

УДК 378.147.34  
ББК 74.48

**И.Ю. Гац**

**ИНТЕРПРЕТАЦИЯ  
КРЕОЛИЗОВАННОГО  
ТЕКСТА  
КАК ПРИЁМ  
КОНСТРУИРОВАНИЯ  
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ  
РЕАЛЬНОСТИ**

Содержание статьи отражает продукт научно-методического поиска в обновлении средств подготовки учителя русского языка. Цель опытно-исследовательской деятельности – обозначить границы применимости креализованных текстов в профессиональном обучении студента-филолога. Интерпретация креализованных текстов, в частности кинотекстов, в процессе подготовки учителя русского языка и литературы расценивается как дидактический приём конструирования педагогической реальности.

**Ключевые слова:** педагогическая реальность; методика обучения русскому языку; лингвометодическая компетенция; креализованный текст.

DOI 10.18522/1995-0640-2020-4-203-214

**Гац Ирэн Юрьевна** – докт. пед. наук, профессор кафедры методики преподавания русского языка и литературы факультета русской филологии Историко-филологического института Московского государственного областного университета  
Тел.: +7-964-639-67-73  
E-mail: tetatet808@yandex.ru

© Гац И.Ю., 2020 г.

**Введение**

Опыт автора статьи в преподавании психолого-педагогических дисциплин убеждает, что обучающийся по направлению «Педагогическое образование», прежде всего, нуждается в преодолении мифологических установок и корректировке собственных представлений о педагогической реальности. Обыденное восприятие школьного опыта превращается в существенное препятствие для профессиональной подготовки студента. Подобное качество человеческого сознания Ю.М. Лотман метко обозначил как «назойливые привычки видеть мир в его бытовых очертаниях» [Лотман, 2018, с. 339]. Упрощённое, житейское понимание студентом образа ученика, образа учебного диалога и шире – учебного взаимодействия преодолевается через овладение им профессиональным образцом поведения. Сами студенты не безразличны к поиску подобного образца поведения. На многочисленных форумах и конференциях проблематизируется выбор между средствами обучения, разработанными дидактами, и средствами мультимедиа, привлекаемыми из открытых источников [Колесникова, 2016; Коростова, Нефёдов, 2020; Нефёдов, 2018; Afanasyeva et al., 2019; Aleksandrova et al., 2019; др.]. Гибкое цифровое образовательное пространство, поддерживаемое базами данных, техническими платформами, сетями, выводящими «из реальности учебных текстов в реальность коммуникации» [Колесникова, 2019, с. 71], в первую очередь, испытывает дефицит в профессиональных

навыках конструирования педагогических ситуаций, внутри которых находятся средства, изначально не предназначенные для дидактических целей.

Множественные семиотические коды, иконические знаки, содержащие в себе вербальную и невербальную информацию, объединяющиеся в ТЕКСТ постмодернизма с ранее не существовавшими характеристиками, ориентированы на потребителя (на зрителя и читателя одновременно), способного дешифровать скрытое содержание. Текст, фактура которого сочетает различные способы передачи информации – вербальные, изобразительные, знаковые, невербальные, – благодаря Ю.А. Сорокину, получил статус креолизованного [Валгина, 2003, с. 192; Сорокин, Тарасова, 1990]. Анализ научных источников, включая психолого-педагогические исследования, привёл к убеждению, что за истекшие пять лет интерес к феномену креолизованного текста в лингводидактике чрезвычайно возрос [Коростова, Нефёдов, 2020; Нефёдов, 2018; Хурмуз, 2019], а вопрос применения креолизованных текстов в подготовке современного учителя становится всё более актуальным. Теоретическое подтверждение эмпирическому наблюдению мы обнаружили в работе по проблемам философии современного образования в условиях цифромодернизма: «неразработанной остаётся именно педагогическая сторона (методология и методика) процесса обучения в новых информационных средах» [Колесникова, 2019, с. 77]. Представляется, что интерпретация креолизованных текстов пока не нашла своего должного отражения в профессиональной подготовке учителя русского языка. До сих пор вопрос об алгоритме анализа остаётся открытым, вопреки широко распространённому мнению о вполне реальной возможности эксплицирования видеороликов, видеосюжетов, кинофрагментов, анимационных фильмов, клипов, скринлайфов (новый киноязык *screenlife* – «экранная жизнь»), учебных фильмов, рекламных текстов, политических плакатов и пр. Ёмкие, креативно заявленные, яркие, смешанные типы текстов могут предъявляться в педагогическом взаимодействии с целью освоения вербальных и невербальных средств цифровой коммуникации – обучение чтению и интерпретации креолизованных текстов посвящены материалы всероссийского мониторинга формирования функциональной грамотности, инициированного Российской академией образования [Махотин, Шевченко, 2019; Сетевой URL]. В этом контексте автор статьи предлагает вариант конструирования педагогической реальности на занятиях по методике обучения русскому языку, предварительно обозначив методологические компоненты опытной работы.

Теоретической базой исследования стали труды по психологии человеческого познания (Л.С. Выготский, М.С. Каган, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, др.), по философии современного образования и кибернетической педагогике, исследования проблем непрерывного образования (Н.В. Бордовская, И.А. Колесникова, К.М. Левитан, К.А. Метёшкин, О.И. Морозов, А.А. Реан, С.И. Розум, В.В. Сериков, Ю. Тюников, М.А. Чошанов, др.), научно-гуманитарная концепция Ю.М. Лот-

мана, исследования семиотики текстов (Е.Е. Анисимова, А.Н. Баранов, Р. Барт, Н.С. Валгина, В.А. Маслова, П.Н. Махнин, Г.Г. Почепцов, Г.Г. Слышкин, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов, Ю.Г. Цивьян, У. Эко). Объектом исследования выступает процесс формирования готовности и способности студента-филолога к использованию креолизованных текстов на уроках русского и литературы с целью развития функциональной грамотности школьников. Предмет научного поиска очерчен подготовкой учителя русского языка к проектированию обучения школьника в цифровой среде, наполненной креолизованными текстами разного содержания, формата и назначения. На основе наблюдения за практикой преподавания психолого-педагогических дисциплин в вузе и анализа соответствующего учебно-программного обеспечения, т. е. благодаря реализации обсервационного метода, был отобран материал для организации опытно-экспериментальной работы. Праксиметрические методы исследования позволили проанализировать смоделированные ситуации на занятиях и студенческие сочинения, высказывания, реплики – продукты речевой деятельности обучающихся.

В опытно-исследовательской работе автор исходил из гипотетического предположения: поскольку креолизованные тексты являются целью и средством формирования функциональной грамотности школьников, постольку профессионально оправдано применять их в подготовке современного учителя русского языка. Семантически осложнённые объекты через знаки и коды приближают и фиксируют возможные педагогические ситуации, позволяют студенту соотнести обыденное и научное знание, перевести дидактические термины и понятия в плоскость лингвометодических рассуждений.

### **Исследование и его результаты**

Представляя содержание и результаты осуществлённого исследования, конкретизируем два тезиса, которые существенно повлияли на организацию учебно-познавательной деятельности студента-филолога.

Первое. В этом исследовании под педагогической реальностью понимается совокупность коммуникативно-деятельностных взаимоотношений в воспитательно-образовательном процессе, где одним из аспектов является педагогическая ситуация [Бордовская, Бочкина, Кошкина, 2016; Бордовская, Розум, 2019; Колесникова, 2019; Левитан, 2017; Савченков, 2020; Сарсекеева и др., 2019; Серяков, 2018; Тюнников, Мазниченко, 2006; Тушніков, 2017]. Поскольку «педагогическая деятельность на практике реально осуществляется в конкретной ситуации» [Бордовская, Розум, 2019, с. 51], следовательно, от условий и качества педагогической ситуации зависят и результаты усилий педагога. Обсуждая различные педагогические ситуации с будущими учителями русского языка, подводим студентов к пониманию того, что цифровое пространство демонстративно подчёркивает и усиливает отсутствие ориентировочной основы методической деятельности учителя, оказавшегося один на один с виртуальным классом. Так, на этапе самоопределения в учеб-

но-познавательной деятельности студенты сначала устанавливают, что у них изначально отсутствует опыт, а самое главное – педагогическое и лингвометодическое знание, зачем и каким образом формируются общеучебные умения на уроках русского языка, функциональная грамотность и её составляющая – читательская грамотность школьников. Студенты осознают и проговаривают во внешней речи суждение: в условиях дистантного обучения учитель применяет ориентировочную основу для анализа самых различных текстов, которые наделены вербальными и невербальными характеристиками, звуковыми, графическими, анимационными знаками, символами, кодами. Одним словом, учитель в цифровой среде оперирует поликодовыми текстами. Предполагается, что реципиенты владеют инструментами восприятия текста смешанного типа – креолизованного текста. Это означает, что этапы анализа, понимания, эмоции и оценки проходят осмысленно. Следующий шаг деятельности студентов – определение зоны своего профессионального затруднения: «Не знаю, как организовать, построить педагогическую ситуацию». Для того чтобы научиться конструировать педагогическую реальность, необходимо самому приобрести опыт интерпретации креолизованного текста. Именно в этот момент и формулируется профессионально ориентированная задача – овладеть готовностью и способностью к интерпретации креолизованных, видеовербальных, поликодовых текстов.

Второе. Креолизованные тексты, обладающие дидактическим потенциалом для подготовки учителя русского языка, образуют содержательно-тематическую общность, которая функционирует в границах профессионально ориентированной сферы. Интерпретируя креолизованные тексты в социокультурном контексте, стремимся к формированию мотивации у студентов, обучаем определённым коммуникативно-речевому поведению. В то же время не забываем и о том, что способ деятельности на занятии по методике обучения русскому языку – способ научения конструированию педагогических ситуаций студента. Реальное взаимодействие онлайн как раз и подчёркивают, что построение занятий, ориентированное на традиционный опыт (на «урок вчерашний»), не только не снимает психологического напряжения ни у учителя, ни у ученика, не адаптируется под обучающихся с различными нейрофизиологическими особенностями, а усугубляет и без того пассивную позицию части обучающихся, увеличивает психоэмоциональную нагрузку всех. Опыт конструирования учебных ситуаций и дистантного ведения занятий сформировал постоянную привычку придерживаться психолого-компенсирующей тактики и устанавливать:

- хронометраж выполнения студентами лингвометодических заданий;
- пропорцию традиционно письменной и печатной работы на занятии по методике обучения русскому языку;
- объём устного монологического ответа студента;
- характер обратной связи и реакцию студентов на предложенные задания.

Дидактическая основа организации опытно-экспериментальной работы – коммуникативно-деятельностный подход.

Опытное исследование со студентами 3–4 курсов направления Педагогическое образование профилей «Русский язык и литература» и «Русский язык и иностранный язык» (МГОУ) проводилось в течение двух семестров (2019/2020 учебный год). В опытно-экспериментальной работе приняли участие 284 студента. В обработку принимались записанные и сохранённые в цифровой образовательной среде МГОУ продукты речевой деятельности студентов:

- спонтанные ответы-реплики (аудиофайлы объёмом от 30 секунд до 1 минуты и письменные реплики, зафиксированные в чате объёмом не более двух предложений);
- подготовленные развёрнутые устные сообщения по заявленной теме (аудиофайлы объёмом от 2 до 4 минут);
- письменные высказывания в формате «Форум» (от 4 до 8 предложений);
- эссеистические высказывания в формате «Вики-страница», поддерживающие общий дискурс и обсуждение одной дидактической проблемы (эссе объёмом 10–12 предложений, до 1000 печатных знаков);
- свободные сочинения, подготовленные на основе видеоконтента и кинотекстов (развёрнутые письменные высказывания от полутора страниц печатного текста);
- рефлексивные высказывания студентов по итогам собственной коммуникативной и лингвометодической деятельности (аудиофайлы объёмом 2–3 минуты).

В общей сложности было сохранено, проверено, оценено по критериальной шкале и проанализировано для дальнейшего обобщения около 3200 «цифровых следов», зафиксированных электронно-информационной системой университета, в курсах смешанного обучения дисциплинам.

Профессионально ориентированные задачи вводились последовательно, в течение трёх практических занятий. Все, из перечисленных выше заданий, кроме сочинения, выполнялись только во время практического занятия онлайн. В эксперименте участвовали два потока: первый поток – обучающиеся нечётного семестра (очное присутствие в аудитории), второй поток – обучающиеся чётного семестра (дистантное обучение). Результаты обучения двух потоков сравнивались. Сравнение проводилось:

- а) по объёму речевых продуктов студентов;
- б) по качеству построения устного и письменного рассуждения (наличие лингвометодической терминологии, соответствие лингвометодической теме, композиционная стройность высказывания);
- в) по количеству аргументов в устном и письменном высказываниях;
- г) по скорости выполнения студентами конкретного задания.

Резюме сравнения: результаты учебно-познавательной деятельности студентов второго потока по перечисленным показателям на 14,5

процентов выше, чем у студентов первого, контрольного, потока. Предполагаем, что существенно повлиял на ход опытного обучения жёсткий протокол, регламент действий самого обучающего. Кроме того, сами студенты не хотели обременять себя дополнительными заданиями вне онлайн, поэтому стремились соблюдать время выполнения.

Особенности креолизованного текста диктуют методические приёмы и пути включения в ход практического занятия, характер отбора кинопроизведений и видеоконтента, дидактические правила его применения на занятиях, а именно: от методической задачи – к кинотексту и от кинотекста – к методической задаче. Материалом для построения педагогических ситуаций стали три группы креолизованных текстов, в которых интеграция семиотики и лингвистики протекает более интенсивно: 1) видеоконтент из представленных на конкурс «Учитель года – 2019» уроков русского языка; 2) ролики киножурнала «Ералаш»; 3) кинотекст – художественные фильмы. Интерпретационная сущность отобранных креолизованных текстов с целью конструирования педагогической реальности в том, что они отражают, в том числе, лингвистический материал профессионального содержания: представление способов ведения профессионального диалога, формулировки заданий, постановки вопросов обучающимся (наводящие, прямые, дидактические, риторические, аналитические, синтетические).

Обсуждение вербальных и невербальных средств первой группы – видеоконтента «Урок русского языка» (учитель А.А. Платонова, учитель Е.А. Жильцова) – строилось через интерпретацию видеоблоков: вступительное слово / методические установки учителя; непосредственно урок как учебное событие (темы «Овладение элементами текстоведения» и «Овладение навыками речеведения»); рефлексия и ответы учителя на вопросы членов жюри конкурса. Поясним причину подобного выбора. Подготовка к восприятию видеосюжета основана на анализе презентации методической системы учителя, его содержательное и деятельностное намерение. Методическая рефлексия учителя демонстрирует профессиональный навык самооценивания и оценивания урока русского языка специалистами по заданным критериям (создание проблемной ситуации; мотивация школьников к лингвистическому источнику; ведение интерактивного диалога; обучение навыкам продвижения в решении лингвистической задачи, пр.). Именно характеристика, описание, оценка, эмоция – процессы восприятия креолизованного текста помогают представить студентам элементы педагогической реальности. В качестве ремарки: фрагменты отдельных уроков хостинга You Tube постоянно присутствуют как иллюстрация педагогической реальности на наших занятиях по всем преподаваемым дисциплинам. Приращением профессионального знания студентов становятся модели представления хода урока деятельностной направленности и модели построения рефлексивной оценки.

Вторая группа креолизованных текстов состоит из роликов киножурнала «Ералаш» (№ 288 «Урок русского языка» и № 247 «Сочинитель», реж. В. Панжев; № 184 «Страсти по Онегину», реж. А. Щеглов). В каждом виде-



осюжете анализируются устно-вербальный и письменно-вербальный диалоги. Среди вопросов для ориентировочной основы действия студентов: к какой технологии относится вид деятельности школьников; какой тип урока вы обнаружили в сюжете; какой вид устного и письменного опроса; какие речевые и речеведческие знания и умения отсутствуют у ученика; каким приёмом организовано погружение в коммуникативную ситуацию? продуктивна ли подобная установка на обучение сочинению? какие пять педагогических и методических ошибок допустил учитель? каких методических знаний по методике развития речи не хватило учителю русского языка? Свои ответы студенты строят на основе лингвометодической теории, аргументация обязательна. Приращением профессионального умения студентов становится освоение опыта методической рефлексии.

В третью группу входят полнометражные кинопроизведения. Сайт «Kinopoisk.ru» фиксирует рейтинг наиболее востребованных кинофильмов школьной тематики. Его возглавляют три кинофильма: драма «Хористы» (Франция, 2004); драма «Общество мёртвых поэтов» (США, 1989); мелодрама «Доживём до понедельника» (СССР, 1968). Демонстрация художественного кинопроизведения является традицией школьной методики обучения русскому языку и литературе. Поэтому гипотетически предполагаем, что для изучения теории и методики обучения значима интерпретационная сущность кинотекста. «Погружённый в культурное пространство, человек неизбежно создаёт вокруг себя организованную пространственную сферу» [Лотман, 2018, с. 338]. Актёры, художник, декоратор, другие творцы кинопроизведения выступают посредниками между зрителем и режиссёром. В кинотексте раскрывается объективная сторона и передаётся субъективное понимание, которое зависит от индивидуальности зрителя, его личного опыта, особенностей мировосприятия и сложившегося на этот момент мировоззрения. «В результате создаётся сложный, находящийся в постоянном движении семиотический механизм» [Лотман, 2018, с. 339]. Интерпретацию креолизованного текста сводим к тому, чтобы извлечь из кинотекста максимально больше позитивной информации – анализируется конкретное содержание в соответствии с приоритетной задачей обучения и воспитания, учебной ситуацией, дидактическим аспектом, при этом профессиональную составляющую интерпретации кинотекста намеренно оставляем на периферии обсуждения. Создатель кинопроизведения озабочен выбором объекта и ракурса его представления, эмоционально воздействующих на зрителя выразительностью кадра, общей композицией кинопроизведения, диалога, точностью детали.

Постижение авторской манеры передачи окружающей действительности в кинотексте и есть назначение дидактического диалога студента с креолизированным текстом. Мы исходим из философской позиции: «Создаваемый культурой пространственный образ мира находится как бы между человеком и внешней реальностью Природы в постоянном притяжении к этим двум полюсам. Он обращается к человеку от имени внешнего мира, образом которого он себя объявляет» [Лотман, 2018, с. 339]. Креолизированный текст потому и интересен, что одновременно

демонстрирует объективно-субъективное отражение мира, богатый эмоциональный материал, иконический, вербальный, лексико-грамматический материал и представляет ситуации педагогической реальности.

Привлекательны кинотексты, раскрывающие особенности воспитательно-образовательного процесса. Они обладают бесспорным прецедентным статусом для будущих педагогов и представляются наглядным материалом для конструирования педагогической реальности. Например, отечественное кинопроизведение «Доживём до понедельника» режиссёра С. Ростоцкого тематически соответствует профессиональному интересу учителя русского языка. Студент выпускного курса А.М. Гроссу самостоятельно определил тактику ведения обсуждения кинотекста в условиях дистантного общения, по своей инициативе разработал блоки вопросов и заданий. Ориентировочной основой действий студентов становится сопоставление средств вербалики и невербалики традиционного текста, лингвистической / нелингвистической систем кинотекста, осуществлённое Г.Г. Слышкиным и представленное ниже в виде таблицы [Слышкин, Ефремова, 2004].

#### Сопоставление вербальных и невербальных средств текста

	<i>Литературный текст</i>	<i>Кинотекст</i>
<i>Вербальные средства</i>	Титульный лист	Инициальные титры: название киностудии-производителя фильма, имена режиссёра, сценариста, оператора, композитора, исполнителей ролей, название фильма, <i>пр.</i>
	Диалогическая / монологическая речь героев	Реплики киноперсонажей и закадровая речь; кинодиалог в сочетании аудиовидеоряда; вторичные аудиальные знаковые системы – шумы, интонация, музыка, звучащие за кадром стихи, смысловая / фонетическая песня, характеризующая окружающую киноперсонажей обстановку
	Текстовая информация (письма, записки, наименования и <i>пр.</i> )	Надписи как часть интерьера или реквизита – мира вещей, окружающих героев фильма: записки, письма, названия улиц, ресторанов, кинотеатров, других заведений, объявления, афиши, лозунги, <i>пр.</i>
	Авторские комментарии	Внутритекстовые, сюжетные титры, резюмирующие ситуацию, сообщающие о времени и месте действия
	Послесловие	Финальные титры. Послесловие, указывающее на детали и метаданные: «в процессе съёмок не пострадали животные», «лица вымышлены», «сходства случайны», <i>пр.</i>
	Постраничные комментарии в конце	Комментарии в основной ткани повествования, не оформляющиеся как самостоятельный компонент
<i>Невербальные средства</i>	–	Внешность, одежда, поведение героя, предметы быта; пейзаж, интерьер, средства передвижения; паралингвистические и экстралингвистические характеристики звучащей речи; естественные шумы, музыка, <i>пр.</i>



В ходе анализа кинотекста студенты отвечают на вопросы, касающиеся идейно-смысловой, сюжетной и лингвокультурной составляющей кинотекста. Первый блок вопросов предполагает рефлексию студента на предмет понимания идеи фильма. Коммуникативное намерение автора текста – режиссёра, конкретные аудиовизуальные решения, различные сюжетные ходы, кинодиалоги, визуальные детали, комментирование различных высказываний по поводу кинотекста. Второй блок вопросов связан с анализом сюжетных элементов кинотекста: как в сюжете реализуется определённая мысль, как раскрывается та или иная тема, каким видится конкретный персонаж. Третий блок связан с лингвокультурологическим компонентом анализа кинотекста. Студенты приходят к умозаключению, что в кинотексте как в креолизованном тексте выделяемы знаки разной семиотической природы – лингвистической и нелингвистической. Знаки особым образом организованы при помощи кинематографических кодов, реализуют коммуникативное намерение режиссёра и комплексно воздействуют на реципиента. Приращением профессионального знания студентов становится знание понятия креолизованного текста, его характеристик, уместности и границ применения в системе лингвистической подготовки школьников для формирования навыков читательской грамотности.

### **Заключение**

Результаты опытно-экспериментальной работы, представленные научной общественности, конкретизируют авторскую концепцию адаптивного развития системы лингвистического образования в современной языковой ситуации. К значимым результатам своей деятельности относим обогащение лингвометодической теории обучения школьников в части обоснования введения понятия «креолизованный текст» в профессионально-педагогическую подготовку учителей русского языка. Представленный кинотекстом и видеоконтентом, поликодовый текст воспринимается как средство совершенствования лингвометодических умений студентов-филологов. Полагаем, что ключевая идея использования креолизованных текстов восполняет образовавшийся дефицит в связи с задачами формирования функциональной грамотности школьников. В нашем понимании, методика использования креолизованного текста наиболее полно отражает дидактические потребности в отборе специального материала для формирования функциональной грамотности, конкретнее – читательской грамотности обучающихся. Прилагаемые профессиональные задачи, ориентированные на интерпретацию креолизованного текста, отражают разные стороны современной языковой ситуации.

### **Литература**

Бордовская Н.В., Бочкина Н.А., Кошкина Е.А. (2016). Оперирование дидактической терминологией педагогом на разных стадиях профессиональной коммуникации // Образовательное пространство в информационную эпоху (ЕЕИА – 2016): сб. материалов междунар. науч.-практ. конф. / под ред. С. В. Ивановой. М. С. 290–299.

- Бордовская Н.В., Розум С.И.* (2019). Психология и педагогика: учебник для вузов. СПб.: Питер. 624 с.
- Валгина Н.С.* (2003). Теория текста: учеб. пособие. М.: Логос. 280 с.
- Галажинский Э.В., Бохан Т.Г., Ульянич А.Л. [и др.]* (2019). Связь субъективного качества жизни с представлениями о счастье (ценностной обусловленностью счастья, интенсивностью мотивации счастья и ответственностью за собственное счастье) у студенческой молодежи // *Science for Education Today*. Т. 9, № 6. С. 19–38.
- Колесникова И.А.* (2016). Концептосфера непрерывного образования: логика и методология изучения // *Непрерывное образование XXI век*. Вып. 3(15). С. 124–140.
- Колесникова И. А.* (2019). Постпедагогический синдром эпохи цифромодернизма // *Высшее образование в России*. Т. 28, № 8–9. С. 67–82.
- Коростова С.В., Нефёдов И.В.* (2020). Традиционный и инновационный контент как основа проектной деятельности в курсе русского языка как иностранного // *Русистика*. Т. 18, № 1. С. 85–96.
- Левитан К.М.* (2017). К проблеме понимания и интерпретации педагогической реальности в современном образовательном дискурсе // *Педагогическое образование в России*. № 7. С. 38–44.
- Лотман Ю.* (2018). Внутри мыслящих миров. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикс, 448 с.
- Махотин Д.А., Шевченко Н.И.* (2019). Формирование функциональной грамотности школьников и студентов: исследование условий развития // *Интерактивное образование*. [Электронный ресурс]. URL: <http://interactivsu/2019/09/07/> (дата обращения 05.06.2020).
- Нефёдов И.В.* (2018). Видео контент и мобильные технологии в проектной деятельности при обучении РКИ // *Изв. ЮФУ. Филол. науки*. № 2. С. 168–179.
- Савченков А.В.* (2020). Устойчивая мотивация к осуществлению педагогической деятельности как компонент профессиональной гибкости будущих педагогов // *Science for Education Today*. Т. 10, № 1. С. 43–61.
- Сарсекева Ж.Е., Горбунова Н.А., Жекибаева Б.А. [и др.]* (2019). Формирование культуры мышления у студентов через решение педагогических задач // *Science for Education Today*. Т. 9, № 4. С. 7–18.
- Сериков В.В.* (2018). Педагогическая реальность и педагогическое знание. Опыт методологической рефлексии: монография. М.: Ред.-изд. дом Российского нового университета. 291 с.
- Сетевой комплекс информационного взаимодействия субъектов Российской Федерации в проекте «Мониторинг формирования функциональной грамотности учащихся» [Электронный ресурс]. URL: <http://skiv.instrao.ru>. (дата обращения 01.06.2020).
- Слышкин Г.Г., Ефремова М.А.* (2004). Кинотекст (опыт лингвокультурологического анализа). М.: Водолей Publishers. 153 с.
- Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф.* (1990). Креолизованные тексты и их коммуникативная функция // *Оптимизация речевого воздействия*. М.: Наука. С. 180–186.
- Тюнников Ю., Мазниченко М.* (2006). Педагогическая реальность: феноменология, мифология, предмет научного исследования // *Высшее образование в России*. № 10. С. 121–130.
- Хурмуз О.В.* (2019). Методическая модель использования художественных фильмов при обучении русскому языку как иностранному: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М. 19 с.

Afanasyeva T.P., Bezrogov V.G., Logvinova I.M. [et al.] (2019). Education development in Russia: aspects of strategic planning and project activities // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EPSBS. Future Academy. P. 1–8.

Aleksandrova O.M., Vasilevykh I.P., Gosteva Yu.N. [et al.] (2019). Digital educational resources in teaching native languages // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EPSBS. Future Academy. P. 42–49. DOI: 10.1540/epsbs.2019.09.02.6.

Tyunnikov Yu. S. (2017). Classification of Innovation Objectives set for Continuing Professional Teacher Development // The European Journal of Contemporary Education. № 6 (1). P. 167–181. DOI: 10.13187/ejced.2017.1.167.

### References

Afanasyeva T.P., Bezrogov V.G., Logvinova I.M. [et al.] (2019). Education development in Russia: aspects of strategic planning and project activities. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EPSBS*. Future Academy, pp. 1-8.

Aleksandrova O.M., Vasilevykh I.P., Gosteva Yu.N. [et al.] (2019). Digital educational resources in teaching native languages. *The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EPSBS*. Future Academy, pp. 42-49. DOI: 10.1540/epsbs.2019.09.02.6.

*A network complex of information interaction of the constituent entities of the Russian Federation in the project «Monitoring the formation of functional literacy of students»*. Available at: <http://skiv.instrao.ru> (accessed 23.03.2020). (In Russian).

Bordovskaya N.V., Bochkina N.A., Koshkina E.A. (2016). The teacher's handling of didactic terminology at different stages of professional communication. *Educational space in the information age (EEIA - 2016): collection of articles*. Materials of the international scientific and practical conference. Ed. S. V. Ivanova. M., pp. 290-299. (In Russian).

Bordovskaya N.V., Rozum S.I. (2019). *Psichologiya i pedagogika: uchebnik dlya vuzov*. SPb.: Piter. 624 p. (In Russian).

Galazhinsky E.V., Bohan T.G., Ul'yanich A.L. [et al.] (2019). Relationship between the subjective quality of life and ideas about happiness (the value conditioning of happiness, the intensity of happiness motivation and responsibility for their own happiness) in student youth. *Science for Education Today*, vol. 9, no. 6, pp. 19-38. (In Russian).

Khurmuz O.V. (2019). *Methodical model of the use of feature films in teaching Russian as a foreign language: abstract of Ph.D. thesis* / 13.00.02 - Theory and methodology of teaching and education (by areas and levels of education) (pedagogical sciences). M., 19 p. (In Russian).

Kolesnikova I.A. (2016). The concept of lifelong education: the logic and methodology of study. *Continuous education XXI century*. Issue. 3 (15). pp. 124-140. (In Russian).

Kolesnikova I.A. (2019). Post-pedagogical syndrome of the epoch of digitalmodernism. *Higher education in Russia*, vol. 28, no. 8-9, pp. 67-82. (In Russian).

Korostova S.V., Nefedov I.V. (2020). Traditional and innovative content as the basis of project activities in the course of Russian as a foreign language. *Rusistika*, vol. 18, no. 1, pp. 85-96. (In Russian).

Levitan K.M. (2017). On the problem of understanding and interpreting pedagogical reality in modern educational discourse. *Pedagogical education in Russia*, no. 7, pp. 38-44. (In Russian).

Lotman Yu. (2018). *Inside the thinking worlds*. SPb., Azbuka, Azbuka-Attiks, 448 p. (In Russian).

Makhotin D.A., Shevchenko N.I. (2019). Formation of functional literacy of schoolchildren and students: research of development conditions. *Interactive education*. [Electronic resource]. Available at: <http://interactiv.su/2019/09/07/> (accessed 05.06.2020). (In Russian).

Nefedov I.V. (2018). Video content and mobile technologies in project activities in teaching RFL. *Bulletin of the Southern Federal University. Philological sciences*, no. 2, pp. 168-179. (In Russian).

Sarsekeeva Zh.E., Gorbunova N.A., Zhekibaeva B.A. [et al.]. (2019). Formation of a culture of thinking among students through solving pedagogical problems. *Science for Education Today*, vol. 9, no. 4, pp. 7-18. (In Russian).

Savchenkov A.V. (2020). Sustainable motivation to carry out pedagogical activities as a component of professional flexibility of future teachers. *Science for Education Today*, vol. 10, no. 1, pp. 43-61. (In Russian).

Serikov V.V. (2018). *Pedagogical reality and pedagogical knowledge. The experience of methodological reflection: monograph*. M.: Ed. House of the Russian New University. 291 p. (In Russian).

*Network complex of information interaction of the subjects of the Russian Federation in the project «Monitoring the formation of functional literacy of students»*. Available at: <http://skiv.instrao.ru> (accessed 01.06.2020). (In Russian).

Slyshkin G.G., Efremova M.A. (2004). *Movietext (experience of linguocultural analysis)*. M.: Aquarius Publishers, 153 p.

Sorokin Yu.A., Tarasov E.F. (1990). *Creolized texts and their communicative function. Optimization of speech impact*. M., Nauka, pp. 180-186. (In Russian).

Tyunnikov Yu., Maznichenko M. (2006). Pedagogical reality: phenomenology, mythology, subject of scientific research. *Higher education in Russia*, no. 10, pp. 121-130. (In Russian).

Tyunnikov Y. S. (2017). Classification of Innovation Objectives set for Continuing Professional Teacher Development. *The European Journal of Contemporary Education*, no. 6 (1), pp. 167-181. DOI: 10.13187/ejced.2017.1.167.

Valgina N.S. (2003). *Text theory: textbook*. M.: Logos, 280 p. (In Russian).

**Iren Yu. Gats** (Moscow, Russian Federation)

### **Interpretation of a Creolized Text as a Construction Technique of Pedagogical Reality**

The article content reflects the product of a scientific and methodological search in updating the forms and means of training a Russian language teacher. The purpose of experimental research is to define the limits of applicability of creolized texts in the professional training of a student of Philology. The article highlights the aspects of using creolized texts in classes as the method of teaching the Russian language. The significance of the research results lies in the development of linguodidactic theory as a component of the strategy of linguistic education of schoolchildren in the modern language situation. Interpretation of creolized texts in the process of training a Russian language teacher is regarded as a didactic method of constructing pedagogical reality.

**Key words:** *pedagogical reality, methods of teaching the Russian language, linguistic and methodological competence, creolized text.*