете вы и как вы это делаете.

В записной книжке Чехова есть такие строки: «Бездарный учёный, тупица, прослужил 24 года, не сделав ничего хорошего, дав миру десятки таких же бездарных узких учёных, как он сам. Тайно по ночам он переплетает книги - это его истинное призвание...». Горечь этих строк вызвана не одной лишь судьбой человека, ошибившегося в выборе пути. Не горше ли была для Чехова мысль о тех, перед кем этот мнимый учёный предстал как деятель науки? Безоговорочно и беспощадно решил Чехов эту тему в образе Серебрякова из пьесы «Дядя Ваня». Чехов сказал о нём: «...Старый сухарь, учёная вобла... ровно двадцать пять лет читает и пишет об искусстве, ровно ничего не понимая в искусстве».

Нередко человек, выбирая профессию «без любви», выбирает её и «по расчёту». По расчёту в самом прямом смысле этого слова.

Люди, равнодушные к своему делу, часто оказываются отнюдь не равнодушными к «приданому», которое это дело может принести.

Когда человек не любит свою профессию, за такой «брак без любви» расплачиваются не только он сам, но и его близкие. Человек, берущийся не за свое дело, редко приносит людям пользу, и очень часто - вред.

(По С.Л. Львову)

Львов Сергей Львович (1922-1981) - прозаик, критик, публицист, автор многочисленных статей о советской и зарубежной литературе, произведений биографической и детской литературы.

Д. Гранин. Об учителе/образовании

Давно уже хочется написать о школе. Книг об этом написано немало, но мне интересно было бы исследовать одну линию в этой огромной теме — что остается от учителя, от класса в характере человека. Кроме знаний.

Когда учитель ставит отметку ученику, то ведь и ученик одновременно как бы ставит отметку учителю. За справедливость, за объективность. И вместе с отвечающим учеником отметку эту ставит и весь класс. Наша любовь к учителям складывалась из таких отметок. Разумеется, не только из них. Любовь рождалась по-разному.

Наверное, любимых учителей больше, чем талантливых. Талантливым стать нельзя, а вот любимым стать можно. Думая об этом, я вспоминаю бывших своих учителей. Кто из них получал нашу любовь? В десятом классе физику преподавал нам известный профессор, и наше «физическое» воспитание было отличным. Но! Но физику мы полюбили раньше, полюбили благодаря молоденькой учительнице. Кажется, она преподавала тогда первый год и не очень хорошо сама знала некоторые тонкости, но всё равно мы любили её. Вероятно, за то, что она любила нас, за то, что она не скрывала своих промахов и открыто переживала их.

Но может, наиболее важная составляющая нашего чувства возникала из нравственного облика учителя. Вернее, не облика, а нравственного содержания учительства. Наши учителя преподавали

нам кроме своих предметов какие-то нравственные начала. И учитель для меня - это прежде всего воспитатель, а значит, и проповедник.

Учитель может и должен учить жить. Я вкладываю в эти слова самые простые понятия. Простые и понятные, как русские пословицы. Зачем люди трудятся, к чему приводит жадность, почему нельзя врать, почему надо жалеть животных - словом, истины, казалось бы, элементарные, очевидные, но нужно, чтобы они были произнесены.

Убедился я и в том, что хороший учитель почти всегда создает и дружный хороший класс. И за это, может, самое большое спасибо учителям. Потому что школьные друзья - дорогое богатство каждого из нас.

Спустя десятилетия, вспоминая об учителях моей школы, вижу, как многим хорошим я обязан им. Вспоминаются не знания, не предметы, а то человеческое, что вкладывали в нас.

(По Д. Гранину)

Сочинение по тексту В.Г. Короленко «Кажется, я был в пятом классе, когда у нас появилось сразу несколько новых молодых учителей». Проблема: Какое влияние учитель может оказать на учеников?

Какое влияние учитель может оказать на учеников? Именно эта проблема привлекла внимание автора.

Автор раскрывает проблему на примере случая из жизни класса. В школу пришел новый учитель. Юноша, недавно закончивший университет, не вызывал у класса уважения. «В классе несколько робел, и лицо его часто заливал застенчивый румянец». Игнатович, как называли его ученики, редко спрашивал домашнее задание, а к оценкам относился пренебрежительно.

Класс не принял учителя, чувствуя в нем неуверенность. Но, вопреки ожиданиям, в ответ на грубость одного из учеников, Игнатович не написал жалобу, как бы это сделали другие учителя, не ответил оскорблением, а продолжил вести уроки. Неожиданная реакция учителя привела детей в замешательство, а нагрубивший

ученик, чувствуя неправоту, попросил прощения. «Самый эпизод скоро изгладился из памяти, но какая-то ниточка своеобразной симпатии, завязавшейся между новым учителем и классом, осталась».

Позиция автора очевидна: учитель может оказать серьезное влияние на настроения, поступки и даже характер учеников. Уважительное отношение к ученикам может заставить их задуматься над своим поведением и оценить свои поступки.

Невозможно не согласиться с мнением В.Г. Короленко. Действительно, учитель может оказать большое влияние на учеников. Уважительное и доброе отношение может научить большему, чем сила и грубость.

Так, главная героиня книги «Вверх по лестнице, ведущей вниз» Б. Кауфман, молодая учительница Сильвия Баррет, тоже приходит в школу сразу после окончания колледжа. Она надеется заинтересовать учеников своим предметом, но сталкивается лишь с равнодушием и безучастностью. Ученикам безразличен ее предмет, а коллег совершенно не интересует жизнь школы. Ее пугают трудности, но она находит в себе силы заинтересовать учеников, увлечь их предметом. Это становится возможным только благодаря огромному терпению, выстраиванию отношений, основанных на доверии и уважении. Такие люди, как Сильвия Баррет, дают детям самые важные жизненные уроки, помогают им стать порядочными, добрыми людьми.

Еще одним примером, подтверждающим мою позицию, является повесть Ч. Айтматова «Первый учитель». В герое Дюйшене автор создаёт идеальный образ народного учителя – доброго, самоотверженного, честного. Он преподаёт детям, чьи родители даже не понимают ценность образования, даёт им шанс изменить свое будущее, самим выбирать жизненный путь. Дюйшен сам стоит школу, учит детей, провожает их после уроков домой. Влияние, которое он оказывает на судьбы своих подопечных невозможно переоценить. Будучи взрослыми, они с благодарностью вспоминают, что он сделал для них, как повлиял на их судьбы, изменил жизнь.

Следует помнить, что люди, которые окружают нас в детстве очень сильно могут повлиять не только на наши поступки, но и

на мировоззрение в целом. Поэтому большая удача выпадает тем людям, в чьей жизни есть учителя, которые своим примером могут направить, заставить оценить свои мысли и поступки, научить поступать правильно.

Е.А. Лаптев. Об учителе

В одной из недавних телепередач, где велась бурная дискуссия о проблемах современного образования, модная телезвезда разразилась гневной тирадой в адрес учителей. По её твёрдому убеждению, все они — это люди несостоявшиеся, неудачники, проигравшие борьбу за успех, они пришли в школу единственно для того, чтобы отомстить бедным детям за свою сломанную судьбу. Признаюсь: меня, человека уже пожилого, выросшего в послевоенные годы, эти слова ошеломили, будто бы какой-то нечестивец посмел прилюдно надругаться над святыней. В первый момент мне показалось, что происходящее — сцена из какого-то фильма и телезвезда просто-напросто играет отрицательную роль. Но, к сожалению, это был не фильм, и, к ещё большему сожалению, почему-то никто из публики не счёл возможным сказать хоть слово в защиту учителей.

...Шёл апрель 1947 года. Мы, разлучённые войной со своими отцами, росли без царя в голове, не признавая ни законов, ни правил. Голод, постоянные лишения, суровые жизненные условия — всё это наложило свой отпечаток на наши характеры. Тогда считалось нормальным всячески показывать своё пренебрежение к учителям, и чем более дерзко ты себя вёл, тем больше тебя уважали в мальчишеской компании.

Учитель физики Иван Васильевич Матвеев пришёл к нам в седьмой класс. Ходил он медленно, с усилием опираясь на палочку, и когда нечаянно задевал раненой ногой угол парты, то лицо чуть заметно вздрагивало от боли.

В конце месяца он, получив расчёт, возвращался с работы. Его встретила местная шпана, чтобы отобрать деньги. Учитель, невысокий крепыш, переложил палочку из правой руки в левую, затем двумя пальцами — указательным и средним — легонько стукнул главаря по верхней губе. Тот рухнул на землю, учитель посмотрел на оцепеневших разбойников и поковылял дальше. Весть о том, что

учитель шутя расшвырял целую банду, моментально разнеслась по всему городку, а поскольку Иван Васильевич вёл физику в нашем классе, то все семиклассники в той или иной мере считали себя сопричастными этому подвигу. Мы даже освоили несколько характерных жестов своего учителя, говорить стали медленно, протяжно, видом своим показывая, что учитель поделился с нами секретными приёмами и теперь не приведи Бог кому-нибудь нас обидеть.

Однажды я увидел, как Иван Васильевич, спускаясь со школьного крыльца, подал руку идущей следом учительнице математики. Та смущённо покраснела и поблагодарила физика. В тот же день, повинуясь безотчётному желанию во всём походить на учителя, я подал руку своей маме, когда она переходила по шаткой лесенке через теплотрассу. Мама удивлённо улыбнулась, потом обняла меня и сказала, ласково глядя повлажневшими глазами: «Спасибо, милый! Ты у меня уже совсем большой!»

Стараясь казаться взрослыми, табаком мы начали баловаться чуть ли не с шести лет. Но, когда поняли, что наш учитель не курит, многие, в том числе и я, оставили эту вредную привычку. Как-то раз Петька Фёдоров ругнулся матом — дело обычное для нас. Иван Васильевич, услышав неприличное слово, шёпотом сказал Петьке: — Это называется мужская слабость.

С той поры я старательно избегал нецензурных слов в своей речи...

Мысленно оглядываясь на прожитые годы, я понимаю, как много правильного, мудрого и необходимого подарил мне этот великий человек. Даже сегодня мне ещё хочется держаться за его крепкую руку, которая ведёт меня по дороге жизни.

(По Е.А. Лаптеву)

Евгений Александрович Лаптев (род. в 1936 г.) — писатель-публицист.

И.Ф. Смольников. О личности, об учителе. Примерный круг проблем

Однажды на урок алгебры вместо нашей математички пришёл новый учитель — мужчина. От самого его появления, внешности и первых произнесённых слов на нас повеяло чем-то необычным.

Представьте себе невзрачного, бледного — без единой кровинки в лице — человека, с сияющими глазами, в отутюженных брючках, кургузом пиджачке и при галстукке. Галстук нас, дураков, просто сразил. Ничего подобного мы до сих пор не видели. Но галстук что! Мы были совершенно ошарашены его вступительной речью. Ничего подобного мы ещё не слыхивали.

Новый учитель, Николай Иванович Иголкин, сразу обратился к нам:

— Мы будем с вами изучать математику! Вы знаете, что это за наука? Нет, вы не знаете, какая это наука! Математика — это наука о строении Вселенной!

Он стоял перед нами ну прямо как какой-нибудь Наполеон: одна рука — на столе, словно опирается на карту сражения, другая — за бортом пиджака. Он так и вошёл — с одной рукой на груди, что придавало всей его не очень казистой фигуре горделивую и, как вы догадываетесь, немного смешную осанку.

— Да, дорогие мои, всей Вселенной. Волшебные сочетания сил и элементов, порядок и стройность в движении электронов и небесных светил, чудесные соотношения атомов, которые составляют материю, — всё это математика. Это не сухая, не скучная наука. Она позволяет решать самые сложные задачи, которые ставит перед нами физика и всё, с чем мы сталкиваемся в жизни. Она даёт возможность сделать сложное простым и понятным. Я буду учить вас находить красивые и ясные решения, прозрачные, как небо!

Мой сосед по парте толкнул меня в бок. На его лице было сложное выражение. Это и ироническая ухмылка, как в ту минуту наверняка и у меня, и у остальных сорока гавриков нашего класса. Это и удовольствие — ещё бы! Не каждый день удаётся послушать подобные речи. Наконец, физиономия его отражала затаённую надежду: может быть, этот невесть откуда свалившийся нам на голову поэт от математики не станет преследовать нас с такой въедливостью, как это делала математичка. Вместо ежедневного решения задач и примеров будем вдохновенно рассуждать о красоте и ясности, о гармонии и разуме Вселенной!

Скажу сразу, жестоко ошибся мой друг. Новый учитель даже подкрутил гайки. Если математичка ограничивалась простым

заучиванием, то Иголкин добивался понимания того, что мы заучиваем, почему так, а не иначе решаем задачу.

Не успели мы как следует прочувствовать его речь, как он изумил снова. Нет, не словами. Своей правой рукой, которую вынул из-за борта пиджака. Вместо ладони с пальцами у него оказалась двупалая клешня. Улыбки с наших лиц сдуло. Мы, замерев, смотрели на эту клешню, на мел, который она держала и который выписывал на доске аккуратный и ровный ряд чисел.

Урок начался. Он прошёл при стойком оцепенении всего класса. Мы, дети военных лет, хорошо понимали, что может стоять за этой страшной рукой.

Ни о своём ранении, ни о пребывании на фронте Иголкин никогда не рассказывал.

Мы не знали, где он воевал, в каком звании, сколько, был ли ещё ранен, имел ли награды.

Учитель демонстративно игнорировал свою изувеченность. Он работал, учил нас алгебре, геометрии и не давал спуску нерадивым и лентяям. Он бы, несомненно, завоевал целиком и полностью наш класс, если бы не его манера высокопарно изъясняться. Теперь-то я понимаю, что это происходило от его влюблённости в математику, от горячего желания привить эту влюблённость нам.

Что и говорить, наш возраст, то, что нас, мальчишек, была такая орава, а учитель ничем не выдавал своих трудностей, даже упорно писал именно правой рукой, хоть это давалось ему очень нелегко, — всё это мешало проявлению добрых чувств. Привыкнув к его руке, мы проявляли бездушие. Я признаюсь в этом с горьким упрёком, и прежде всего самому себе. Какие-то душещипательные эпизоды из прочитанных книг трогали чувствительные струны моего сердца, а живой человек, который находился рядом, понимания, сочувствия не вызывал.

Мы проявляли жестокость... Вывести Иголкина из себя нам ничего не стоило.

И нам было неведомо, отчего изуродованная рука нашего учителя вдруг багровеет.

Откуда нам тогда было знать, что это происходит от прилива душевной боли? Но один самый обыкновенный подслушанный разговор перевернул наши души.

Весной мы с одноклассниками, Фимой и Аликом, пошли в Струковский сад. Этот городской сад, с густыми зарослями кустов, крутыми склонами, многочисленными тропинками, занимал большое пространство на высоком берегу Волги. Сбежали мы друг за другом по одной такой тропке на склоне, налетев в самом низу, к общему восторгу, друг на друга, как вдруг Алик, отлетевший в кусты, поворачивается к нам и с вытаращенными глазами шепчет:

— Тихо. Там Иголкин.

Мы с Ефимом осторожно раздвигаем кусты и видим, что на дорожке, как раз под нами, идёт Иголкин с каким-то мальчишкой. Мы замерли. Они же, как нарочно, остановились.

— Поедем мы с тобой на рыбалку, непременно поедем, — почему-то не очень весело говорил Иголкин, — вот погоди, спадёт вода, да и у меня в школе работы поубавится...

— Ничего не поубавится! — сердито возразил мальчишка. — И мама говорит, что ты с утра до вечера в школе пропадаешь, а у тебя здоровье... Ты вон каждый вечер лекарства пьёшь. И чего ты за них переживаешь? Они же тебя терзают, просто изводят!

«Терзают»... «Изводят»... Эти с горечью и гневом произнесённые маленьким мальчишкой слова как-то остро резанули. Я воспринял их как слова, направленные непосредственно в нас. И мне стало не по себе.

— Они ещё несмышлёныши, — возразил наш учитель. — Вроде тебя. Ты пойми, ведь некоторые из них, совсем безнадёжные, стали понимать, соображать, у них появился интерес к математике. Да, да, я вижу. А ты лучше посмотри, как красиво!

Он стоял в своей обычной горделивой позе, с правой рукой за бортом пиджака, и смотрел на реку, на заволжские дали. Он словно возвращал нас к этой стихии, к этому врачующему душу простору, перед которым хотелось избавиться от всякой скверны. Пусть её и не слишком много накопилось к тому времени в наших ребячьих душах, но избавиться хотелось решительно, полностью, раз и навсегда.

Когда мальчишка взял Иголкина за руку и повёл прочь, мы услышали ещё несколько фраз.

— А ты бы смог подбить три танка?

— Хватит мне и одного.

—А он сколько раз по тебе выстрелил?

—Раза три, точно не помню...

Голоса их поглотил весенний разноголосый шум сада. Мы вылезли из кустов, спустились вниз на дорожку. Играть расхотелось. Не сговариваясь, присмиревшие, мы молча пошли к Волге...

(По И.Ф. Смольникову)

Игорь Фёдорович Смольников (род. в 1930 г.) — писатель, автор более двадцати книг, а также разнообразных очерков и статей, посвящённых преимущественно литературе и изобразительному искусству.

Г.А. Горышина о роли учителя в жизни человека

В жизни каждого человека бывают учителя. Один учит словесности, то есть русскому языку и литературе, другой математике, третий — естествознанию. Ещё бывает четвёртый, пятый — много учителей. Учителей к тебе приставляла судьба разных; одних ты любил, других не очень. Так же и науки; однигодились, другие забыты (а всё равногодились).

Своё умственное, нравственное и гражданское взросление, как я теперь понимаю, мне следует считать результатом главным образом уроков литературы и русского языка, то есть нужно сказать «спасибо» учителю Борису Борисовичу Стаху.

Правда, грамоте я был изрядно научен дома. Моя мама терпеть не могла помарок в родном языке, пусть даже в домашних беседах и детских шалостях. Меня одёргивали, если я говорил вместо «нет» — «нету», отчитывали за «евонный» и «ихний» вместо «его» и «их». Я рано узнал, что нельзя употреблять в одном предложении два подлежащих: «Лев — он царь зверей» — так нельзя, против правил, неблагозвучно. Надо: «Лев — царь зверей». Нельзя сказать: «Очень неплохо», надо сказать «Хорошо». И ещё многое.

Но почему-то литература в школе шла у меня ни шатко ни валко — до девятого класса, до прихода к нам Бориса Борисовича Стаха. Письменные задания по литературе я обыкновенно перекатывал, переставляя слова, с учебника, поскольку мне казалось, что там, в учебнике, написано толковее, чем я нагородил бы от себя. За

сочинения чаще всего мне ставилась тройка — за грамотность, при полной несамостоятельности.

Борис Борисович Стах вошёл к нам в класс в офицерском габардиновом кителе, с двумя рядами орденских планок, заговорил с нами, как со взрослыми людьми, о чём-то таком, никогда нами не слыханном.

Новый учитель литературы, я хорошо это помню, появился в конце учебного года.

На дворе стояла весна. На первом своём уроке новый учитель заговорил о войне. И о весне. Он принёс с собою только что вышедшую книгу Олеса Гончара, прочёл нам сколько-то страниц. У него был глуховатый, откуда-то из груди выходящий наружу голос и какое-то особенное лицо, непохожее на лица других наших наставников: выбритые до синевы впалые щеки, невыпирающий, но заметный подбородок, с лощиной посередине; глаза серые, пронизательные, малость печальные и незлые; надо всем лицом, составляя главную его часть, простирался высокий, как говорится, сократовский лоб. У нового учителя литературы, мы сразу заметили это, было умное лицо.

Учитель прочёл нам отрывок из произведения, положил книгу на стол и принялся расхаживать перед нами, ладно скроенный, крепко сшитый, совершенно от нас, от нашего разгильдяйства и шалопайства не зависящий, сам по себе. Он стал нам рассказывать про войну, которую пронёс на своих плечах, запечатлел в своей душе.

Рассказчик был серьёзен, чувств своих не выдавал ни голосом, ни улыбкой. Его речь была абсолютно, «по-петербургски», правильна, мы такой и не слыхивали. Борис Борисович говорил о счастье быть освободителем и о счастье быть освобождённым. Как одно счастье находит другое, как они соединяются, — и тогда наступает весна, не просто время года, а весна человечества. Ещё вчера раскалённые боем танки сегодня увиты цветами сирени, они тихо движутся, как ладьи, по волнам всеобщего восторга, несут на броне нимб Победы...

Борис Борисович нам объяснил, что значит чувство Победы. Как может книга запечатлеть в себе миг ликующего единства многих тысяч людей. Он говорил об этом простыми словами. Правду того, что он нам говорил, удостоверяли два ряда орденских планок. Мы их умели читать: правым крайним был орден Красного Знамени.

Потом я прочёл эту книгу, не заданную по литературе, полностью. Я прочёл её для себя. Я вообще был начитанный мальчик. Не скажу, что меня потрясло это произведение. Но впервые в жизни я читал не о чём-то таком, чего никогда не бывало и не будет со мной; я находил в книжных словах нечто такое, чем жил сам: войну и весну. Слова становились живыми. Запах сирени в майские дни Победы был тот же самый, что нынче у нас, на Марсовом поле.

Учитель литературы помог мне прочесть эту книгу, проникнуть в жизнь слов, пережить написанное в книге как собственное, моё...

(По Г.А. Горышину)

Глеб Александрович Горышин (1931 —1998) — советский прозаик.

Ю. Яковлев. Об учителе

У нашего Учителя глаза были подвижные, живые - два синих кружочка. На уроке они превращались в два маленьких экрана. В глазах Учителя извергались вулканы, сползали ледники и обрушивались дожди... из лягушек.

Я хорошо помню, как Учитель вошёл в класс, энергично потер ладонью розовое ухо и с порога объявил:

- Вчера в Новой Каледонии выпал дождь из лягушек.

Класс подпрыгнул и громко рассмеялся.

- Лягушкам было не до смеха, - совершенно серьезно сказал Учитель. Сильный ураган оторвал их от родного болота и со страшной скоростью понёс над океаном. Беспомощно расставив перепончатые лапки, лягушки летели, как птицы. И, вероятно, жалобно квакали. Не думаю, чтобы им нравилось лететь. Потом ветер неожиданно ослаб, и лягушки вместе с потоками дождя стали падать на землю.

Мы посмотрели в глаза Учителю, и увидели себя с раскрытыми зонтиками, и почувствовали, как лягушки упруго плюхались на купола зонтиков. Девочки даже взвизгнули.

Однажды Учитель подошёл ко мне, положил на плечо руку и сказал:

- У каждого из нас есть вечный двигатель. У тебя, например.

Ребята удивленно переглянулись, а я уставился в два синих экрана, ища в них ответа. Глаза Учителя загадочно светились.

- У меня нет... вечного двигателя, - сказал я.

- Есть.

Я задумался. Я перебирал в памяти все, что было у меня «движущего», самокат, велосипед, ролики, самолетик с резинкой вместо моторчика. Ничего не двигалось само по себе и тем более вечно.

- Он всегда при тебе. Он и сейчас с тобой! - Учитель как бы играл со мной в «жарко-холодно».

Я пошарил в карманах, заглянул в портфель, но ничего похожего на вечный двигатель не обнаружил.

- Твой вечный двигатель у тебя в груди, - не сводя с меня глаз, сказал Учитель. - Это - твое сердце. Оно бьется день и ночь, зимой и летом. Без отдыха, без перерыва... вечно.

Я невольно приложил руку к груди и почувствовал слабые, мерные толчки своего сердца. В классе стало тихо, все ребята слушали, как работает их вечный двигатель.

Так Учитель постепенно открывал нам неведомый мир, и после его открытий жизнь становилась удивительной, почти сказочной. Обычные вещи он умел повернуть такой неожиданной гранью, что они сразу менялись и обретали новое значение. Но главная его наука ждала меня впереди.

Однажды в кино у меня произошла странная встреча. Я слонялся по людному фойе в ожидании начала сеанса и вдруг увидел нашу вожатую Аллу высокую, светловолосую, в каплевидных очках.

Рядом с ней сидел рослый десятиклассник. Они ели мороженое в вафельных стаканчиках и о чем-то оживленно разговаривали. Сперва я подумал, что обознался, но, когда не поленился и еще раз прошел мимо, сомнения мои развеялись - это были они. Я даже покраснел от возбуждения. Когда все толпой входили в зал, я потерял их из виду. Но потом обнаружил, что они сидят неподалеку от меня. Вместо экрана я смотрел на них. Я увидел, как десятиклассник положил руку на спинку стула, на котором сидела Алла. Но тут свет погас, и мне пришлось прервать мои наблюдения.

На другой день, пораньше прибежав в класс, я с нескрываемым удовольствием принялся рассказывать ребятам о своем открытии.

Я рассказал про мороженое в вафельных стаканчиках и про спинку стула. И мы все очень веселились. Как вдруг я услышал покашливание и оглянулся - в дверях стоял Учитель. Он молча поманил меня пальцем, и мы вместе вышли в коридор.

- Сейчас ты вернешься в класс, - сказал Учитель, глядя куда-то мимо меня, - и скажешь, что никого не встречал в кино и что все это с мороженым и спинкой стула ты придумал.

- Но ведь я видел их!

- Да, ты видел их, но никому не должен был говорить об этом. Стыдно.

- Разве стыдно говорить правду? - спросил я и с вызовом посмотрел на Учителя.

- Эта правда не принадлежит тебе. Если люди выплеснут всю «правду», какую они знают о других, они захлебнутся. Не всякую правду человек должен знать о другом.

И тут я решил подловить Учителя. Я сказал:

- Значит, лучше соврать!

- Лучше смолчать, - сказал Учитель. - Ты знаешь, что такое чужая тайна? Это тоже правда. Но она принадлежит не всем. В данном случае она не принадлежит тебе. Ты разгласил чужую тайну - всё равно что взял чужое. Подло!

Теперь я растерянно смотрел на Учителя и не знал, как ему возразить. А он сказал:

- Иди. И скажи, что ты все это придумал!

- Соврать? - резко спросил я.

- Ты сам пришел к этому. Значит, соврать... во имя правды.

Я уныло поплёлся в класс и упавшим голосом объявил, что все это вранье, что никакую Аллу я не встречал, а десятиклассника вообще взял с потолка.

Все засмеялись надо мной, но мне пришлось проглотить насмешку. Я этот урок запомнил навсегда...

Поезд мчится вперед. И когда бы я ни открыл вагонное окно и, жмурясь от встречного ветра, ни оглянулся назад, - я вижу пустую платформу и маленькую, одинокую фигурку человека, который вложил в меня частицу своего сердца. Он жив! Он задумчиво смотрит мне вслед, словно хочет убедиться, что я мчусь в верном

направлении, и, может быть, он до сих пор видит во мне мальчика?..
Гремят колеса, ветер гудит в ушах. И я вижу, как по платформе
бегут дети - наступая на пятки друг другу, они спешат к Учителю.

(По Ю. Яковлеву)

3.2. Виды анализа текста

В связи с различными подходами язык художественных произведений становится объектом изучения лингвистики, литературоведения, истории русского литературного языка, стилистики, герменевтики, риторики.

Предметом анализа текста становятся небольшие по объему произведения, отрывки из произведений, сложное синтаксическое целое (такой дидактический материал условно называется текстом).

Цель анализа - изучение системы языкового материала текста.

Методические задачи – научить студентов отбирать и осмысливать языковой материал в соответствии с учебной задачей; сформировать у учащихся способы, методы и приемы изучения системной организации текста; выработать умения научного объяснения намерения автора, реализованного в тексте, в его содержательно-языковой форме; способствовать развитию языкового чутья.

Обучая различным видам анализа текста, педагог обучает учебно-научному общению, которое представляет собой систему, интегрирующую формирование коммуникативных навыков обучающихся в ходе реальной учебной деятельности.

Задания.

1. Почему понятие «текст» является центральным и наиболее общим в системе понятий связной речи (воспользуйтесь формулой «текст = ситуативность + смысл + речевые модели»)?

Постарайтесь охарактеризовать приемы работы с текстом на уроке русского языка:

а) упражнение для формирования правописных умений на основе текста;

б) упражнение для изучения языковых понятий на текстовой основе (преобразование данного текста);

- в) речеведческий анализ текста;
- г) творческая работа на занятиях (преобразование данного текста, создание собственного текста);
- д) лингвистический анализ текста;
- е) комплексная (многоаспектная) работа с текстом.

2. Перечислите критерии, которые, на ваш взгляд, являются важными, при отборе текстов для уроков развития речи. Для ответа на вопрос используйте высказывание М. М. Бахтина: «Родной язык, его словарный состав и грамматический строй мы узнаем не из словарей и грамматики, а из конкретных высказываний... Формы языка и типические формы высказывания, то есть речевые жанры, приходят в наш опыт и в наше сознание вместе в тесной связи друг с другом. Научиться говорить – значит научиться строить высказывания...» [2; 240]

Стилистический анализ предназначен для определения своеобразия тропов, фигур, окказионализмов, синтаксических особенностей и особенностей авторского словоупотребления; часто включается в литературоведческий или лингвистический анализ.

Литературоведческий анализ позволяет увидеть жанровую и композиционную специфику произведения, расстановку и манеру изображения персонажей, значение основных и второстепенных сюжетных линий в реализации темы произведения. Литературоведческий анализ направлен на изучение содержания произведения, его структуры, места произведения в творчестве писателя и всего литературного произведения.

Герменевтический анализ опирается на психологию восприятия художественного текста. Он помогает учащимся проникнуть в подтекст, истолковать, объяснить позицию автора, действия персонажей, разъяснить содержание, стиль, принципы построения текста. Герменевтика учит понимать высказывание, интерпретировать его, помогает определить в тексте единицы литературного языка (книжного и разговорного типов) и сознательно введенные автором ненормативные единицы живой разговорной речи (просторечия, жаргон, диалекты), их назначение, функции, соотношение.

Культуроведческий анализ нацелен на выделение элементов, выполняющих эстетическую и культурологическую функции. Этот

вид анализа выполняет, прежде всего. воспитательную задачу, так как приобщает детей к постижению русской культуры и традиций, российской истории. формирует чувство гордости и уважения по отношению к своему народу.

Многоаспектный анализ используется чаще других видов разбора. Организуется систематическое наблюдение за использованием выразительно-изобразительных возможностей языковых единиц разных уровней.

Лингвистический анализ решает дидактические задачи (коммуникативная и культуроведческая компетенция). Поэтому для методики чрезвычайно важны сформулированные Н.М. Шанским принципы лингвистического анализа художественного текста, построенные на учете нормативности и исторической изменчивости литературного языка:

- 1) языковые средства анализируются в их отношении к современному литературному языку. Все отклонения и отступления от современных норм объясняются;
- 2) языковые средства анализируются в их отношении к русской художественной системе, синхронной данному произведению;
- 3) языковой материал анализируется с точки зрения его соответствия нормам русской художественной системы;
- 4) при анализе прошлого необходимо отметить естественные архаизмы времени и архаизмы, намеренно используемые автором;
- 5) при анализе языкового материала должны быть подвергнуты разбору экстралингвистические факты.

Комплексный анализ текста

— композиционно-содержательный анализ текста (определение темы, главной мысли текста, количества микротем и т.п.);

— стилистический анализ текста (обоснование принадлежности текста к определенному стилю речи, выделение характерных для стиля языковых средств и стилистических приемов);

— типологический анализ текста (выделение в тексте ведущего типа речи, указание на сочетание в тексте различных типовых фрагментов);

— языковой анализ отдельных элементов текста (фонетический, словообразовательный, лексический, морфологический разбор

указанных учителем слов; синтаксический анализ словосочетаний и предложений);

— анализ правописания отдельных слов и пунктуации предложений (орфографический и пунктуационный разбор).

План лингвистического разбора текста

1. Выразительно прочитать текст, указать признаки текста в нем;
2. Указать средства связи между частями текста;
3. Определить тему, основную мысль, озаглавить текст;
4. Выделить микротемы, составить план;
5. Определить тип речи, стиль, жанр;
6. Выявить стилевые признаки: лексические, морфологические и т.д.

План лингвостилистического анализа текста

1. Тема данного произведения или отрывка;
2. Микротема в предложенном тексте;
3. Идея текста;
4. Круг проблем, которые затрагивает автор;
5. Своеобразие композиции текста;
6. Жанр текста;
7. Функции текста (воздействие, общение, сообщение);
8. Тип речи;
9. Стиль речи;
10. Какие картины и художественные образы создает писатель;
11. Художественные приемы и изобразительно-выразительные средства, с помощью которых автор создает художественные образы;
12. Способы связи предложений в тексте;
13. Отношение автора к изображаемому, каким образом оно проявляется.

План разбора лексики и фразеологии (в тексте)

1. Дать толкование слова;
2. Указать многозначные слова, дать толкование (с приведением примеров) всех значений одного-двух слов;

3. Указать слова, употребленные в переносном значении, дать толкование прямого и переносного значений одного-двух слов;
4. Привести синонимы, антонимы к указанным словам;
5. Найти в тексте архаизмы, неологизмы, заимствованные слова, диалектизмы, профессионализмы, дать их толкование;
6. Выявить фразеологизмы, определить их значение и стилистическую окраску, подобрать к ним синонимы и антонимы;
7. Указать слова стилистически окрашенные: книжные, высокие, официальные, разговорные, просторечные; прокомментировать их назначение в тексте.

План литературоведческого анализа художественного текста

1. Определить автора и название произведения, место отрывка в произведении (если это отрывок);
2. Прокомментировать связь данного отрывка с композицией произведения, его идейно-образным содержанием;
3. Отразить авторскую позицию, образ автора; выявить признаки жанра, литературного стиля, особенности индивидуально-авторского стиля;

План комплексного анализа текста

Вариант I.

1. Определить тему, основную мысль текста.
2. Озаглавить текст. Объяснить смысл названия.
3. Определить стиль текста, доказать свое мнение.
4. Указать средства художественной изобразительности (если анализируется художественный текст);
5. Каким типом речи (повествованием, описанием, рассуждением) является текст?
6. Какой способ связи между предложениями использует автор (цепную, параллельную, их сочетание)?
7. Найти в тексте синонимы, антонимы, многозначные слова; слова, употребленные в переносном значении. Объяснить их значение.
8. Найти слова, стилистически окрашенные (высок., книжн., разг., прост., офиц.). Какова их роль в тексте?

9. Найти в тексте заимствованные слова, диалектизмы, профессионализмы, архаизмы, фразеологизмы. Объяснить их значение.
10. Произвести на материале текста разные виды разбора.
11. Проанализировать орфографию и пунктуацию текста.
12. Выделить ключевые слова (словосочетания), составить план.

Вариант II.

1. Вставьте пропущенные буквы, раскройте скобки, расставьте знаки препинания.
2. Определите стиль текста.
3. Определите лексическое значение следующих слов:
 - ...
 - ...
 - ...

Вариант III.

Выполните следующие задания.

1. Выразительно прочитайте текст.
2. Определите стиль текста.
3. Сколько частей в стихотворении и как они связаны между собой?
4. Назовите антонимы. Какова их роль в тексте?
5. Какие значения в тексте имеет слово *согрели*?
6. Вставьте пропущенные буквы, раскройте скобки, объясните постановку знаков препинания.

Вариант IV.

1. Выразительно прочитайте текст.
2. Озаглавьте текст.
3. Определите тему текста.
4. Определите его основную мысль.
5. Определите стиль текста.
6. Определите тип речи текста.
7. Вставьте пропущенные буквы, раскройте скобки, объясните постановку знаков препинания.
8. Выполните указанные виды разбора.

План комплексного (многоаспектного) анализа текста

1. Определение темы текста.
2. Выяснение основной мысли текста.
3. Определение смысла и значения названия текста.
4. Выделение черт ведущего функционально-смыслового типа текста, указание на сочетание в тексте различных типовых фрагментов (повествование, описание, рассуждение, смешанный тип).
5. Выделение характерных для стиля речи признаков, языковых средств (обоснование принадлежности текста к определенному стилю речи).
6. Деление текста на смысловые части, или микротемы, определение их количества.
7. Определение средств связи между основными частями текста и предложениями внутри микротемы.

Лексические средства связи	Грамматические средства связи
Лексический повтор (повторяющиеся слова)	Интонационные связи между предложениями
Синонимы	Видовременная соотнесенность глаголов
Антонимы	Структурная соотнесенность предложений
Контекстуальные синонимы и антонимы	Порядок слов в предложениях
Однотематическая лексика	Числительные, местоимения, наречия, союзы, частицы
Родо-видовые слова	Вводные слова и предложения
	Неполные предложения

8. Определение языковых особенностей текста (раскрытие критериев и мотивов отбора речевых средств и вариантов их объединения в целое в зависимости от темы и идеи текста; задача — обеспечить более глубокое понимание школьниками содержания текста).
9. Практическая установка текста (намерение автора, речевая ситуация, достижение автором коммуникативной цели).
10. Объяснение правописания отдельных слов и пунктуации предложений (орфографический и пунктуационный разбор).

3.3. Темы докладов

1. Образование как способ посвящения человека в мир науки и культуры.
2. «Великая дидактика» Я.А. Коменского.
3. История и перспективы развития организационных форм обучения.
4. Теория свободного воспитания.
5. Гуманная педагогика Я. Корчака.
6. К.Д. Ушинский - основоположник российской педагогики.
7. Основы теории воспитательного коллектива А.С. Макаренко.
8. Система нравственного воспитания В.А. Сухомлинского.
9. Образование России на пути реформ.
10. Новые векторы российского образования.
11. Лингвоэкология педагогической речи.
12. Лингвоэкология в системе наук.
13. Основные направления языковой политики. Языковая ситуация в современной России.
14. Нарушения языковой экологии: актуальные зоны языковой системы.
15. Лингвоэкологический аспект межличностной, медийной и лингводидактической коммуникации.

3.4. Практические работы²

Тема: Лингвоэкология как новое междисциплинарное направление в языкознании.

Метод проблемного обучения (дискуссия).

Вопросы к обсуждению и задания.

1. Возникновение и развитие экологии как науки. Этапы становления.

² С исп.: Воронова Л.В. Рабочая программа учебной дисциплины «Лингвокраеведение и лингвоэкология». Направление подготовки 45.03.01. Филология. Профиль «Преподавание русского языка и литературы» / Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Дальневосточный федеральный университет»; обсуждена на заседании кафедры русского языка как иностранного, протокол № 15 от «10» июля 2019 г. Составители: к. ф. н., доцент Михайлюкова Н.В., к.ф.н., профессор Шестопалова В.И.

2. Базовые экологические понятия: экосистема как функциональная единица биосферы, экологические факторы, окружающая среда, основные экологические законы.

3. Понятие об экологии человека. Потребности человека. Среда жизни современного человека. Урбоэкосистема. Социальная среда как совокупность связей людей.

4. Истоки и предпосылки формирования лингвоэкологии на стыке экологии и лингвистики. Междисциплинарный характер науки.

5. Предметные рамки лингвоэкологии: макроэколингвистика, микроэколингвистика;

Задание. Охарактеризуйте задачи лингвоэкологии. Проведите сравнение с основными задачами экологии как науки. Сделайте вывод.

Задание. Подготовьтесь к дискуссии. Дискуссионный вопрос: Обсудим правомерность применения понятия «экология» по отношению к языковой материи, а также проекции базовых оценочных понятий экологии на языковые явления.

Тема: Представление о системе языка как экосистеме. Понятие лингвистической среды обитания.

Метод проблемного обучения (дискуссия).

Вопросы к обсуждению и задания.

1. Понятие окружающей среды. Среда жизни современного человека. Особенности городской среды как урбоэкосистемы

2. Понятие лингвистической среды обитания. Языковая среда как компонент социокультурной среды.

3. Внутриязыковые и внеязыковые факторы формирования языковой среды.

4. Основные характеристики лингвистической среды. Понимание языка как составной части окружающей человека среды, а также и социума как экологического контекста языка.

5. Осмысление культурно-исторических, этических и эстетических ценностей как необходимых и важнейших составляющих сферы обитания человека и общества в целом.

Задание. Подготовьтесь к дискуссии «Языковая среда как вид окружающей среды». Выскажите своё мнение по поводу следующих вопросов и суждений:

1. Что подразумевают, говоря о первой и второй природе человека? Что такое квази- и артеприродные среды? Поясните, используя

представление о компонентах среды обитания человека высказывание К. Маркса: «Изменяя внешнюю природу, человек в то же время изменяет свою собственную природу».

2. Какие факторы природной среды должны обязательно присутствовать в артеприродной – техногенной среде человека?

3. Чем будет определяться жизнь человека в ноосфере по сравнению с современностью согласно представлениям социальной экологии?

4. Прокомментируйте следующее высказывание Э. Фромма: «...[Человек] утратил свою первоначальную родину – природу. Он никогда уже не сможет туда вернуться, никогда не сможет стать животным. У него теперь только один путь: покинуть свою родину и искать новую, которую он сам себе создаст». Возможно ли существование человека в искусственно созданных им самим условиях? Возможен ли возврат человечества в настоящее время «назад, к природе»?

5. Прокомментируйте следующее высказывание: «Нам только кажется, что мы преобразовали природу, но мы ее только ранили ... Нам только кажется, что мы управляем ею, и это заблуждение рассеивается как только мы попадаем в тайгу, остаемся с нею с глазу на глаз» (В. Астафьев).

Чем среда обитания современного человека отличается от природной?

6. Можно ли считать городскую среду обитания агрессивной и стрессовой для человека и если да, то в чем это проявляется?

7. Прокомментируйте следующее высказывание: «Здание есть как бы живое существо, создавая которое следует подражать природе» (Л.Б. Альберти). В чем здесь может заключаться подражание природе? Почему природные объекты воспринимаются человеком гармонично и не вызывают стрессового состояния, в отличие от созданных человеческим трудом объектов и присутствующих в среде обитания современного человека?

Тема. Языковая ситуация в мире.

Метод проблемного обучения (дискуссия).

Вопросы к обсуждению и задания.

1. Социолингвистическая классификация языков. Основания классификации.

2. Характеристика языков разных типов: мировые языки, международные языки и их типы, государственные, официальные, региональные языки и др.

3. Аспекты стандартизованности языков.

4. Типология языков на основе учебно-педагогического статуса.

5. Этнолингвистическая экология, цели и задачи. Проблема экологического равновесия мировой языковой среды. Причины исчезновения языков.

Задание. Подготовка к дискуссии «О перспективах развития мировой языковой системы». Дискуссионный вопрос: Представляется ли Вам реальным появление в ближайшем будущем глобальной сверхкультуры? Какие «языковые» вопросы имеют отношение к данной проблеме

Тема. Основные направления языковой политики.

Метод проблемного обучения (дискуссия).

Вопросы к обсуждению и задания.

1. Охарактеризовать русский язык с позиций типологической классификации:

- коммуникативный и правовой статус,
- нормативно-правовые документы,
- степень стандартизованности,
- социальная база,
- распространённость в мире
- учебно-педагогический статус.

2. Особенности русского языка западной и восточной ветви русской эмиграции.

3. Русский язык на постсоветском пространстве, в ближнем и дальнем зарубежье.

Задание.

1. Определить понятие «языковая политика».

2. Охарактеризовать объекты и субъекты языковой политики.

3. Языковая политика в Северо-Кавказском Федеральном округе.

Задание. Подготовить сообщение и презентацию по теме «Русский язык в мире». Представить текст сообщения в форме отчёта по теме.

Тема. Языковая экосистема на разных этапах своего существования.

Метод проблемного обучения (дискуссия).

Вопросы к обсуждению и задания.

1. Языковая экосистема на разных этапах своего существования.
2. Принцип сбалансированности лингвосферы как одного из видов экосистем.
3. Компоненты лингвосферы: литературный язык, нелитературные языковые разновидности – их роль в формировании лингвоэкологической среды.
4. Характер конфигурации лингвоэкологической среды в современном обществе. Её экстралингвистическая обусловленность.
5. Факторы, определяющие региональную специфику функционирования русского языка. Региональная концептосфера в языковой картине мира.
6. Интернет-коммуникация как новая речевая формация: лингвоэкологический аспект.

Задание. «Интернет - коммуникация в аспекте лингвоэкологии. Экологический мониторинг». Результаты самостоятельного исследования представить в виде текста отчётной работы с презентацией на семинаре.

Тема. Нарушения языковой экологии: актуальные зоны языковой системы. Исследовательские аналитические технологии.

Метод проблемного обучения (дискуссия).

Вопросы к обсуждению и задания.

1. Обусловленность лингвоэкологической ситуации социальными процессами, тенденциями языковых изменений и языковыми контактами.
2. Нарушения языковой экологии: актуальные зоны языковой системы. Два подхода к решению лингвоэкологических проблем.
3. Неоправданные лексико-фразеологические утраты и процессы «реанимации» лексического фонда.
4. Речевой этикет в аспекте лингвоэкологии.
5. Проблема иноязычных заимствований.
6. Процессы жаргонизации речи и критерии экологичности жаргонной лексики.

7. Этнокультурное топонимическое пространство в аспекте лингвоэкологии.

8. Медийный дискурс в аспекте лингвоэкологии.

Задание. Лингвоэкологическая ситуация города Ставрополя. Экологический мониторинг. Результаты самостоятельного исследования представить в виде текста отчётной работы с презентацией на семинаре.

3.5. Глоссарий

Агрессия – целенаправленное деструктивное поведение, противоречащее нормам и правилам сосуществования людей в обществе, причиняющее физический вред или вызывающее отрицательные переживания, состояние напряженности, страха, подавленности. Агрессивные действия могут выступать как средство достижения к.-л. цели, как способ психической разрядки, удовлетворения заблокированной потребности личности и переключения деятельности, как форма самореализации и самоутверждения.

Антропологизм – научная концепция (система взглядов), рассматривающая человека как высшее и совершеннейшее по изведению природы. В антропологии «человек» выступает основной мировоззренческой категорией, с позиций к-рой должно производиться исследование и природы, и общества, происходить развитие всех наук.

Антропология педагогическая – философская база воспитания, к-рая позволяет понять структуру воспитания, лишь соотнеся ее со структурой целостной природы человека; «изучение человека во всех проявлениях его природы со специальным приложением к искусству воспитания» (К. Д. Ушинский); воспитание в педагогической антропологии понимается как атрибут человеческого бытия.

Барьер общения – психологические трудности, возникающие в процессе общения, служащие причиной конфликтов или препятствующие взаимопониманию и взаимодействию.

Больной язык – функционально слабый язык или язык, функциональный статус которого демонстрирует определенную

степень неблагополучия (узость сфер употребления языка, небольшой объем функционирования языка в этих сферах, низкая численность носителей языка, интенсивное влияние другого, более функционально мощного языка и пр.), что в перспективе может привести к угрозе исчезновения языка. «С точки зрения жизнеспособности живые языки можно делить на «здоровые» и «больные». «Здоровые» языки способны к воспроизводству или даже расширению своего социального статуса, сферы действия, численности носителей, иными словами, они функционируют и развиваются нормально, они жизнеспособны... «Больные» языки находятся в той или иной стадии деградации. В исторической перспективе наблюдается снижение их социального статуса, сокращение сфер действия, уменьшение числа носителей, в особенности тех, для кого этот язык является родным. Эти социальные параметры существования языка могут взаимодействовать и с внутривидовыми параметрами (устойчивость структуры языка к иноязычному влиянию, динамика развития лексикона и т. п.). Когда угроза «болезни» достигает критического уровня, возникает угроза существованию языка» (Кибрик 1992). Термин, введенный в употребление А.Е. Кибриком, реализует биологическую метафору языка, распространенную в направлении, называемом «экология языка» и «лингвоэкология» (язык как живой организм или популяция видов, способная к воспроизводству и подверженная опасности сокращения ареала и полного исчезновения). Обладает прагматическим значением, обусловленным следующим постулатом экологии (и лингвоэкологии, в том числе): общество должно стремиться к сохранению видового разнообразия (в том числе языкового) и охранять виды (в том числе языки), которым угрожает опасность.

Буферная емкость лингвосистемы – это «способность языка противостоять воздействию загрязнителей; количество загрязнителей, которое язык может поглотить без заметных отрицательных для него последствий».

Воздействие педагогическое – влияние педагога на сознание, волю, эмоции воспитуемых, на организацию их жизни и деятельности в интересах формирования у них требуемых качеств и обеспечения успешного достижения заданных целей.

Воспитание (как пед. явление) — 1) целенаправленная профессиональная деятельность педагога, содействующая максимальному развитию личности ребенка, вхождению его в контекст со временной культуры, становлению как субъекта собственной жизни, формированию его мотивов и ценностей; 2) целостный, сознательно организованный пед. процесс формирования и образования личности в учебно-воспитательных учреждениях специально подготовленными специалистами; 3) целенаправленная, управляемая и открытая система воспитательного взаимодействия детей и взрослых, в к-рой воспитанник является паритетным участником и есть возможность вносить в нее (систему) изменения, способствующие оптимальному развитию детей (в этом определении ребенок является и объектом, и субъектом); 4) предоставление воспитаннику альтернативных способов поведения в различных ситуациях, оставляя за ним право выбора и поиска своего пути; 5) процесс и результат целенаправленного влияния на развитие личности, ее отношений, черт, качеств, взглядов, убеждений, способов поведения в обществе (в этой позиции ребенок — объект пед. воздействия); 6) целенаправленное создание условий для освоения человеком культуры, перевода ее в личный опыт через организованное длительное воздействие на развитие индивида со стороны окружающих воспитательных институтов, соц. и природной среды, с учетом его потенциальных возможностей с целью стимулирования его само развития и самостоятельности; 7) (в самом узком, конкретном значении) составные части целостного воспитательного процесса: умственное, нравственное и т. д. воспитание.

Воспитание духовное – формирование ценностного отношения к жизни, обеспечивающего устойчивое и гармоничное развитие человека. Воспитание духовное – это воспитание чувства долга, справедливости, искренности, ответственности и др. качеств, способных придать высший смысл делам и мыслям человека.

Воспитание нравственное – формирование нравственных отношений, способности к их совершенствованию и умений поступать с учетом общественных требований и норм, прочной системы привычного, повседневного морального поведения.

Воспитание политическое – формирование у учащихся политического сознания, отражающего отношения между государствами, нациями, партиями, и умений разбираться в них с духовно-нравственных и этических позиций. Осуществляется на принципах объективности, вариативности, свободы выбора позиции и оценок в границах общечеловеческих ценностей.

Воспитание умственное – формирование интеллектуальной культуры, познавательных мотивов, умственных сил, мышления, мировоззрения и интеллектуальной свободы личности.

Воспитание художественное – формирование у воспитанников способности чувствовать, понимать, оценивать, любить искусство, наслаждаться им, развитие потребностей в художественно-творческой деятельности и создании эстетических ценностей.

Воспитание экологическое – целенаправленное развитие у подрастающего поколения высокой экологической культуры, включающей в себя знания о природе и гуманное, ответственное отношение к ней как к наивысшей национальной и общечеловеческой ценности.

Воспитание эстетическое – целенаправленное взаимодействие воспитателей и воспитанников, способствующее выработке и совершенствованию в подрастающем человеке способности воспринимать, правильно понимать, ценить и создавать прекрасное в жизни и искусстве, активно участвовать в творчестве, созидании по законам красоты.

Воспитание этическое – целенаправленное взаимодействие воспитателей и воспитанников, имеющее своей целью выработку у последних правил хорошего тона, формирование культуры поведения и отношений.

Воспитанность – достигнутый уровень развития личности, проявляющийся в согласованности между знаниями и умениями, убеждениями, поведением и характеризующийся степенью сформированности общественно значимых качеств.

Воспитательная функция педагогического процесса – круг деятельности по формированию основ научного мировоззрения, профессиональных убеждений, уважения к труду, по воспитанию коллективизма, дружбы, трудовой дисциплины, ответственности; формирование норм и правил гражданского поведения.

Воспитательное мастерство – мера совершенства педагога в реализации системы воспитательных функций при решении конкретных воспитательных задач.

Государственный язык – язык, выполняющий интеграционную функцию в рамках данного государства в политической, социальной, экономической и культурной сферах, выступающий в качестве символа данного государства; язык государственно-административных текстов, законов, распоряжений, обучения, массовой информации и др. На государственном языке осуществляется административно-политическое и социально-экономическое взаимодействие граждан целостного мегасоциума, объединённого государством, в результате чего язык становится одним из важнейших средств государственной интеграции. Формирование концепции государственного языка зависит от принципов национально-языковой политики, а принятие закона о государственном языке (или о нескольких государственных языках) является составной частью такой политики. Объём функций, выполняемых государственным языком, и сферы его применения в разных государственных образованиях могут значительно различаться, поскольку это определяется традиционной социально-коммуникативной системой, сложившейся в данном социуме, и задачами языковой политики. Одна из важнейших функций государственного языка в многонациональном государстве – быть языком межнационального общения (ССТ).

Грамотность — владение человеком навыками устной и письменной речи в соответствии с нормами литературного языка. Один из базовых показателей соц.-культурного развития населения, а применительно к школе — одно из важнейших условий и показателей качества обучения. Грамотность имеет и более широкое толкование — как определенная степень владения знаниями в той или иной области и умениями их применять.

Гуманность (от лат. humanus — человеческий) — человечность, человеколюбие, уважение к людям и их переживаниям. Одна из ведущих нравственных ценностей, к-рая должна формироваться у современного человека в процессе воспитания и обучения.

Деморализация — моральное разложение, утрата нравственных критериев, упадок духа, дисциплины.

Диалог – это разговор двух или нескольких лиц, форма речи, состоящая из обмена репликами. Основной единицей диалога является диалогическое единство – смысловое (тематическое) объединение нескольких реплик, представляющее собой обмен мнениями, высказываниями, каждое последующее из которых зависит от предыдущего (В. И. Максимов).

Долг профессиональный педагогический - система нравственных требований, обуславливающих эффективное осуществление педагогом профессиональной деятельности.

Духовность — 1) высший уровень развития и саморегуляции зрелой личности, когда основными ориентирами ее жизнедеятельности становятся непреходящие человеческие ценности; 2) ориентированность личности на действия во благо окружающих, поиск ею нравственных абсолютов; 3) с христианской точки зрения — сопряженность человека в своих высших стремлениях с Богом.

Душа — понятие, отражающее исторически изменявшиеся воззрения на психику человека и животных; в философско-религиозной традиции и ориентированной на нее психологии душа — нематериальное, независимое от тела животворящее и познающее, глубоко личностное начало в человеке, его внутренний мир как уникальное целое, остающееся относительно равным себе на протяжении всей жизни человека.

Загрязнители языка / речи – это «любые слова или обороты, противоречащие структурно-языковым, коммуникативно-прагматическим или этико-речевым нормам, снижающие качество языка / речи и комфортность речевого общения».

Зона чрезвычайной лингвоэкологической ситуации – это «участок национального языка (например, территориальный диалект или совокупность территориальных диалектов) или какая-либо литературно-языковая норма (или группа норм), где происходят устойчивые отрицательные изменения (нарушения), угрожающие существованию либо стабильности языковой подсистемы или нормы».

Имидж учителя (от англ. image — образ) — эмоционально окрашенный стереотип восприятия образа учителя в сознании

воспитанников, коллег, соц. окружения, в массовом сознании. При формировании имиджа учителя реальные качества тесно переплетаются с теми, к-рые приписываются ему окружающими.

Интеграция образования – процесс сближения и объединения различных компонентов содержания образования, образовательных областей и учреждений, а также субъектов образовательного процесса.

Исследовательский подход в обучении – совокупность методов и приемов, требующих от учащихся самостоятельного поиска истины; воспроизводящих в обучении научные методы познания.

Качество образования – интегральная характеристика образовательного процесса и его результатов, выражающая меру их соответствия распространенным в обществе представлениям о том, каким должен быть образовательный процесс и каким целям он должен служить. Качество образования определяется факторами, обуславливающими его социальную эффективность: содержание; высокая компетентность педагогических работников; новейшие педагогические технологии; материально-техническая оснащенность; гуманистическая направленность; полнота удовлетворения потребностей населения в знаниях.

Клише – речевой стереотип, готовый оборот, используемый в качестве легко воспроизводимого в определённых условиях и контекстах стандарта (Д. Э. Розенталь).

Компетентность педагогическая – знания и опыт, дающие возможность профессионального, грамотного решения вопросов обучения и воспитания.

Компетенция – круг вопросов, в которых человек обладает познанием и опытом; круг полномочий лица или учреждения.

Коэффициент загрязненности речи (текста) – это «отношение количества загрязнителей (языка / речи) к общему количеству языковых единиц дискурса (текста)».

Красная эколингвистическая книга / красный эколингвистический список – это «список слов, фразеологизмов, наименований (в том числе –топонимов, антропонимов), находящихся под угрозой исчезновения».

Культура (лат. cultura – возделывание) – исторически определенный уровень развития общества, производства и

человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, в их взаимодействиях, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях; совокупность всех видов преобразовательной деятельности человека и общества, а также результатов этой деятельности.

Культура (от лат. cultura — возделывание, воспитание, развитие, почитание) — исторически определенный уровень развития общества, творческих сил и способностей человека, выраженный в типах и формах организации жизни и деятельности людей, в их взаимоотношениях, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях. Культура в образовании выступает как его содержательная составляющая, источник знаний о природе, обществе, способах деятельности, эмоционально-волевого и ценностного отношения человека к окружающим людям, труду, общению и т. д.

Культура интеллектуальная — культура умственного труда, определяющая умение ставить цели познавательной деятельности, планировать ее, выполнять познавательные операции различными способами, работать с источниками и оргтехникой.

Культура личности — 1) уровень развития и реализации сущностных сил человека, его способностей и дарований; 2) совокупность компетенций: политических и социальных, связанных со способностью брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений, регулировать конфликты ненасильственным путем, участвовать в совместном принятии решений по поводу функционирования и развития демократических институтов; компетенции, касающиеся жизни в поликультурном обществе (понимание различий между представителями различных культур, языков и религий, уважительное отношение к чужим традициям, верованиям) и т. п. К. л. формируется в процессе воспитания и обучения, под влиянием соц. среды и личной потребности в постоянном развитии и совершенствовании.

Культура личности информационная — свод правил поведения человека в информационном обществе, способы и нормы общения с системами искусственного интеллекта, ведения диалога в человеко-машинных системах «гибридного интеллекта», пользование средствами телематики, глобальными и локальными информационно-вычислительными сетями. Включает

в себя способность человека осознать и освоить информационную картину мира как систему символов и знаков, прямых и обратных информационных связей, свободно ориентироваться в информационном обществе, адаптироваться к нему. Формирование Культуры личности информационной осуществляется прежде всего в процессе организованного обучения информатике и информационным технологиям в школе и включения современных электронных средств передачи информации в учебно-воспитательный процесс.

Культура массовая — культура, доступная и понятная всем слоям населения и обладающая меньшей художественной ценностью, чем элитарная или народная культура. Поэтому быстро теряет актуальность и выходит из моды, но пользуется большой популярностью у молодежи, нередко затрудняя процесс овладения ею подлинным искусством.

Культура мышления – степень овладения человеком приемами, нормами и правилами умственной деятельности, выражающаяся в умении точно формулировать задачи (проблемы), выбирать оптимальные методы (пути) их решения, получать обоснованные выводы, правильно пользоваться этими выводами на практике. Повышает целенаправленность, организованность, эффективность любого вида деятельности.

Культура народная (синоним — фольклор) – культура, создаваемая анонимными творцами, не имеющими профессиональной подготовки. Включает в себя мифы, легенды, эпос, сказания, песни, танцы, сказки и т. п. Культура народная связана с традициями данной местности и демократична, поскольку в ее создании участвуют все желающие. Ее особенности, тенденции необходимо учитывать при отборе содержания образования.

Культура общения – система знаний, умений и навыков адекватного поведения в различных ситуациях общения. Культура поведения — соблюдение основных требований и правил человеческого общежития, умение находить правильный тон в общении с окружающими.

Культура поведения – характеристика поведения по критерию и мере соответствия нравственно-эстетическим принципам, социальным нормам, правилам этикета.

Культура речи – степень совершенства устной и письменной речи, характеризующаяся соблюдением ее нормативности, выразительности, лексическим богатством, манерой вежливого обращения к собеседникам и умением уважительно отвечать им.

Культура самообразования (самообразовательная культура) – высокий уровень развития и совершенства всех компонентов самообразования. Потребность в самообразовании является характерным качеством развитой личности, необходимым элементом ее духовной жизни. Считаясь высшей формой удовлетворения познавательной потребности личности, самообразование связано с проявлением значительных волевых усилий, высокой степенью сознательности и организованности человека, принятием на себя внутренней ответственности за свое самосовершенствование.

Культура чтения – комплекс навыков в работе с книгой, включающий осознанный выбор тематики, систематичность и последовательность чтения, а также умение находить нужную литературу с помощью библиографических пособий, пользоваться справочно-библиографическим аппаратом, применять рациональные приемы, максимально усваивать и глубоко воспринимать прочитанное (тезисирование, конспектирование, аннотирование, рецензирование и т.п.), бережно обращаться с произведениями печати.

Культура школы – система отношений, используемая для регулирования поведения пед. коллектива и отдельных его членов в разных условиях и обстоятельствах; коллективное умонастроение, ментальность, общие для пед. коллектива данной школы. Культура школы определяет стандартные пути решения проблем, способствует снижению количества трудностей в новых ситуациях, м.б. ориентирована на роли, задачи, на человека, на власть (силу).

Лингвогомеостаз – это «способность языка или его подсистемы поддерживать динамически устойчивое равновесие в изменяющихся внешних (экстралингвистических) условиях».

Лингводигрессия (языковая / речевая дигрессия) – это «ухудшение состояния языка или снижение уровня культуры общения на данном языке».

Лингвосиндром (языковой синдром) – это «лингвоэкологическое понятие, обозначающее резкое нарушение равновесия (баланса) языковой системы в каком-либо отношении в период социального

стресса (революции, смены общественно-экономической формации и т.п.). Например, синдром заимствований, синдром жаргонизации, синдром сквернословия».

Лингвотоксикология – это «раздел лингвэкологии, занимающийся изучением воздействия особо опасных загрязнителей на систему языка или какую-либо его подсистему».

Лингвэкология или эколингвистика — отрасль (направление) языкознания, предметом изучения которой является состояние языка и языковой (речевой) среды; изучение факторов, влияющих (негативно или позитивно) на развитие языка и речевой культуры; путей и способов защиты языка от негативных влияний, в т.ч. от не мотивированных социальными и культурными потребностями внешних и внутренних заимствований, вульгаризации речи, лексической и фразеологической эрозии (обеднения) и т.д. Особенностью подхода к фактам языка и речи с позиций лингвэкологии является их социальная оценка с учётом исторических условий и тенденций развития данного языка, факторов системы и нормы, критериев социокультурного, этического и эстетического порядка.

Родоначальником понятия лингвэкологии (экологии языка) принято считать американского лингвиста Э. Хаугена, который впервые использовал его в 1970 г. в докладе «Экология языка». Хауген определяет лингвэкологию как науку о взаимоотношениях между языком и его окружением или, иначе говоря, средой, что обуславливает её междисциплинарный характер.

Лингвэкология (language ecology / linguistic ecology) – языковая политика, направленная на сохранение языка, диалекта и т.п. (юридическая защита языкового разнообразия, меры по расширению общественных функций языка, поднятию его престижа и т.д.). т.ж. экология языка.

Лингвэкология

1. Языковая политика, направленная на сохранение языкового идиома (этнического языка, диалекта и т.п.).

Лингвэкология включает:

- 1) юридическую защиту лингвистического разнообразия;
- 2) мероприятия по расширению общественных функций языковых образований;
- 3) поднятию их престижа среди носителей и в обществе в целом.

2. Составная часть экологического мировоззрения, получившего развитие во второй половине XX в., которое рассматривает сосуществование органических и неорганических сущностей в большей степени как взаимовыгодные отношения и в меньшей как борьбу за существование. Применительно к лингвистике это означает:

- 1) изучение языков в контексте их функционирования;
- 2) исследование разнообразия лингвистических феноменов;
- 3) признание возможности сосуществования всех языков;
- 4) прикладной характер исследований, направленных на решение языковых конфликтов, повышение качества образования, поддержку и возрождение миноритарных языков;
- 5) исследование адаптивных стратегий языков и языковых экологических систем;
- 6) определение факторов, обеспечивающих высокую степень витальности языков.

Лингвистическая экология — наука, занимающаяся проблемами сохранения языка как духовной среды существования человека.

Лингвоэмиссия, или языковая эмиссия — это «уровень загрязнения окружающей языковой (речевой) среды — [он] определяет воздействие загрязнителей языка и других минус-факторов на развитие языка и состояние общественно-речевой практики».

Литературный язык — основная форма существования национального языка, принимаемая его носителями за образцовую; исторически сложившаяся система общеупотребительных языковых средств, прошедших длительную культурную обработку в произведениях авторитетных мастеров слова, в устном общении образованных носителей национального языка. Функциональное назначение и внутренняя организация литературного языка обусловлены задачами обеспечения речевой коммуникации в основных сферах деятельности всего исторически сложившегося коллектива людей, говорящих на данном национальном языке. По своему культурному и социальному статусу литературный язык противопоставляется народно-разговорной речи: территориальным и социальным диалектам, которыми пользуются ограниченные группы людей, живущих в определённой местности или

объединённых в сравнительно небольшие социальные коллективы, а также просторечию – наддиалектной некодифицированной устной речи ограниченной тематики. Между формами национального языка существует взаимосвязь: литературный язык постоянно пополняется за счет народно-разговорной речи. Литературному языку присущи следующие основные признаки, выделяющие его среди других форм существования национального языка:

1) нормированность. Языковая норма – общепринятое употребление, регулярно повторяющееся в речи говорящих и признанное на данном этапе развития литературного языка правильным, образцовым. Литературные нормы охватывают все стороны (уровни) языковой системы и поэтому сами представляют собой определённую систему лексических, фразеологических, морфологических, синтаксических, словообразовательных, орфоэпических, правописных норм. Наличие языковых норм является условием всеобщности литературного языка – «Быть общепринятым, а потому и общепонятным» – основное свойство литературного языка, которое «в сущности и делает его литературным» (Л. В. Щерба);

2) кодифицированность. Кодификация – научное описание норм, закрепление их в грамматиках, справочниках, словарях; наиболее эксплицитная и объективированная форма признания нормативности языкового явления. Кодификация литературных норм обновляется по мере изменений как в самом языке, так и в оценках его средств говорящими. В современном обществе кодификация литературных норм происходит при активном участии научной, педагогической, писательской общественности, СМИ;

3) относительная стабильность (историческая устойчивость, традиционность). Без этого качества литературного языка был бы невозможен обмен культурными ценностями между поколениями. Стабильность литературного языка обеспечивается, во-первых, действием общеобязательных кодифицированных языковых норм, во-вторых, поддержанием стилевых традиций благодаря письменным текстам, т. е. связана с ещё одним признаком литературного языка – наличием его письменной фиксации. Стабильности русского литературного языка способствуют также

его целостность, отсутствие существенно различающихся местных вариантов;

4) полифункциональность. Основными формами литературного языка, представляющего собой дихотомическую систему, являются разговорно-литературная и книжно-литературная речь, противопоставленные друг другу как наиболее крупные функционально-стилевые сферы. В свою очередь, книжная речь демонстрирует функционально-стилевое расслоение на научную, официально-деловую, публицистическую и художественную речь. Понятия «литературный язык» и «язык художественной литературы» не являются тождественными. Первое понятие шире в том смысле, что объединяет несколько функционально-стилевых разновидностей языка, второе же является более широким в другом отношении – в художественные произведения включаются, помимо литературных языковых средств, элементы народно-разговорной речи (диалектизмы, жаргонизмы и др.). Кроме того, литературный язык ориентирован на всеобщность, а художественный язык – на творческое индивидуальное своеобразие;

5) развитая вариативность и гибкость, что обеспечивает параллельные способы выражения и языковую свободу личности. Формирование разнообразных средств выражения в сфере лексики, фразеологии, словообразования, грамматической вариантности в процессе эволюции литературного языка способствовало расширению его функций. Постепенно он начинает обслуживать все сферы человеческой деятельности, и этот процесс сопровождается функционально-стилевым расслоением литературного языка. Многообразие пополняющих литературный язык стилей порождает богатую синонимику языковых средств в пределах единого литературного языка, делает его сложной, разветвлённой системой функциональных разновидностей, представляющей интерес как для теории литературного языка, так и для стилистики, областью взаимодействия данных языковедческих дисциплин, пересечения их проблематики.

Письмо, письменная речь – это созданная людьми вспомогательная знаковая система, которая используется для фиксации звукового языка и, соответственно, звуковой речи.

С другой стороны, письмо – это самостоятельная система коммуникации, которая, выполняя функцию фиксации устной речи, приобретает ряд самостоятельных функций. Письменная речь даёт возможность усвоить знания, накопленные человеком, расширяет сферу человеческого общения, разрывает рамки непосредственного окружения (В. И. Максимов).

Речевая агрессия – использование языковых средств для выражения неприязни, враждебности; манера речи, оскорбляющая чье-либо самолюбие, достоинство. В наибольшей степени речевая агрессия находит воплощение в разговорных и публицистических сферах коммуникации

Личностный подход – базовая ценностная ориентация педагога, определяющая его позицию во взаимоотношении с каждым учащимся и коллективом; предполагает помощь воспитаннику в осознании себя личностью, в выявлении, развитии его возможностей.

Личность – человек как общественное существо, носитель общественного сознания и самосознания.

Мастерство – высший уровень профессионального развития, характеризующийся профессиональным творчеством и сформированностью индивидуального стиля профессиональной деятельности.

Мастерство педагогическое – высокий уровень овладения педагогической деятельностью, обеспечивающий ее положительные результаты.

Метод (греч. *methodos* – путь исследования или познания) – совокупность относительно однородных приемов, операций практического или теоретического освоения действительности.

Метод мозгового штурма – метод группового обучения или воспитания, стимулирующий познавательную активность, основанный на процессе совместного разрешения поставленных в ходе организованной дискуссии проблем.

Метод обучения – система последовательных, взаимосвязанных действий педагогов и обучающихся, обеспечивающих усвоение содержания образования, развитие умственных сил и способностей учащихся и студентов, овладение ими средствами самообразования. Методы обучения обозначают цель обучения, способ усвоения и характер взаимоотношений субъектов обучения.

Методика в образовании – совокупность конкретных приемов, способов, техник педагогической деятельности в отдельных образовательных процессах.

Методология – учение о методах и принципах познания; учение о структуре, методах и средствах деятельности.

Методы воспитания – способы воздействия на сознание, волю, чувства, поведение воспитанников с целью выработки у них заданных целью воспитания качеств.

Методы контроля – способы получения информации о результативности процесса обучения.

Модернизация (фр. moderne – современный, новейший) – в образовании означает его обновление, придание образованию новых черт, в соответствии с современными требованиями и с учетом положительных тенденций развития мирового образовательного процесса.

Мониторинг (англ. monitor - контролировать, проверять) – 1) постоянное наблюдение за каким-либо процессом с целью выявления его соответствия желаемому результату или первоначальным предположениям; 2) в педагогике планомерное диагностическоеотслеживаниепрофессионально-образовательногопроцесса; мониторинг включает диагностику, прогнозирование и коррекцию профессионального развития личности и процесса образования.

Мониторинг (лат. monitor – напоминающий, надзирающий) – постоянное наблюдение за каким-либо процессом с целью выявления его соответствия желаемому результату или первоначальным предположениям.

Мониторинг профессионального развития – внешнее и внутреннее побуждение субъекта к профессиональной деятельности и способы его инициирования.

Мотивация – внешнее или внутреннее побуждение субъекта к деятельности во имя достижения каких-либо целей, наличие интереса к такой деятельности и способы его инициирования, побуждения. Мотивация формируется под влиянием всей системы педагогических воздействий, но она воспитывается в процессе непосредственной деятельности.

Направленность личности – это мотивационная обусловленность действий, поступков, всего поведения человека конкретными

жизненными целями, источниками которых являются потребности, общественные требования.

Научное воспитание – воспитание, совершаемое в процессе реального познания, состоящее в развитии личности, формировании у воспитуемых творческого, аналитического отношения к явлениям природы и общества, умения прогнозировать, строить систему доказательств.

Неологизмы (от греч. neos – «новый», logos – «слово») – слова, лексико-семантические варианты или словосочетания, созданные или заимствованные для обозначения новых (прежде неизвестных) предметов, явлений или понятий: перестройка, гласность, пиар и т. д. (А. П. Сковородников).

Нравственная культура – определенный уровень отношения к сложившейся в обществе системе ценностей и традиций морали, выражающейся в объеме знаний, интересе к ним и их выборе в качестве мотива своего поведения.

Образование — 1) процесс и результат усвоения определенной системы знаний в интересах человека, общества и государства, сопровождающиеся констатацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (цензов). Образование получают в основном в процессе обучения и воспитания в учебных заведениях под руководством педагогов. Однако все возрастающую роль играет и самообразование, т. е. приобретение системы знаний самостоятельно; 2) специально организованная в обществе система условий и учебно-образовательных, методических и научных органов и учреждений, необходимых для развития человека; 3) процесс изменения, развития, совершенствования сложившейся системы знаний и отношений в течение всей жизни, абсолютная форма бесконечного, непрерывного овладения новыми знаниями, умениями и навыками в связи с изменяющимися условиями жизни, ускоряющимся научно-техническим прогрессом; 4) многообразная личностно ориентированная деятельность, обеспечивающая самоопределение, саморазвитие и самореализацию человека в динамичной социокультурной среде; становление, развитие, рост самой личности как таковой; 5) формирование образа мыслей,

действий человека в обществе; создание человека в соответствии с его качеством, мерой, сущностью, раскрываемой в каждый конкретный исторический отрезок до определенного уровня (Н.П. Пищулин).

Образовательная область – набор соответствующих учебных дисциплин и курсов, которые включены в базисный учебный план общеобразовательной школы.

Образовательная программа – документы, определяющие содержание образования определенного уровня и направленности, включающие общеобразовательные (основные и дополнительные) и профессиональные (основные и дополнительные) программы.

Обучение — 1) специально организованный, управляемый процесс взаимодействия учителей и учеников, направленный на усвоение знаний, умений и навыков, формирование мировоззрения, развитие умственных сил и потенциальных возможностей обучаемых, выработку и закрепление навыков самообразования в соответствии с поставленными целями; 2) пробуждение и удовлетворение познавательной активности человека путем его приобщения к общим и профессиональным знаниям, способам их получения, сохранения и применения в личной практике; 3) целенаправленное влияние на развитие информационно-операционной сферы человека; 4) двусторонний процесс, осуществляемый учителем (преподавание) и учащимся (учение).

Обучаемость – индивидуальные показатели скорости и качества усвоения человеком знаний, умений и навыков в процессе обучения; способность к обучению.

Обученность – результат обучения, включающий как наличный запас знаний, так и сложившиеся способы и приемы их приобретения (умения учиться).

Общение – взаимодействие двух или более людей, состоящее в обмене между ними познавательной или эмоциональной информацией, опытом, знаниями, умениями, навыками. Общение является необходимым условием развития и формирования личностей и групп.

Общение педагогическое – профессиональное общение преподавателя с учащимися в целостном педагогическом процессе,

развивающееся в двух направлениях: организация отношений с учащимися и управление общением в детском коллективе. Общение педагогическое входит в структуру методов и приемов воспитания и обучения и является способом их реализации. Выполняет информационную, самопрезентативную, интерактивную, аффективную и соц. перцептивную функции.

Ошибки педагогические – использование учителем средств пед. деятельности или общения, приводящих к нарушению профессиональных норм, правил, эталонов (напр., унижение ученика, снижение отметки по предмету в ответ на дисциплинарное нарушение школьника, формальное выставление «тройки» при отсутствии знаний и т.д.). Ошибки педагогические возникают как вследствие объективных причин (следование профессионала-педагога соц. предписаниям, противоречащим парадигмам образовательного процесса), так и субъективных (профессиональная некомпетентность, личностная профнепригодность).

Педагогическая задача – осмысленная педагогическая ситуация с принесенной в нее целью в связи с необходимостью познания и преобразования действительности.

Педагогическая технология – последовательная взаимосвязанная система действий педагога, направленных на решение педагогических задач, или на планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса.

Педагогическая цель – предполагаемый результат взаимодействия педагога и воспитанников, формируемый в сознании педагога, в соответствии с которым отбираются и соотносятся между собой все компоненты педагогического процесса.

Педагогические средства – материальные объекты и предметы духовной культуры, предназначенные для организации и осуществления педагогического процесса; предметная поддержка педагогического процесса; разнообразная деятельность, в которую включаются воспитанники.

Педагогический процесс – целенаправленное взаимодействие педагогов и воспитанников с целью их развития, обучения и воспитания.

Педагогический такт – соблюдение общечеловеческих норм общения и взаимодействия с детьми с учетом их возрастных и индивидуально-психологических особенностей.

Педагогическое призвание – означает склонность, вырастающую из осознания способности к педагогическому делу.

Педагогическое управление – перевод педагогической системы на более высокий уровень развития с помощью педагогических методов и средств.

Протокольная речь – речь по специальному поводу, которая включает в себя следующие элементы:

- 1) приветствие официальных делегаций;
- 2) официальные поздравления юбиляра;
- 3) речь при официальной встрече гостей;
- 4) траурную речь;
- 5) речь на открытии чего-либо;
- 6) вступительное слово перед официальным мероприятием;
- 7) выступление с оценкой заслуг человека или организации;
- 8) моральную проповедь (И. Р. Подзолкова).

Речевая ситуация является базовым понятием лингвопрагматики – науки, изучающей, как человек использует язык для воздействия на адресата (воспринимающего речь) и как ведёт себя в процессе речевого общения (М.В. Колтунова).

Профессиограмма – документ, регламентирующий технологию построения требований, предъявляемых профессией к личностным качествам, психологическим особенностям, психо-физическим возможностям человека.

Профессионал – лицо, избравшее какое-либо постоянно оплачиваемое занятие в качестве своей профессии и обладающее необходимыми для этого занятия знаниями, пониманием дела и умениями.

Профессионал – человек, получивший профессиональное образование и овладевший основными профессиональными компетенциями.

Профессионализация – термин, введенный для обозначения педагогически регулируемого процесса профессионального становления личности, формирования рабочего-профессионала в условиях профессионального образования.

Профессионализм – приобретенная в ходе учебной и практической деятельности способность к конкретному выполнению функциональных обязанностей; уровень мастерства и искусства в определенном занятии, соответствующий уровню сложности выполняемых задач.

Профессионализм – уровень профессионального развития личности.

Профессиональная адаптация – приспособление работающих к условиям профессиональной среды и деятельности.

Профессиональная готовность – субъективное состояние личности, считающей себя способной и подготовленной к выполнению определенной профессиональной деятельности и стремящейся ее выполнить.

Профессиональная компетентность – интегральная характеристика деловых и личностных качеств специалиста, отражающая уровень знаний, умений, опыт, достаточные для осуществления цели данного рода деятельности, а также его нравственную позицию.

Профессиональная мобильность – способность и готовность человека к смене трудовой деятельности в связи с изменением жизненных обстоятельств.

Профессиональная модель специалиста – конкретизация Государственного образовательного стандарта на подготовку специалистов в виде документа, в котором содержатся научно обоснованные данные о наиболее вероятных тенденциях развития соответствующей отрасли науки, а также в недостаточной степени детализированный перечень требований к личностным и профессиональным качествам.

Профессиональная подготовка – система организационных и педагогических мероприятий, обеспечивающих формирование у личности профессиональной направленности знаний, умений, навыков и профессиональной готовности.

Профессиональная пригодность – психодиагностическая и психопрогностическая оценка личности и организма человека по взаимодействию его профессиональных способностей и условий профессиональной деятельности.

Профессиональная честь – предписывает нормативные требования к поведению и предполагает в отношении к человеку

ту меру уважения, которую он заслуживает со стороны всех участников педагогического процесса – взрослых и детей.

Профессиональное развитие – процесс развития личности как субъекта профессиональной деятельности.

Профессиональное развитие – процесс развития личности как субъекта профессионального самоопределения и профессиональной деятельности.

Профессиональное развитие – процесс развития личности как субъекта профессиональной деятельности посредством профессионального обучения и воспитания; тесно связано с профессиональным самоопределением.

Профессиональное становление – это процесс изменения личности под влиянием социально-профессиональной ситуации, профессиональной деятельности и собственной активности личности, направленной на самореализацию и реализацию себя в труде.

Профессиональное творчество – деятельность личности по созданию субъективно или объективно новых способов и приемов профессиональной деятельности и ее результатов.

Профессионально-педагогическая культура – мера и способ творческой самореализации личности преподавателя профессиональной школы в разнообразных видах педагогической деятельности и общения, направленных на освоение, передачу и создание педагогических ценностей и технологий.

Профессионально-педагогическое образование – процесс и результат целенаправленной подготовки профессионально-педагогических кадров в специальных учебных заведениях.

Профессиональный педагогический долг – это ориентация на безусловное уважение человеческого достоинства каждого участника педагогического процесса, утверждение гуманности, реализация принципа единства уважения к личности воспитанника и требовательности к нему.

Развитие – процесс и результат количественных и качественных изменений унаследованных и приобретенных свойств личности.

Развитие личности в обучении – духовное и физическое становление человека, реализация его природных задатков на основе усвоения всех элементов культуры и социального опыта, включенных в содержание образования.

Самоактуализация – стремление к полному выявлению и развитию своих личностных возможностей, переход из состояния возможностей в состояние действительности.

Самовыражение – процесс и результат развития и проявления индивидом присущих ему качеств и способностей.

Самоорганизация – это процесс или совокупность процессов, происходящих в системе, способствующих поддержанию ее оптимального функционирования.

Самосознание – одно из проявлений сознания как выделение себя (Я) из объективного мира («не Я»), осознание себя человеком.

Устная речь – это звучащая речь, функционирующая в сфере непосредственного общения, а в более широком понимании – это любая звучащая речь (В. И. Максимов).

Языковая политика – это часть общей политики государства, которое принимает основные принципы политики в отношении языков, функционирующих на его территории.

Языковое планирование – это часть более общего понятия «языковая политика», или, точнее, – это реализация языковой политики (Н. Б. Вахтин).

Языковые права личности – отсутствие дискриминации по языку, что означает отсутствие ограничений прав и свобод личности, родной язык которой не является языком большинства членов общества. основополагающим юридическим документом является Всеобщая декларация прав человека (1948), которая соблюдается во всех цивилизованных странах мира. Возможность использования родного языка в тех или иных ситуациях общения зависит от статуса этноса (или этнической группы), с которой себя идентифицирует личность. Представители коренных народов имеют больше возможностей использовать родной язык в социально значимых сферах, нежели так называемые экономические иммигранты (ССТ)».

Языковая ситуация – совокупность форм существования одного языка или совокупность языков в их территориально-социальном взаимоотношении и функциональном взаимодействии в границах определенных географических регионов или административно-политических образований. Можно выделить следующие наиболее важные характеристики языковой ситуации:

1) составляющими языковой ситуации могут быть любые языковые образования: языки, региональные койне, формы существования одного языка (территориальные и социальные диалекты, функциональные стили и подстили одного языка);

2) границы исследования языковой ситуации определяются учёными двояко: ими могут быть границы рассматриваемого региона или административно-территориального образования, или же, наоборот, единство типа языковой ситуации диктует исследователю выделение территориальных границ, которые не обязательно совпадают с административными;

3) компоненты языковой ситуации изучаются не изолированно друг от друга, а в своей совокупности, концептуальной спаянности;

4) причиной изменения языковой ситуации может быть изменение роли её компонентов в социально-экономической и политической жизни, вызванное как изменением объективной действительности, так и мерами, принимаемыми государством с целью функционального перераспределения компонентов языковой ситуации (т. е. изменения языковой политики) (ССТ).

Эколингвистическая / лингвоэкологическая ниша – это «совокупность всех языковых и экстралингвистических факторов, необходимых для существования и нормального функционирования языковой единицы или для заполнения языковой лакуны»[‡].

Эколингвистическое / лингвоэкологическое право – это совокупность правовых норм, регулирующих отношение общества, его институтов и отдельных членов к языку и речи.

Эколингвистическое / лингвоэкологическое правонарушение – это «виновное, противоправное речевое деяние (речевой поступок), нарушающее лингвоэкологическое законодательство и причиняющее вред языку и его пользователям».

Эколингвистический / лингвоэкологический императив – это «требование по соблюдению норм лингвоэкологического права, нарушение которого влечет моральную и / или юридическую ответственность».

Эколингвистический / лингвоэкологический мониторинг – это «контроль (система контроля) за состоянием лингвосферы и ее отдельных участков».

Эколингвистическая / лингвоэкологическая экспертиза – это «экспертиза, целью которой является предварительная и текущая проверка значимых для языка и речевой культуры мероприятий (публикаций, радио- и телепередач, текстов законов и т.д.) с точки зрения возможных лингвоэкологических последствий».

Экологическая культура — часть общечеловеческой культуры, система социальных отношений, общественных и индивидуальных морально-этических норм, взглядов, установок и ценностей, касающихся взаимоотношения человека и природы; гармоничность сосуществования человеческого общества и окружающей природной среды; целостный коадаптивный механизм человека и природы, реализующийся через отношение человеческого общества к окружающей природной среде и к экологическим проблемам в целом. С точки зрения научно-учебного процесса экологическая культура рассматривается как отдельная дисциплина в рамках культурологии.

Эстетическое сознание — совокупность идей, теорий, взглядов, критериев художественных суждений, вкусов, благодаря которым человек получает возможность достоверно определять эстетическую ценность окружающих его предметов, явлений жизни, искусства.

Эстетическое чувство — субъективное эмоциональное переживание, рожденное оценочным отношением к эстетическому предмету. Э. ч. выражается в духовном наслаждении или отвращении, сопровождающем восприятие и оценку предмета в единстве его содержания и формы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бабаярова Ш.Ш. Учебные дебаты – один из эффективных интерактивных методов обучения истории [Электронный ресурс] // АПНИ: Агентство перспективных научных исследований. URL: <https://apni.ru/article/2498-uchebnie-debati-odin-izeffektivnikh-interakt> (дата обращения: 27.04.2024).

2. Бахтин М.М. Проблема текста в лингвистике, филологии и других гуманитарных науках. Опыт философского анализа // Русская словесность. – 1997. –С.240

3. Беребина Н.С. Аргументация критики в науке о языке (эколингвистический аспект): дис. ... д-ра филол. наук. Иркутск, 2020. 450 с.

4. Большой психологический словарь / [Авдеева Н.Н. и др.]; под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. - 4-е изд., расш. - Москва: АСТ; Санкт-Петербург: Прайм-Еврознак, 2009. - 811 с.

5. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. А.М. Прохоров. - Москва: Советская энциклопедия; Санкт-Петербург: Фонд «Ленингр. галерея», 2002. - 1628 с.

6. Буряковская В.А. Неэкологичные элементы современного коммуникативного поведения // Эмотивная лингвоэкология в современном коммуникативном пространстве: колл. моногр. / науч. ред. проф. В.И. Шаховский; отв. ред. проф. Н.Н. Панченко, редкол.: Я.А. Волкова, А.А. Штеба, Н.И. Коробкина. Волгоград: Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2013. С318-323

7. Бухарева Л.П. Лингвоэкологические факторы процессов оптимизации языкового поведения: автореф. дисс. ... канд. социол. наук. - Нижний Новгород, 2009. - 36 с.

8. Воронова Л.В. Рабочая программа учебной дисциплины «Лингвокраеведение и лингвоэкология». Направление подготовки 45.03.01. Филология. Профиль «Преподавание русского языка и литературы» / Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Дальневосточный федеральный университет»; обсуждена на заседании кафедры русского языка как иностранного, протокол № 15 от «10» июля 2019 г. Составители: к. ф. н., доцент Михайлюкова Н.В. , к.ф.н., профессор Шестопалова В.И.

9. Григорьев В.П. Культура языка и языковая политика // Русская речь. – 1990. - №1
10. Григорьева М.В. Формирование лингвоэкологической культуры у студентов педагогического колледжа // СПО1, 2011 с. 26-27
11. Грицко М.И. Лингвистическая безопасность – один из факторов безопасности многонациональной России // Идеи и идеалы №3(9), т.1, 2011
12. Иванова Е.В. Цели, задачи и проблемы эколингвистики. Прагматический аспект коммуникативной лингвистики и стилистики: сб. науч. тр. Челябинск, 2007
13. Ионова С.В. К вопросу о признаках экологичности текстовой коммуникации // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2, Языкознание, 2011, №1(13)
14. Ионова С.В. Основные направления эколингвистических исследований: зарубежный и отечественный опыт // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2. Языкознание. 2010. №1(11). С. 86-93
15. Казанцева Е.А., Валиахметова Э.К. Лингвистические методы экологизации дискурсивных практики «педагог-родители» // Общие вопросы языкознания. Язык и право. Юрислингвистика. С 166-171
16. Казанцева Е.А., Фактулина Ф.Г., Валиахметова Э.К. Языковая личность современного российского педагога // Вестник УГНТУ. Наука, образование, экономика. Серия экономика. №1(39), 2022. С. 111-120
17. Карасик В.И. Ценностные параметры лингвоэкологического общения // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2013. № 15. С. 120-128
18. Каримова Т.С. Теоретико-методические основы формирования культурно-речевых навыков у обучающихся в образовательных организациях системы МВД России // Образование и право. 2021. №8
19. Качаева А.А., Шульга Д.В. Экология языка // Медработник ДООУ, 2018, №5
20. Колесов В.В. «Жизнь происходит от слова...». СПб, 1999
21. Колмогорова А.В. Классификация экологических подходов к языку // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. 2021. №1. С. 181-201

22. Комарова Э.П. Психолого-педагогические особенности развития интеллекта обучающегося в контексте компетентностной парадигмы [Текст] / Э. П. Комарова // Вестн. Воронеж. гос. техн. ун-та. - 2012. - Т.8, №10.2. - С. 25-27

23. Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года (утв. Распоряжением Правительством Российской Федерации от 24 июня 2022 г. № 1688-р) <http://static.government.ru/media/files/5hVUIZXA2JMcPrHoJqfohMeoToZAwA5.pdf>

24. Копнина Г.А. Экология языка и экология речи как разделы эколингвистики // Экология язык и коммуникативная практика, 2014, №2. С-78-89

25. Копнина Г.А., Еремина Е.В. Системность языка, экология коммуникации и гуманитарная составляющая образования: к 85-летию юбилею профессора А.П. Сковородникова // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2, Языкознание, 2015, №1(25)

26. Коровушкин В.П. Основные атрибуты, понятия и термины эколингвистики/лингвоэкологии // литературоведение, лингвистика, СМИ, история, философия, социология, политология. Череповецкие научные чтения-2012. С 102-106

27. Костомаров В.Г. Языковой вкус эпохи. Из наблюдений над речевой практикой масс-медиа. СПб., 1999

28. Красных В.В. Язык-сознание-культура-человек-народ: «замыкающая круг...» (к вопросу о лингвоэкологии) // Экология языка и коммуникативная практика. 2019. №4(1). С. 32-46

29. Культура русской речи : энцикл. слов.- справ. / под ред. Л.Ю. Иванова, А.П. Сковородникова, Е.Н. Ширяева [и др.]. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 840 с.

30. Курашкина Н.А. Эколингвистика или лингвоэкология? Терминологическая дилемма междисциплинарной научной области // Экология языка и коммуникативная практика. 2015. №2

31. Липатов А.Т. Духовность и экология слова [Электронный ресурс]. URL: <https://www.mari-eparhia.ru/library/konfer/2007/2/> (дата обращения 05.05.2024 г.)

32. Лиханова Н.А. Русский язык и культура речи : учебное пособие / Н.А. Лиханова. — Чита : ЗабГУ, 2018. — ISBN 978-5-9293-2102-3. —

Текст : электронный // Лань : электронно-библиотечная система. — URL: <https://e.lanbook.com/book/271775> (дата обращения: 05.11.2024). — Режим доступа: для авториз. пользователей. — С. 147.).

33. Луговой Д.Б., Луговая Е.А. Лингвоэкология VS Эколингвистика: новая парадигма гуманитарных исследований // Казанская наука. 10.02.01 – Филологические науки – Русский язык, №3, 2022

34. Моисеенко А.В. Лингвоэкология: учебное пособие. - Череповец: ЧГУ, 2017. 170 с.

35. Нечипоренко В.Ф. Лингвофилософские основы эколингвистики / В.Ф. Нечипоренко. – Калуга: Калужская облорганизация союза журналистов России, 1998. – 2010 с.

36. Павлова О.Д. Язык как основа культуры // Вестник Челябинского государственного университета. 2011. № 2 (217). Философия. Социология. Культурология. Вып. 20. С. 69–73

37. Полехина Е.А. Молодежный жаргон как объект лингвистического исследования // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2, Языкознание, 212 №1 (15)

38. Пылаева Е.М. Эколингвистика как новое направление в языкознании XXI века // Вестник ПНИПУ. 2011. № 5

39. Рочняк Е.В. Перспективные направления языковой политики государства как один из проблемных вопросов социолингвистической экологии / Е. В. Рочняк // Языки и культуры в эпоху перемен: Сборник статей Международной научно-практической конференции, Санкт-Петербург, 02 декабря 2021 года / Санкт-Петербургский университет технологий управления и экономики – Санкт-Петербург: Центр научно-информационных технологий «Астерион», 2021. – С. 9-15.

40. Савельева Л.В. Лингвоэкология: учебник для академического бакалавриата / Л.В. Савельева. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва: Издательство Юрайт, 2019.

41. Савельева Л.В. Языковая экология: Русское слово в культурно-историческом освещении. Петрозаводск, 1997

42. Сиротинина О.Б. Факторы, влияющие на развитие русского языка в XXI веке // Проблемы речевой коммуникации: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. М.А. Кормилицыной, О.Б. Сиротининой. Саратов: Изд-во Саратовского ун-та, 2007. Вып. 7. С. 29-42

43. Скворцов Л.И. Культура языка и экология слова // РР. 1988. №№ 4-5
44. Скворцов Л.И. Экология слова, или Поговорим о культуре русской речи: кн. для учащихся. М.: Просвещение, 1996. 158 с.
45. Сквородников А.П. К становлению системы лингвоэкологической терминологии / А.П. Сквородников // Речевое общение / под ред. А.П. Сквородникова. – Красноярск: Изд-во Краснояр. ун-та, 2000. – Вып. 3 (11). – С. 70–78
46. Сквородников А.П. К философским основаниям предметной области эколлингвистики / А.П. Сквородников // Экология языка и коммуникативная практика. – 2014. – № 2. – С. 140–161
47. Сквородников А.П. Конфликт этического и эстетического в художественных и публицистических текстах как проблема эколлингвистики (субъективные заметки) // Человек в коммуникации: от категоризации к эмотивной лингвистике: сборник науч. тр., посвященный 75-летию профессора В.И. Шаховского; Волгоград: Волгоградское научное издательство, 2013. С. 347-357
48. Сквородников А.П. Лингвистическая экология, или лингвоэкология // Культура русской речи: энциклопедический словарь-справочник / под ред. Л.Ю. Иванова, А.П. Сквородникова, Е.Н. Ширяева и др. М.: Флинта: Наука, 2003. С. 293-296
49. Сквородников А.П. Лингвистическая экология: проблемы становления / А.П. Сквородников // Теоретические и прикладные аспекты речевого общения / отв. ред. А.П. Сквородников. – Красноярск; Ачинск : Изд-во Краснояр. ун-та, 1996. – Вып. 1. – С. 5–9.
50. Сквородников А.П. Модель культурно-речевой компетенции студента высшего учебного заведения / А.П. Сквородников, Г.А. Копнина // Журнал Сибирского федерального университета. Гуманитарные науки. – 2009. – Т. 2 : Приложение. – С. 5–18.
51. Сквородников А.П. О гуманитарной составляющей современного российского инновационного университета (на примере Сибирского федеральной университета): материалы дискуссии. Красноярск: Сибирский федеральный ун-т, 2010
52. Сквородников А.П. О некоторых нерешенных вопросах теории лингвоэкологии // Политическая лингвистика. 2019. №5(77). С. 12-25

53. Сквородников А.П. О предмете эколлингвистики применительно к состоянию современного русского языка // Экология языка и коммуникативная практика. – 2013, №1. С. 194-222
54. Сквородников А.П. О содержании понятия «этико-речевая компетенция» // Мир русского слова. 2012. №4. С. 20-27
55. Сквородников А.П. Об экологии русского языка // Филологические науки. – 1992, №5-6. – С. 104-111
56. Сквородников А.П. Об элитарном (полнофункциональном) типе речевой культуры и культуре речи / А. П. Сквородников // Мир русского слова. – 2008. – № 2. – С. 51–59
57. Сквородников А.П. Экология русского языка: моногр. – Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2016. – 388 с.
58. Словарь лингвистических терминов: Изд. 5-е, испр-е и допн. — Назрань: Изд-во «Пилигрим». Т.В. Жеребило. 2010
59. Словарь социоллингвистических терминов (ИЯРАН) <https://voluntary.ru/termin/lingvoekologija.html>
60. Словарь социоллингвистических терминов. — М.: Российская академия наук. Институт языкознания. Российская академия лингвистических наук. Ответственный редактор: доктор филологических наук В.Ю. Михальченко. 2006
61. Словарь терминов межкультурной коммуникации 2013 <https://voluntary.ru/termin/lingvoekologija.html>
62. Словарь философских терминов / науч. ред. профессора В.Г. Кузнецова. С.: ИНФПА-М, 2004. XVI
63. Солодовникова Н.Г. Экологичность эмотивной коммуникации (на материале предвыборных креолизованных газетных текстов): дис. ... канд. филол. наук. Волгоград, 2010
64. Сорокин Ю.А. Нужна ли нам лингвоэкология? // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. – Т. 1. № 3, 2006. – С. 92
65. Софронова О.В. Лингвоэкологический аспект в вопросах педагога на занятии / О.В. Софронова // Текст: филологический, социокультурный, региональный и методический аспекты: Сборник материалов VI Международной научной конференции, Тольятти, 16–19 апреля 2019 года / Под редакцией Г.Н. Тараносовой, И.А. Измestьевой. – Тольятти: Тольяттинский государственный университет, 2019. – С. 444-448

66. Сребрянская Н.А. Современное состояние русского языка с позиций лингвоэкологии / Н.А. Сребрянская // Современная языковая ситуация и совершенствование подготовки учителя-филолога: Материалы Международной научно-практической онлайн-конференции, посвященной 90-летию Воронежского государственного педагогического университета, Воронеж, 20 декабря 2021 года / Под редакцией Г.А. Заварзиной. – Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2022. – С. 12-18

67. Старостина С. Е. Естественно-научное образование: методический аспект: монография. Чита: Заб. гос. ун-т, 2012

68. Сущенко Е.А. Лингвоэкология как субъект научной реальности (монография-эссе) // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований №3, 2014 . с. 220-222

69. Сущенко Е.А. Лингвоэкология как субъект научной реальности: Опыт научно-теоретического экспериментального исследования: монография-эссе / под научной ред. проф., д.пед.н., философии Европейской академии естественных наук, академика ЕАЕН, НОАН, МАНЭБ Л.Г. Татарниковой. – СПб.: ИД «Петрополис», 2013. – 124 с.

70. Сущенко Е.А. Педагогическая лингвоэкология как фактор безопасности жизнедеятельности субъектов образовательного процесса : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. — СПб., 2013. 60 с.

71. Сущенко Е.А. Педагогическая лингвоэкология как фактор безопасности современного образовательного процесса (монография) // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований №3, 2014 . С. 223-224

72. Сущенко Е.А. Словарь-справочник лингвоэкологических терминов и понятий // Международный журнал экспериментального образования №2. 2012 . С. 102-103

73. Сущенко Е.А. Словарь-справочник лингвоэкологических терминов и понятий / под ред. д-ра пед. и филос. наук, проф. Л.Г. Татарниковой. СПб.: ИД «Петрополис», 2011. 424 с.

74. Термины и понятия лингвистики. Общее языкознание. Социолингвистика. Словарь-справочник <https://voluntary.ru/termin/lingvoekologija.html>

75. Трофимова Г.Н. Лингвистическая безопасность: к проблеме толкования // Русистика. 2012. №1.

76. Федеральная образовательная программа среднего общего образования (утверждена приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 23.11.2022 г. № 1014) // https://edsoo.ru/Federalnaya_obrazovatel'naya_programma_srednego_obschego_obrazovaniya.htm
77. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования (утвержден приказом Минобрнауки России от 17.05.2012 N 413) // <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo>
78. Философский энциклопедический словарь / ред.-сост. Е.Ф. Губский и др. – М.: ИНФРА-М, 2009. – 569 с.
79. Франко Е.П. Экология языка в современном обществе / Е.П. Франко, М.В. Франко // Политическая лингвистика. – 2019. – №5(77). – С. 26-33
80. Хроленко А.Т. Основы лингвокультурологии: учебное пособие. М.: Флинта: Наука, 2004
81. Чечет В.В., Захарова С.Н. Активные методы обучения в педагогическом образовании : учеб.-метод. пособие. Минск: БГУ, 2015
82. Чукунаева Г.Т. Тенденции развития педагогической лингвоэкологии в Казахстане // Журнал «Вопросы устойчивого развития общества» №11, Махачкала, 2021
83. Шамне Н.М. Эколингвистика: учебное пособие. - Волгоград: Изд-во ВГУ, 2011. 91 с.
84. Шаховский В.И. Терапевтическая функция языка как проблема эколингвистики / В.И. Шаховский, Н.Г. Солодовникова // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. – 2009. – № 15. – С. 26-34
85. Шаховский В.И. Экология языка и человека в меняющемся мире // Неофилология, 2020. – Т. 6, №22. – С. 217-225
86. Шошин С.В. Лингвоэкология, экологическое право и международное экологическое право: точки соприкосновения и перспективы развития / С.В. Шошин // Стабильность и динамизм Российской Конституции: Материалы XII Международного Конституционного Форума, посвященного 15-летию возрождения юридического факультета СГУ имени Н.Г.: сборник научных статей, Саратов, 16–18 декабря 2020 года. Том Часть 1. – Саратов: Издательство «Саратовский источник», 2021. – С. 248-252

87. Шошин С.В. Научная модель лингвоэкологии: современное состояние теории и перспективы развития: аспекты формирования национального российского сегмента и международного сотрудничества / С.В. Шошин // Трансформация правовых институтов и методов обеспечения экологической и продовольственной безопасности в России, странах СНГ и Европейского союза в условиях внедрения генно-инженерных технологий : Материалы VII Международной научно-практической конференции преподавателей, практических сотрудников, студентов, магистрантов, аспирантов: Сборник научных статей, Саратов, 09 октября 2020 года / Под редакцией Н.Т. Разгельдеева [и др.]. – Саратов: Издательство «Саратовский источник», 2021. – С. 248-251

88. Шошин С.В. Роль лингвоэкологии в образовательной деятельности и воспитательной работе: современные особенности и перспективы развития / С.В. Шошин // Трансформация правовых институтов и методов обеспечения экологической и продовольственной безопасности в России, странах СНГ и Европейского союза в условиях внедрения генно-инженерных технологий : Материалы VII Международной научно-практической конференции преподавателей, практических сотрудников, студентов, магистрантов, аспирантов: Сборник научных статей, Саратов, 09 октября 2020 года / Под редакцией Н.Т. Разгельдеева [и др.]. – Саратов: Издательство «Саратовский источник», 2021. – С. 245-248

89. Эмотивная лингвоэкология в современном коммуникативном пространстве: коллективная монография / науч. ред. проф. В. И. Шаховский; отв. Ред. Проф. Н.Н. Панченко, редкол. Я.А. Волкова, А.А. Штеба, Н.И. Коробкина. - Волгоград, Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2013. - 450 с.

90. Эффективное речевое общение (базовые компетенции): словарь-справочник / под ред. А. П. Сковородникова; редкол.: Г.А. Копнина [и др.]. – Красноярск: Изд-во Сиб. федер. ун-та, 2012. – 881 с.

Учебное издание

**ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ
ЛИНГВОЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**

Учебно-методическое пособие

Публикуется в авторской редакции

Подписано в печать 07.02.2025 г.
Формат 60x84 1/16. Усл. печ. л. 8,43.
Тираж 50 экз. Заказ 283.

Типография ИП Тимченко О.Г.
Идентификатор - 6044707
355000, РФ, г. Ставрополь, ул. Тухачевского, 26,
ИНН 263401442118

Телефон/факс (8-86-52)42-64-32
ideya_plus@mail.ru