

## РЕЧЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КАК УСЛОВИЕ СОХРАНЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТРАДИЦИЙ

*Язык окружает наше бытие как сплошная среда,  
вне которой и без участия которой  
ничто не может произойти в нашей жизни.*

Б. Гаспаров

Погружённые в стихию сменяющих друг друга инноваций, мы подчас забываем, что каким бы развивающим импульсом они ни обладали, фундамент любого образования держится на прочных образовательных традициях, которые обеспечивают разумный консерватизм системы, её устойчивость, а подчас даже и сопротивление неоправданным колебаниям и утрате равновесия.

Об университетских традициях можно говорить много как в целом, так и применительно к конкретным университетам: есть общие и конкретные традиции, обусловленные историей данного университета, его ролью в системе образования, социально-культурными особенностями региона, известностью научных школ, направленностью научных поисков и т. д.

Однако в целом университетские традиции — это преемственная связь научных поколений, проявляющаяся в том, что иногда длительное время совместно трудятся, исследуют, в соседних аудиториях преподают учителя и их ученики, являя истории науки вечный феномен учительства и ученичества. Это, конечно, и преемственность научных идей, находящая своё воплощение в формальных и неформальных научных школах; в совместных научных изысканиях; в возникающих иногда оппозициях, дающих толчок новым поискам и идеям. Университетских традиций немало: научные семинары, симпозиумы, дискуссии во время различных конференций, чтений, обсуждения докторских и кандидатских диссертаций; традиции проведения различных советов, юбилейных конференций и заседаний и пр. Иногда не посвящённому во внутреннюю жизнь и в историю университета даже трудно предположить, в какую далекую толщу времени протягиваются нити некоторых научных связей, оппозиций или научного единства участников научных собраний.

Как сохраняются традиции? Почему многие из них имеют длительную и подчас неосознаваемую сегодня историю? Оставим эти вопросы специалистам. Тем более что об университетском образовании писали многие выдающиеся, известные в истории науки люди: Д. Г. Ньюмен, В. Гумбольдт, К. Ясперс, Х. Ортега-и-Гассет, Б. Ридингс, Ж. Деррида и др.

Цель предлагаемых далее размышлений — остановить внимание читателя на языке, речи университетского преподавателя как важнейшем средстве и условии сохранения образовательных традиций. Всё-таки основная миссия университета — это образование и исследование. Но образование в этом ряду первично. Поэтому речь пойдёт именно о нём. В образовании с давних пор важное место всегда было отведено объяснению, повествованию,

интерпретации. А одно из значений понятия *традиция* — повествование. Мне думается, что близким к этому значению является словоупотребление С. И. Гессена — *устное предание*. Говоря об овладении методом науки как задаче обучения, С. И. Гессен придавал исключительное большое значение слову педагога, его речи: «*Всё искусство речи состоит в том, чтобы дать почувствовать позади высказанного глубину невысказанного, которого только незначительной частью, но потому и кроющей в себе объемлющее её целое является сказанное содержание*. Только такие слова волнуют, двигают, поучают»<sup>1</sup>. Это так просто и многозначительно — выразить словом некое содержание и дать почувствовать в высказанном глубину невысказанного! Слово, по С. И. Гессену, становится орудием получения истинного знания. «Метод передаётся не путём книг, а путём заразы, путём непосредственной передачи его от человека к человеку»<sup>2</sup>. В век многообразных источников информации это, может быть, звучит архаично, но, в самом деле, ведь только живое слово, совокупная мысль преподавателя и ученика, родившиеся одновременно, могут передать «намёк, оттенок мысли, наметившуюся внезапно перспективу решения вопроса»<sup>3</sup>.

Размышление о роли живого слова в университетском образовании (да и вообще в любом) вызвало у меня множество воспоминаний о своих институтских преподавателях. Однако воспоминания в данном контексте не самоцель. Это отодвинутая во времени рефлексия по поводу живого, высказанного вслух слова преподавателями, их речевой деятельности. Я почти вьвяв услышала их голоса, интонации, звучание их речи. Оно (звучание) было многообразным: взволнованное, глуховатое, экспрессивное, монотонное, торжественное, проникнутое внутренней энергией мысли или начисто лишённое этого — нудное, усыпляющее, изредка прерываемое напоминанием о зачёте или экзамене. Это то реальное многоголосие, которое создавало в процессе вузовского образования ощущение необъятности культуры, переданное посредством *обыкновенных* слов. Культуры не в абстрактном её значении, а культуры многоликой и многозвучной. В неё входили и звуки церковно-славянского (произносимые В. В. Степановой и В. Л. Георгиевой) и современного русского языка (М. К. Максимова), непривычные народные говоры (Н. П. Гринкова), и невероятно далёкие эпохи Верхнего и Нижнего царства с труднопроизносимыми именами фараонов (Л. М. Глушкина), памятники эллинской культуры и культуры средневековья (преподаватели филологи и историки), представления о родстве индоевропейских языков, о фонеме и звуке (В. И. Кодухов), о памяти и мышлении, звучащие стихи и фрагменты прозы, идеологемы и ещё многое другое, о чём рассказывали наши преподаватели.

Вспоминаю своих институтских преподавателей середины пятидесятых годов XX в. и до сих пор удивляюсь, как много они могли и умели делать посредством слова: за высказанным дать нам почувствовать глубину невысказанного, породить в нашей голове такую мысль, о которой ты и не подозревал ранее, вызвать сильный импульс к самостоятельному чтению и познанию. Каждый из них владел речевой деятельностью, искусством живого слова — разумеется, с разной степенью совершенства и воплощения функций речи, с разной степенью выражения своей речевой индивидуальности. Особенно запомнились те преподаватели, у которых речевая деятельность становилась с л о г о м. Слог В. И. Кодухов (он читал нам «Введение в языкознание») определял как индивидуальный стиль речи<sup>4</sup>. Слог наших преподавателей выражал уникальность их личности, широту культуры и глубину научных воззрений, особенности преподавания и неповторимое своеобразие речи.

С самого начала ошеломили блистательные лекции Юрия Павловича Суздальского: покорял его голос, замечательно произносимые фразы с именами богов, героев, персонажей античных трагедий. Они так легко и красиво произносились и интонировались преподавателем, а нас так поражали своей новизной, мелодикой слова и фразы, необычностью звучания новых имён: Анакреонт, Аристофан, Гесиод. А как нас поразило чтение преподавателя — гекзаметры Гомера:

Гнев, богиня, воспой Ахиллеса, Пелеева сына,  
 Грозный, который ахейнам тысячи бедствий соделал:  
 Многие души могучие славных героев низринул  
 В мрачный Аид и самих распростёр их в корысть плотоядным  
 Птицам окрестным и псам (совершалася Зевсова воля), —  
 С оногo дня, как воздвигшие спор, воспылали враждою  
 Пастырь народов Атрид и герой Ахиллес благородный.

Это было нечто необыкновенное: *воспой, соделал, низринул, воспылали* и др. Сами слова, интонация, весь строй речи преподавателя, содержание его повествований создавали ощущение совершенной новизны того, к чему нас приобщали на лекциях. Звучащее слово доносило до нас, первокурсников, совершенно новую информацию, переносило в давно ушедшие эпохи, раскрывало сложнейшие закономерности античной поэтики, открывало красоту произведения искусства — искусства слова (пусть это и были лишь переводы эллинской речи). Собственно, об этом же пишет и Н. П. Анциферов, вспоминая своих университетских профессоров и, в частности, профессора античной литературы: «Слегка курчавая борода напоминала бороду Софокла; в его глазах, широко раскрытых, казалось, отражался тот мир, который он воскрешал своей вдохновенной речью. Говорил он медленно, торжественно, слегка сквозь зубы, и казалось, что слово его было обращено не к нам, что он направлял свою речь через наши головы — отдалённым слушателям.

Порой голос его дрожал, и слеза блестела на его глазах, похожих на глаза оленя. (...) Перед нами был не пожилой профессор, а вдохновенный Айод, преемник самого Гомера»<sup>5</sup>.

Потом, когда я сама уже вела уроки по древней истории в школе, я вспоминала эти поразившие меня в юности строки Гомера и по-своему (мне никогда бы не удалось повторить интонации Ю. П. Суздальского) читала их, чтобы создать на уроке так необходимую «точку удивления» и движения мысли детей: от новых имён, необычных словоформ, от непривычного стихотворного ритма к познанию новой области знания, к самостоятельному чтению мифов об аргонавтах, золотом руне, богах и героях. И мне кажется, что много позднее, уже в вузе, когда я знакомила своих студентов с произведениями об учителях, говорила о многотрудном учительском деле, его муках и радостях, не случайно в памяти вставал образ Хирона — учителя Джорджа Колдуэлла из романа американского писателя Джона Апдайка. Думаю, совсем не случайно всплывал в памяти мифологический контекст, который возник ещё на первом курсе.

Особенностью речи лучших преподавателей было их стремление дать слово самой науке, тексту, научному факту, событию, не заслоняя их многословными комментариями и мнениями.

Прочитать фразу из классического текста и ... на минуту замолчать, привлекая наше внимание и наши мысли к только что прочитанному, не спешить к словесно оформленному, означенному выводу. Мы, как мне кажется, сегодня несколько утрачиваем эту традицию: современный преподаватель иногда торопится дать многословный, часто наполненный риторикой комментарий, спешит поскорее открыть слушателям своё учёное многознание, эрудицию, закутанную в пелену новомодных и часто совсем не обязательных терминов, усложнённых конструкций с массой цепляющихся друг за друга придаточных предложений.

Хорошо помню, как Я. С. Билинчис, читая спецкурс, посвящённый Л. Н. Толстому, удивительно тонко соединил чтение и пересказ главы «Наталья Савишна» из «Детства». В переполненной аудитории он читал, не напрягая голос, не форсируя интонации, спокойно и ровно, без нарочитого выделения своего отношения к повествованию, но вместе с тем таким тоном, который заменял многословный анализ эпизода. Спустя пятьдесят лет я открываю этот том Толстого, главу XIII — она занимает немногим больше трёх страниц печатного текста. И вспоминаю. Помню, как наш преподаватель рассказывал историю бед-

ной старушки, время от времени обращаясь к тексту, — лаконичному рассказу о том, какова была судьба Натальи Савишны, чем она занималась в доме, чем были заполнены её сундуки. Ничего не предвещало неожиданности сюжетного поворота: ни движение повествования, ни голос преподавателя. И вдруг! Этот эпизод с опрокинутым на скатерть графином! Самое сильное впечатление произвела при чтении сцена обиды Николеньки на наказание Натальи Савишны. Мне кажется, я до сих пор помню удивительный голос, который нам, будущим педагогам, читал эту сцену:

«Как! Говорил я сам себе, прохаживаясь по зале и захлёбываясь от слёз. — Наталья Савишна, просто *Наталья*, говорит *мне* ты и ещё бьёт меня по лицу мокрой скатертью, как дворового мальчишку. Нет, это ужасно!»

Когда Наталья Савишна увидела, что я распустил слюни, она тотчас же убежала, а я, продолжая прохаживаться, рассуждал о том, как бы мне отплатить дерзкой Наталье за нанесённое мне оскорбление<sup>6</sup>.

Эпизод был прочитан так, что каждый из нас, наверное, почувствовал сначала обиду, подобную той, что пережил Николенька, а потом острое чувство стыда за это злое мгновение обиды: *я* (не дворовый мальчишка, а барчук, барин) и *просто Наталья* (бесправная, крепостная), сказавшая герою *ты*. Негромкое чтение и лаконичный комментарий с повторением наиболее значимых фраз этого эпизода был и уроком литературоведения — надо правильно услышать и прочитать толстовскую фразу со всеми её многозначными смыслами, оттенками и яркими всплывками чувств героев. Это был также урок нравственности и педагогики — без назиданий и нажима на смысл эпизода — ведь Толстой уже всё сказал. Я не могла всё это законспектировать в тетради — это было бы невозможно. Я просто запомнила это на всю жизнь. И потом, когда мне приходилось говорить о толстовской трилогии в школьных классах, на лекциях перед учителями, я обязательно читала этот эпизод. В нём я подчеркивала, обозначала тот смысл, который, как мне кажется, стремился передать нам наш преподаватель — учёный-исследователь, мастер, являвший единство образования и исследования, хранитель традиции преподавания в высшей школе, соединявшей воедино высокую миссию преподавателя, исследователя и наставника. Думаю, что именно тогда родилась во мне идея — использовать в образовании художественный образ в его самооценности, потому что он позволяет лаконично высказать нечто важное и дать возможность почувствовать глубину невысказанного. Именно под влиянием преподавателей литературных кафедр возникла эта личностная идея, ставшая впоследствии и научно-педагогической идеей автора.

Я. С. Билинкис читал нам литературный спецкурс, но читал так, что незаметно воспитывал наше литературное и нравственно-педагогическое сознание, разворачивая сложнейший дискурс, в котором всё было связано и работало на нашу личность, на её развитие. Разумеется, он не приводил слова, которые я приведу дальше, но весь его текст достигал необычайно важной цели, которая стала пониматься мною много позднее — с накоплением личного и педагогического опыта. «... Феноменальный характер личностного бытия означает, что личность как неповторимая уникальность “формируется” не одной, даже максимально “всеобщей” (ведущей, существенной деятельностью или иерархией таких деятельностей, в которые она включена, а всей жизненной фактичностью обстоятельств, связывающих ее с окружающей действительностью, — *всем миром*. (...)) Поэтому в реальном процессе становления личности нет *несущественного*: вся фактичность человеческого участия в мире *равно* формирует индивидуальность, даже если это игровая деятельность ребенка или мимолетные впечатления повседневности»<sup>7</sup>. И каждое слово, сказанное в аудитории, не может быть несущественным. Пережитое на лекции под воздействием преподавательского слова может оказаться значимым обстоятельством жизни слушателя. Казалось бы, «мимолётное впечатление повседневности» становится частью внутреннего мира

слушающего человека. Этот эпизод, на котором остановился преподаватель, отложился на краешке моего сознания. Он эмоционально был воспринят и, возможно, на какое-то время оказался задвинут другими, чтобы позднее из потенциального состояния — из «цитатного фонда» (Б. М. Гаспаров) перейти в актуальный языковой и педагогический опыт, отразиться на понимании уже не текста, а детей и студентов, которых впоследствии я стала учить.

*Отступление.* Сегодня ситуацию, описанную, выше, наверное, можно было бы назвать *кейс* и превратить в кейс-технология, которая так важна для мобилизации теоретических знаний, практического опыта, для развития критического мышления и пр., и пр. Но, как мне кажется, с позиции прожитых лет и сложившегося опыта, ситуация, превращённая в кейс без должной словесной, фонетической инструментовки, теряет свой многослойный смысл: научно-познавательный, эмоциональный, нравственный, эстетический — и остаётся лишь *кейсом*, своеобразным футляром, упаковывающим безмерную по глубине смысла нравственную ситуацию.

Я не сомневаюсь в том, что мои преподаватели (особенно лучшие, с блестящими особенностями речевой деятельности) явно и неявно передавали нам и содержание своей дисциплины, и технологические приёмы преподавания, и образовательные традиции, полученные ими, наверное, от собственных учителей. Наша языковая память, наполненная этим богатством, постоянно возрождает и оживляет вдруг множество контекстов, с которыми мы когда-то встречались, и становится источником многих ассоциаций, аллюзий, гуманитарных индукций. Так, возможно, не слишком удачно пересказала я здесь мысли Б. М. Гаспарова<sup>8</sup>, которые мне кажутся чрезвычайно важными, справедливыми и востребованными в университетском образовании.

Я вспоминаю другой эпизод. Довелось мне слушать лекции А. С. Долинина. Нам, совсем юным, он казался вышедшим из какой-то другой эпохи. Из другого исторического времени. Его лекции (он читал нам спецкурс) трудно было назвать привычными академическими лекциями. Наш немолодой профессор сидел за столом и просто рассказывал о писателях, литературе, произведениях. В его рассказах было много имён, событий, названий журналов, воспроизведений жизненных и литературных коллизий, переплетений судеб. В этом сложном повествовании подчас было непросто увидеть единую логическую нить. В рассказе были отступления, воспоминания, некие ответвления от главной темы. Возникло странное чувство, что тебе всего этого никогда не запомнить и не понять, не распутать и не выстроить рассказанное в своеобразные смысловые «ряды» и «столбцы», распределить по кладовым памяти.

Но вот распределены темы докладов между слушателями. Появляется тема и у тебя. Начинаешь работать, и в смутном потоке мыслей, реминисценций после рассказов Учителя что-то проясняется, выстраивается какой-то контекст, который тебе помогает персонализировать судьбы, очертить и выделить круг событий, сосредоточиться на некоем важном для твоей темы смысле. Из кажущегося хаоса и переплетения событий, судеб, встреч, коллизий возникает постепенно образ того незнания, которое ты должен превратить в знание и внятно его представить на семинаре своим однокурсникам.

А ещё этот именитый учёный учил нас работать с источниками, пояснял, какие из них наиболее значимы, с каких надо начинать в первую очередь, к каким надо обращаться, чтобы что-то перепроверить, сопоставить и т. д. В его лекциях и рассказах на занятиях, как я думаю сегодня, не было немотивированных пауз — пустот. Нет, не отдыха от говорения, не молчания-сожаления, что приходится учить таких неучей. Они оправданны. Дело было в другом. Не было пустот, заполненных именно словами, словами без смысла, которые так часто слышишь, надеясь на восприятие и извлечение чего-то очень важного, существенно-го, а его-то как раз и нет! И вся многозначительность речи с восклицаниями, пафосом, долгими паузами, настраивающими на ожидание, кончается разочарованием.

А. С. Долинин педантично обучал нас, как пишутся научные комментарии к текстам: произведениям, письмам, статьям, как важно проверить любую дату, упомянутое имя. Нам это казалось нудным занятием, далёким от высокого литературоведения, связанного с Достоевским. Однако Аркадий Семёнович говорил о важности этой, казалось, такой второстепенной работы, говорил так убедительно и в то же время настойчиво, что наши сомнения постепенно исчезали. Учёный умел так показать важность различных человеческих, литературных связей, фактов, имён, названий, значительных и незначительных ситуаций, что мы постепенно проникались важностью этой работы. А ведь и в самом деле: высокие и умные мысли часто рождаются на основании утомительной, будничной, «черновой» работы. Попутно мы научились понимать ценность огромных фолиантов в залах Публичной библиотеки: словарей, энциклопедий, справочников и пр. И ведь мы научились многому, необходимому в исследовательской работе. И если сегодня я так пристрастна к библиографической работе своих аспирантов и докторантов, слежу за тщательностью её выполнения, то, честное слово, это продолжение переданной мне традиции — переданной изустно, во время наших занятий с А. С. Долининым и другими преподавателями вузовского периода обучения.

Сама атмосфера ведения спецкурсов и спецсеминаров того далёкого времени тоже незаметно стала элементом собственного педагогического опыта. Ведь эти формы занятий объединяют единомышленников, людей сюда влечёт интерес к личности, научной проблеме, определённой дисциплине. И сама манера чтения, повествования здесь должна отличаться от лекций в большой аудитории. Речь здесь становится более «тёплой», камерной, адресной, рассчитанной на большее понимание, сопереживание, отклик. Здесь по-настоящему видишь лица своих слушателей, чувствуешь их реакции, можешь сочетать академизм и научность с разговорными и повествовательными структурами речи. Здесь нет безусловной тематической обусловленности дискурса, какой свойствен программной лекции.

Опять возвращаюсь к воспоминаниям о занятиях у А. С. Долинина. Я запомнила на всю жизнь его интерпретацию рассказа А. П. Чехова «Тоска», который Л. Н. Толстой относил к лучшим чеховским рассказам. Я вспоминаю старческий голос профессора, раскрывающего перед нами, совсем юными, трагедию человеческого одиночества, безмерной тоски человека, который не может ни с кем поговорить о смерти сына. Профессор читает реплики извозчика Ионы, который несколько раз пытается сказать своим седокам о своей трагедии. Но каждый раз эти реплики тонут в равнодушии, перебранке, сквернословии тех, с кем он сталкивается. И лишь старая лошадь его терпеливо выслушивает, потому что из всех героев, пожалуй, лишь одна она «погружена в мысль». Я не помню всего спецкурса, но эту лекцию хорошо запомнила. Запомнила, как читал А. С. Долинин, как лаконично он показал смысл этого короткого рассказа с эпиграфом «Кому повем печаль мою?..» Я поняла без длинных рассуждений о художественной стилистике прозы Чехова, как всего лишь короткая реплика «А у меня на этой неделе... тово... сын помер!», погружённая в равнодушные голоса седоков, передаёт глубину «тоски громадной, не знающей границ»<sup>9</sup>.

Предполагаю, что эти рассуждения тоже могут показаться архаичными для нашего информационно насыщенного времени. Вместе с тем никто не станет отрицать важности воспитания языковой картины мира у современных универсантов. А она — эта языковая картина мира — активно складывается под влиянием речи преподавателей. Бедность или богатство языковой картины мира современных студентов отражают и уровень духовной культуры их личности, а также степень нашего, преподавательского, речевого влияния на учеников. Да, они (студенты) лучше многих преподавателей владеют компьютерными технологиями, умеют пользоваться поисковыми системами. Однако амбивалентность всех этих явлений проявляется, в том числе, и в факте обеднения речи, резкого снижения уме-

ния создавать, писать самостоятельные тексты. Ведь живая устная или письменная речь — это не файл! Важные тенденции этого современного процесса представлены А. Уоллом в «Докладе Королевского литературного фонда»<sup>10</sup>. И в этой связи, какими бы важными не представлялись процессы реформирования современных университетов, их техническое оснащение, усиление экономической составляющей в образовании, не могут быть «задвинуты» процессы культурологические, воспитательно-педагогические. Эти процессы — традиция университета — особого института в развитии образования, науки, культуры в целом. Возможно, речевая деятельность преподавателя университета и не воспринимается многими как могучее средство, влияющее на *продукт* университетского образования. Однако она не может быть полностью заменена, вытеснена другими средствами.

Вся история университетского образования указывает на мощное воздействие слова, речи преподавателя, сочетаемой с многообразными паралингвистическими средствами коммуникации, на развитие личности универсантов. Наше повседневное существование невозможно без языкового сопровождения. Именно университетский преподаватель выполняет эту высокую миссию *Homo loquens* — человека говорящего. В отличие от учебного пособия, которое предназначено для систематического и экономного изложения учебного материала, устное объяснение, рассказ, повествование отражают внутренний мир говорящего человека и создают предпосылки для сопереживания, взаимопонимания, размышления человека слушающего. Излагая учебный материал на лекции, можно выразить бесконечное многообразие человеческих чувств: удивиться, восхититься, передать иронию, скепсис, сомнение и озабоченность, согласиться, вступить в полемику, разделить чью-либо позицию, стать ее сторонником или остаться бесстрастным, рассудочным аналитиком. Важно не быть *холодным* «передатчиком» знаний-сведений. Всем этим живая речь преподавателя отличается от печатного слова, слова учебного пособия, от текста на мониторе.

В ряду задач совершенствования образовательного процесса речевая деятельность университетского преподавателя, который своим словом создаёт и языковую, и педагогическую среду обучения, должна стать предметом озабоченности, внимания и категорией качества преподавания.

Обучение речевой деятельности профессионального характера — это необходимый элемент подготовки молодого преподавателя высшей школы. Эта подготовка, конечно, многопланова. В пределах одной статьи невозможно обосновать все её направления. И, разумеется, она (подготовка к речевой профессиональной деятельности) дополняется личным самосовершенствованием в этой области, особенно в овладении умением придавать своей речи внутреннюю энергию, страстность без ложного пафоса, сообщать устной речи диалогизм, необходимый в образовании. Разумеется, я не имею в виду устные вопросы к аудитории, элементы беседы во время лекции — это было бы слишком простым решением проблемы.

Преодоление монологизма и бесстрастности речевой деятельности на лекции возможно лишь в случае, если сам преподаватель воспринимает учебный материал не только как информационный текст, который он знает и произносит, а как спрессованный опыт многих, куда включен и его личный опыт; как текст, в котором звучит и его голос. Именно потому и стремишься к тому, чтобы был услышан *твой* голос: голос как *отношение*, как *интонация*, как *мнение*, как *суждение*, как *аргумент*.

Мир есть школа, по образному выражению С. С. Аверинцева. А школа — это уроки. «Усвоение этих уроков связано с усилием, с трудным напряжением ума и сердца, долженствующим внутренне “преобразовывать” слушателя и читателя»<sup>11</sup>. И хотя эти уроки у С. С. Аверинцева связываются с совершенно определённой исторической эпохой, не сомневаюсь в том, что и в современном мире, где так усилились коммуникативные процессы, эти уроки не менее важны для получающих университетское образование людей. Людей, которые сами впоследствии будут много говорить, решая личные, образовательные,

## ОБРАЗОВАНИЕ И РУССКИЙ ЯЗЫК

---

профессиональные проблемы. А их будут слушать, чтобы в языковой памяти сохранить опыт учителей и передать его новым ученикам.

### *Примечания*

1. *Гессен С. И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995. С. 245.
2. Там же. С. 249–250.
3. Там же. С. 250.
4. *Кодухов В. И.* Введение в языкознание. М., 1987. С. 43.
5. *Анциферов Н. П.* Из дум о былом. М., 1992. С. 157–158.
6. *Толстой Л. Н.* Собр. соч.: В 20 т. М., 1969. Т. 1. С. 57.
7. Культура и развитие человека: Очерк философско-методологических проблем / В. П. Иванов, В. П. Козловский, Е. К. Быстрицкий и др.; Отв. ред. В. П. Иванов. Киев, 1989. С. 191.
8. *Гаспаров Б. М.* Язык, память, образ. М., 1996.
9. *Чехов А. П.* Собр. соч.: В 12 т. М., 1961. Т. 3. С. 440.
10. Как они пишут: Доклад Королевского литературного фонда // Отечественные записки. 2006. № 3.
11. *Аверинцев С. С.* Поэтика ранневизантийской литературы. М., 1997. С. 185–186.