

война (3,06 %), *смерть* (7,73 %) ни у одного из авторов не превышают значения 10 %. Концепты *любовь* (9,35 %), *мир* (10,06 %), *бог* (10,35), близкие к 10 %, у разных авторов имеют отклонения в обе стороны, причем разница между максимальным и минимальным значением частотности для них составляет: *любовь* – 5,8 %; *мир* – 13,12 %; *бог* – 10,59 %. Следующие по частоте концепты *время* (12,22 %) и *душа* (12,35 %) также показывают отклонения от 10 % в обе стороны, а разница между максимальным и минимальным значением для них составляет 6,46 % и 13,83 % соответственно. Второй по частоте концепт *человек* (общий показатель по периоду 15,88 %) у всех авторов превышает значение в 10 %, демонстрируя разбегу в 10,49 %. Наконец, самый частый концепт *жизнь* (17,06 %) только у одного автора оказывается незначительно ниже 10 % (А. А. Галич – 9,74 %), показывая расхождение между максимумом и минимумом частотности в 9,61 %.

Итак, на примере произведений пяти рассмотренных авторов мы убеждаемся в том, что в поэзии «шестидесятников» наблюдается выраженная, хотя и неравнозначная активность употребления изучаемых ключевых концептов. Заметим также, что отмеченные частотные особенности могут не только послужить «индикатором» характерных черт идиостиля тех или иных авторов, но и стать базой для выявления динамических изменений в функционировании лексической системы при сопоставлении разновременных периодов литературного творчества, например, поэзии Серебряного века, поэзии «шестидесятников» и поэтического творчества рубежа XX–XXI веков.

Литература

1. НКРЯ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ruscorpora.ru/new/index.html>. – Дата доступа: 10.09.2022.
2. Частотный словарь русского языка : около 40 000 слов ; под ред. Л. Н. Засориной. – М. : Рус. яз., 1977. – 936 с.

А. В. Перевозный (Беларусь)

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ-ФИЛОЛОГОВ К МЕТОДИЧЕСКОМУ ТВОРЧЕСТВУ И НРАВСТВЕННОМУ ВОСПИТАНИЮ ШКОЛЬНИКОВ В ТРУДАХ Е. В. ПЕРЕВОЗНОЙ

В научно-методических работах Е. В. Перевозной, посвященных высшему образованию, выделяются два направления исследования: 1) стимулирование методического творчества студентов; 2) подготовка будущих педагогов к нравственному воспитанию школьников.

1. Поскольку «воспитание самостоятельного, творчески мыслящего учителя является центральной, общественно значимой задачей всей системы обучения в педагогическом вузе» [5, с. 41], постольку работу по ее достижению, с точки зрения Е. В. Перевозной, следует осуществлять при проведении учебных занятий всех видов. Особое внимание она уделяет *проблемным лекциям*.

Специфика проблемной лекции состоит в том, что «студенту предлагаются не только выводы – достижения науки, практики, но и пути, способы, которые привели к оптимальному решению, к открытию» [5, с. 42]. Стимулирование поисковой активности преподаватель осуществляет, «актуализируя имеющиеся знания студентов по той или иной проблеме», демонстрируя «их недостаточность для решения выдвинутой проблемы, таким образом пробуждая познавательный интерес» [5, с. 42].

Проблемная лекция является продуктом идей концептуального характера, находящихся в основе всего курса, а также методических решений, принимаемых в связи с каждым занятием. Исходя из этого, Е. В. Перевозная выделяет две группы факторов, способствующих усилению познавательной активности слушателей на лекции.

Первую группу составляют факторы установочного характера, «выражающие концептуальные положения, идеи преподавателя о путях формирования творческого мышления учителя-словесника» [5, с. 41]. Они касаются организации учебного материала, логики развертывания основных тем, развития профессионально значимых личностных качеств учителя литературы, выработке у будущих словесников собственной концепции преподавания предмета как основы педагогического творчества, формирования у них рефлексивных способностей.

Вторая группа факторов «относится непосредственно к процессу восприятия материала студентами, к стимулированию их активности, творчества, т. е. к методическому построению лекции» [5, с. 42]. При ее проектировании целесообразно предусмотреть сопоставление разных точек по кардинальным вопросам методики, включение в проблемное изложение соответствующих вопросов и заданий, моделирование урока-лаборатории, создающего игровую ситуацию «учитель–учащиеся».

Успех проблемной лекции «зависит от ее вводного (пропедевтического) этапа, готовящего студентов к восприятию содержания: это может быть ориентировочная беседа, фронтальный опрос по важнейшим проблемам, близким теме лекции, предъявление иллюстративного материала» [5, с. 43]. Творческие импульсы, возникающие у студентов, поддерживаются не только значимостью «выдвигаемых перед ними проблем, логики и убедительности раскрытия темы преподавателем, но и от точности его реакций на их гипотезы, объективности их оценки, научного уровня обобщений» [5, с. 44].

Весьма важное значение для развития творческого потенциала студентов имеют задания опережающего характера. Так, например, студентам, еще не прошедшим педагогическую практику, может быть предложено выявить факторы эмоциональности урока литературы. Конечно, все названное ими

обсудить на лекции невозможно; эта работа продолжается на практических занятиях, при составлении конспектов уроков, анализе педагогической деятельности учителя.

Коллективное решение той или иной проблемной задачи, как правило, «оказывается эмоционально окрашенным, для многих студентов приобретает личностный характер, дает возможность пережить радость творческого труда, что, как известно, оставляет след в психике человека, а при условии повторения может определять направление в развитии личности – вызывать потребность в творчестве» [5, с. 44].

Активно воспринятые теоретические знания становятся основой для формирования методических взглядов студентов. Это проявляется в том, как они ищут «сверхзадачу урока, как создают совершенно различные варианты конспектов на одну и ту же тему, как оценивают свои и учительские занятия, пытаются найти свой стиль преподавания» [5, с. 45].

Для стимулирования методического творчества будущих педагогов на *практических занятиях* могут быть применены следующие виды деятельности: а) критический анализ методической литературы; б) сопоставление различных точек зрения на изучаемое произведение; в) коллективная разработка литературно-методических концепций отдельных тем; г) взаиморецензирование методических работ; д) контрольные работы творческого характера; е) выдвижение перед студентами проблемных задач; ж) посещение и анализ уроков разных учителей на одну и ту же тему; з) проведение в лабораторных условиях отдельных фрагментов уроков [2, с. 108].

При прохождении *педагогической практики* также предусматривается комплекс мер, обеспечивающих творческую активность будущих педагогов: а) знакомство с опытом работы учителя-мастера; б) выдвижение в качестве обязательных критериев при оценке учебной деятельности самостоятельности и творческого подхода; в) коллективная разработка конспектов первых уроков, их апробация и анализ результативности; г) поощрение творческой активности через обнародование ее результатов; д) стимулирование внутренних мотивов творческой деятельности [2, с. 109].

И. Е. В. Перевозная выделяет теоретическую и практическую готовность студентов к реализации воспитательной функции литературы. С ее точки зрения, теоретическая готовность «предполагает знание теории, истории литературы, закономерностей ее развития; специфики литературы как искусства слова; психологии восприятия художественной литературы и ее воспитательного воздействия; своеобразия процесса воспитания ее средствами; ведущих идейно-политических и моральных проблем произведений, включенных в школьную программу; педагогических принципов и методов воспитания» [4, с. 47].

Для достижения практической готовности студентов их следует убедить в том, что нравственное воспитание школьников средствами литературы предполагает: «а) заинтересованность, увлеченность учащихся произведением; б) возникновение сопереживания герою; в) соотнесение содержания произведения

с нравственным опытом, потребностями учащихся; г) раскрытие мотивов поступков героев и формирование оценочного к ним отношения у школьников; д) анализ произведения в единстве формы и содержания, активизирующий творческое мышление и развитие потребности у школьников в эстетическом наслаждении» [1, с. 265–266]. Кроме того, весьма важным представляется рассмотрение произведения в историко-литературном контексте, выяснение жизненной позиции автора, его мировоззрения, отношения к изображаемому.

Поскольку процесс нравственного воспитания в ходе изучения литературы может быть эффективным при условии учета ее эстетической сущности, то в практическую готовность будущего педагога следует также включить умение выявлять этическое через эстетическое в произведениях разных жанров. С помощью выразительного чтения, эмоционально-образного комментария, технических средств обучения удастся раскрыть перед студентами «гедонистическую функцию литературы, силу ее воздействия на эмоциональную сферу человека. При этом они убеждаются в положительном влиянии на личность коллективных переживаний, создающих определенные психические состояния нравственного содержания, которые, при условии повторения, способны определять тенденции в развитии характера» [3, с. 87].

Нравственное воздействие литературы невозможно без активности, творчества читателя. Значит, «будущий учитель должен овладеть методами активизации познавательной деятельности учащихся при изучении литературы» [3, с. 88]. Отсюда возникает необходимость учить студентов применять на уроках эвристический и исследовательский методы обучения. Кроме того, весьма важно уметь организовывать активное общение школьников. Высказывание суждений нравственного характера, оценка поступка героя, сопоставление своего мнения с мнением одноклассников, авторитетного лица сопровождаются эмоциональным откликом, что, в свою очередь, способствует развитию нравственного сознания школьников.

Важное значение приобретает выявление «конкретно-исторического и общечеловеческого в нравственных понятиях, категориях», что дает возможность студентам «находить точки соприкосновения между литературой и жизнью, личным опытом учащихся, определять современное значение произведения» [3, с. 86]. В таком случае литературный материал становится для учащихся лично значимым, что обеспечивает переход этических знаний в убеждения.

Это, как следует из работ Е. В. Перевозной, окажется возможным только при внимательном прочтении произведения, восприятии его как искусства слова, учете социокультурных условий, в которых оно было создано, осмыслении авторской позиции. Актуальность такого подхода на современном этапе обусловлена необходимостью формирования у школьников различных видов функциональной грамотности, в том числе читательской, предполагающей понимание и интерпретацию текста, а также общекультурной, включающей в себя в том числе и способность человека к поведению, основанному на высших нравственных ценностях.

Литература

1. *Перевозная, Е. В.* Подготовка студентов-филологов к нравственному воспитанию учащихся / Е. В. Перевозная // Подготовка студентов к воспитательной работе в школе. – Минск, 1971. – С. 265–266.
2. *Перевозная, Е. В.* Стимулирование методического творчества студентов-филологов / Е. В. Перевозная // Совершенствование методической подготовки учителя в педагогическом вузе : материалы Республ. науч. конф., Гродно, 27–28 апр. 1976 г. – Гродно, 1976. – С. 107–109.
3. *Перевозная, Е. В.* Подготовка студентов-филологов к нравственному воспитанию школьников / Е. В. Перевозная // Идеино-нравственное воспитание студенческой молодежи : метод. рекомендации. – Минск, 1981. – С. 85–89.
4. *Перевозная, Е. В.* Совершенствование подготовки филологов к реализации воспитательной функции художественной литературы / Е. В. Перевозная // Совершенствование филологического образования студентов в свете реформы общеобразовательной и профессиональной школы : материалы Республ. науч.-методич. конф., Минск, 27–28 марта 1987 г. – Минск, 1989. – С. 47–48.
5. *Перевозная, Е. В.* Условия активного восприятия студентами лекционного материала / Е. В. Перевозная // Русский язык в нац. школе. – 1990. – № 4. – С. 41–45.

Е. Н. Путрич (Беларусь)

АССОЦИАТИВНОЕ РАЗВЕРТЫВАНИЕ РОМАНА А. ПЛАТОНОВА «СЧАСТЛИВАЯ МОСКВА» НА СТИМУЛ «УЯЗВИМОСТЬ»

Приоритетным направлением коммуникативной стилистики является изучение ассоциативного поля текста, под которым понимается «система порожденных текстом в сознании адресата ассоциаций» [1, с. 10]. Разработкой теории текстовых ассоциаций активно занимаются Н. С. Болотнова [2–4], А. А. Васильева [5], С. М. Карпенко [7], И. А. Пушкарева [8].

В зависимости от способа стимулирования ассоциаций в тексте обнаруживаются три типа ассоциатов: эксплицитные текстовые, имплицитные текстовые и внетекстовые. Если первых два типа ассоциаций связаны с текстовыми маркерами, это полностью либо частично вербально материализованные ассоциаты, то внетекстовые ассоциаты в полной мере связаны с понятием *ассоциативное поле текста*, в понимание которого входят «реакции на весь текст в целом и реакции на отдельные элементы текста, актуализированные автором» [1, с. 11–12]. В этой связи художественный