**Представление педагогического опыта учителя русского языка и литературы муниципального общеобразовательного учреждения «Лицей№4»**

**городского округа Саранск Республики Мордовия**

**Березиной Ларисы Николаевны.**

 **Введение (тема опыта, сведения об авторе, актуальность, основная идея, теоретическая база, новизна).**

 С 2010 года я работаю над проблемой «Обучение школьников интерпретации текста в процессе работы над сочинением по русскому языку».

 В современной практике обучения русскому языку особое место занимает работа над интерпретацией текста. Проблема развития у школьников умения создавать высказывания на основе услышанного или прочитанного текста неоднократно ставились в методической литературе в контексте методики обучения сочинениям. Однако вопрос о путях и средствах обучения интерпретации текста выпускников основной школы до сих пор остаётся актуальным. Это обусловлено несколькими причинами.

 Во-первых, хотя формирование умения интерпретировать тексты и заложено в содержании программы по русскому языку, результат обучения русскому языку в 9-ом классе, на конечном этапе освоения данного содержания, далеко не всегда соответствует означенным параметрам. Учащиеся не владеют в полной мере жанром толкования текста, воплощающим результаты интерпретации, в их речи наблюдаются логические ошибки, связанные с неверным пониманием исходного речевого произведения, их высказывания о прочитанном или прослушанном тексте отличаются бедностью словаря.

 Во-вторых, коммуникативные умения, обеспечивающие интерпретацию текста, обладают определённой спецификой. В ходе интерпретации школьники осуществляют деятельность, направленную на создание высказывания о тексте. В процессе этой деятельности нужно видеть в исходном тексте предмет собственной речи, источник высказывания, рассматривать языковые единицы исходного текста как средство выражения его смысла и как факты, позволяющие аргументировать собственное мнение о нём - то есть владеть некоторой совокупностью коммуникативных действий интерпретационного характера.

 В- третьих, несмотря на то, что многие подходы к обучению сочинению по русскому языку на основе прочитанного или увиденного научно обоснованы, исчерпывающий ответ на вопрос о том, каковы методические условия повышения эффективности процесса обучения школьников высказываниям о тексте, в методической науке не получен.

 Поиск данных путей связан с осмыслением особенностей 1) толкования текста как процесса и особого типа высказывания, являющегося результатом интерпретации текста; 2) коммуникативной ситуации толкования, которая включает: а) содержание и форму исходного текста как предмет речи; б) коммуникативное намерение откликнуться на интерпретируемый текст; в) особый образ автора, который выступает как условный исследователь текста.

 Таким образом, **актуальность темы** обусловлена несоответствием реальных результатов формирования коммуникативных умений выпускников основной школы результатам, заданным Федеральным государственным образовательным стандартом, а также недостаточной изученностью путей их формирования в методической науке. Анализ научной литературы, изучение состояния работы по обучению русскому языку выпускников основной школы позволяют выявить противоречие между потребностями практики обучения русскому языку в основной школе в повышении эффективности формирования умений интерпретации текста и задачами, поставленными в Федеральном государственном образовательном стандарте, с одной стороны, и отсутствием научно-методического обеспечения удовлетворения данных потребностей и решения поставленных задач – с другой.

 Цель исследования – разработка методики формирования умений интерпретировать текст на уроках русского языка.

 Объект исследования – процесс формирования коммуникативных умений интерпретационного характера на уроках русского языка.

 Предмет исследования – методика обучения школьников интерпретации текста в процессе работы над сочинением по русскому языку.

 Методологической основой изучения проблемы являются философские труды, посвящённые вопросам интерпретации как процесса и результата осмысления действительности (Г,Гадамер, В.П.Кохановский, Г.Л.Тульчинский); положения психолингвистики и лингвистики относительно различных аспектов коммуникативной деятельности, её роли в развитии мышления (В.П.Белянин, А.Н.Леонтьев); достижения интерпретации текста как особого вида коммуникативной деятельности (Г.И.Богин, В.В.Васильева, К.А.Долинин); определения условий эффективности восприятия текста (М.М.Бахтин, Н.И.Жинкин); работы, посвящённые рассмотрению процесса и результата смыслового восприятия текста и роли в этом процессе механизмов (Л.С.Выготский, А.А.Леонтьев, А.А.Залевская).

 Теоретические основы обучения школьников интерпретации текста в процессе работы над сочинением по русскому языку представляют собой положения лингвистики, психолингвистики, теории и методики обучения русскому языку, в которых текст представлен как структурная единица языка и единица коммуникации (Т.В.Булыгина, Ю.С.Маслов, Л.М.Лосева и др.).

 Текст изучается в языкознании в различных аспектах: в аспекте его единиц, смысловой цельности, структуры (собственно лингвистические аспекты текста: Р.А. Будагов, Т.В. Булыгина, В.Г. Гак, В.А. Звегинцев, Л.М. Лосева, Ю.С. Маслов, О.И. Москальская, В.А. Мыркин, и другие ученые), как единица коммуникации (коммуникативные аспекты текста: Н.С. Болотнова, Г.Л. Золотова, Н.К. Рябцева и другие ученые), обеспечивающая «представление «неочевидного» через физический, воспринимаемый мир» [Рябцева, 2004: 22], с точки зрения обусловленности средств его создания сферой общения (стилистические аспекты текста: М.Н. Кожина, В.В. Одинцов, Г.Г. Солганик,Н.С. Болотнова и другие ученые). Все названные направления лингвистики объединяет интерес к тексту как к единице высшего уровня системы языка, воплощающей результат речевой деятельности (письма или говорения). В языкознании данная идея возникла на основе мысли Ф. де Соссюра о свойстве одних и тех же явлений выступать как в качестве единиц языка, так и в качестве единиц речи [Соссюр, 2004]. Положение Л.В. Щербы о трояком аспекте языковых явлений (речевая деятельность -языковая система - языковой материал) [Щерба, 1974] дало начало развитию в русистике тех концепций, в которых текст предстает явлением, имеющим «противоречивую природу», интегрирующим позиции автора и адресата, языковую систему и речевой продукт [Бахтин, 1979]. При этом текст обладает свойствами повторяемости, воспроизводимости (как моделируемая единица), с одной стороны, и индивидуальности, неповторимости (как результат речевого акта) - с другой.

 **Теоретическая значимость** заключается в том, что разрабатываются и теоретически обосновываются концептуальные положения методики развития речи школьников на основе интерпретации текста, центральным звеном которой является обучение сочинению с элементами толкования речевого произведения.

 Определение критериев отбора дидактического материала для обучения сочинению с элементами толкования текста; разработка системы заданий, выполнение которых обеспечивает формирование интерпретационных коммуникативных умений, составляют практическую значимость работы.

 **Научная новизна** работы состоит в следующем:

 - охарактеризован методический контекст понятий «толкование текста», «учебная интерпретация текста»;

 - определено содержание понятия «сочинение с элементами толкования текста»;

 - уточнена типология коммуникативных умений интерпретационного характера, определена их иерархия и установлена их соотнесённость с базовыми коммуникативными умениями;

 - сформулированы принципы обучения школьников сочинению с элементами интерпретации текста, определены пути освоения понятийной основы данного процесса и его деятельностной составляющей.

 **Технология опыта.**

 В современной методической науке мысль о взаимосвязи развития коммуникативных умений школьников и их деятельности по созданию и восприятию текстов является одним из бесспорных положений, доказанных теорией и практикой обучения русскому языку. Поэтому категория текста и связанные с этим понятия (тип текста, тема текста, структура текста, стиль текста) являются важнейшими компонентами лингвистической основы развития речи учащихся.

 В узком понимании текст - это 1) «высказывание -сверхфразовое единство, обладающее относительной законченностью в рамках целого речевого произведения» [Бернацкая, 2007: 707], 2) произведение речи, зафиксированное на письме. В широком понимании текст - это любое законченное речевое произведение. Данное понимание текста представлено в широком спектре научной литературы: от энциклопедических словарей до учебных пособий.

 С другой стороны, в лингвистическом энциклопедическом словаре текст определяется как «объединенная смысловой связью последовательность знаковых единиц, основными свойствами которой являются связность, цельность» [Лингвистический энциклопедический словарь, 1990: 507]. Данное определение не предполагает ограничения текста формой речи. Очевидно, что связность и цельность текста как его основные категории проявляются в системе как устной, так и письменной коммуникации.

 Особым направлением изучения интерпретации текста является концепция смыслового восприятия теста как основа его понимания в процессе слушания и чтения.

 Особенности чтения как вида речевой деятельности широко исследуются в современной научной литературе. Чтение относится к рецептивным видам речевой деятельности, в основе которых лежит восприятие письменного текста, перевод буквенного кода во внешней либо во внутренней речи [Дейк, 1988; Белянин, 2004; Основы теории речевой деятельности, 1974; Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи, 1991].

 Как и любой другой вид речевой деятельности, чтение связано с решением определенной коммуникативной задачи, которая лежит в основе функциональных разновидностей чтения. Традиционно выделяют три функции (и - соответственно - три цели) чтения: познавательную (реализуется в процессе получения информации о мире, людях, фактах и явлениях действительности), регулятивную (реализуется в процессе познания сути какого-либо действия), ценностно-ориентационную, которая связана с эмоциональной сферой жизни человека. Очевидно, что при чтении текста с целью создания на основе его интерпретации собственного высказывания, ребенок реализует познавательную и ценностно-ориентационную функции данного вида речевой деятельности.

 При этом важно учитывать выдвинутые психолингвистикой положения о том, что адресат - читатель, обладающий развитыми умениями текстовой деятельности, обычно стремится понять текст социально адекватно - правильно (безошибочно), глубоко (на уровне и концепции, и существенных признаков понятий, с одной стороны, и приводимых в качестве аргументов фактов - с другой) и всесторонне (стремится охватить всю полноту базового понятия).

Обучение школьников интерпретации текста опирается на решение следующих **задач:**

1. Определить научные основы обучения школьников сочинению на основе интерпретации текста;
2. Охарактеризовать готовность школьников к овладению умением создавать высказывание с элементами толкования текста;
3. Разработать экспериментально и теоретически обоснованную программу обучения учащихся сочинению на основе интерпретации текста и методическое обеспечение её реализации.

 В процессе работы использованы следующие **методы:**

1. Экспериментальные методы, включающие констатирующий и обучающий эксперименты, контрольный срез.
2. Аналитические методы, включающие теоретический анализ педагогической, психологический, филологический, методический литературы; анализ текстов.
3. Описательный метод, представленный наблюдениями за речевым поведением детей на занятиях опытного обучения.
4. Статистический метод, представленный количественным анализом полученных результатов.
5. Метод анкетирования, применённый на этапе констатирующего эксперимента в качестве средства для сбора эмпирических данных.

 В работах И.В. Лавровой [Лаврова, 2011], М. Ю. Ивановой [Иванова, 2010], С.А. Арефьевой [Арефьева, 1998] и других ученых сочинение-рассуждение «рассматривается в качестве интертекстуального явления парадигматического типа, созданного на базе другого текста путем преобразования его содержательной структуры», «...как составляющая учебного дискурса, обладающая особыми функциональными характеристиками и решающая специфическую коммуникативную задачу» [Лаврова, 2011: 4]. Ученые подчеркивают, что подготовка к сочинению данного типа предполагает опору на уже имеющиеся у школьников коммуникативные умения, например, на умение фиксировать основные положения текста, сформированное при обучении конспектированию, на умения кратко передавать содержание текста, находить его ключевые фрагменты, сформированные при обучении реферированию, на умение обобщать содержание первоисточника, актуальное при составлении аннотации.

 Нам близка мысль И.В. Лавровой о том, что написание сочинения как вторичного текста отражает «особый тип коммуникативной ситуации» [Лаврова, 2011: 5]. Описание коммуникативной (речевой) ситуации в методике рассматривается как начальный этап работы над любым сочинением (А.Д. Дейкина, Н.А. Ипполитова, Т.А. Ладыженская и другие ученые). Однако становится очевидно, что коммуникативная ситуация функционирования второго (собственно интерпретирующего типа) сочинения-рассуждения отличается от той, в которой функционирует экзаменационное сочинение ЕГЭ. «Речевой смысл» последнего возникает «в результате соотнесения плана содержания единиц текста с текстовой ситуацией», элементами которой являются «текущий функционально смысловой тип речи, композиционно-смысловой тип речи, речевые смыслы предшествующих высказываний» [Лаврова, 2011: 5].

 Особая коммуникативная ситуация при создании сочинения включает а) содержание и форму исходного текста как предмет речи, б) коммуникативное намерение откликнуться на интерпретируемый текст; в) особый образ автора (автор выступает как исследователь, а не как публицист). В отличие от сочинения первого типа, в котором содержится отклик на исходный текст в виде ответа, «подтверждающего мнение адресанта или оспаривающего его», сочинение второго типа представляет собой отклик-согласие, отклик-понимание. И если первое сочинение характеризуется учеными как «аргументативный текст в жанре сочинения-рассуждения с элементами эссе», то второе целесообразно рассматривать как аргументативный текст в жанре сочинения-рассуждения с элементами толкования.

 Анализ текстов, представляющих собой результат интерпретации, позволил установить, что толкование следует характеризовать как особый тип высказывания. Оно реализует коммуникативную задачу передать сведения о тексте. В нем выделяются такие структурно-смысловые компоненты, как фрагмент исходного текста, формулировка смысла исходного текста, аргументация-подтверждение, в которой содержится фрагментарное цитирование исходного текста.

 Обращение к сочинению как средству обучения школьников интерпретации текста позволяет сделать выводы о том, что самостоятельное создание высказывания на основе анализа текста является одним из традиционных видов работы по русскому языку. В методике преподавания русского языка рассмотрены некоторые особенности обучения школьников сочинению на основе прочитанного. В связи с этим ученые-методисты рассматривают умения формулировать смысл исходного текста и давать оценку тому или иному произведению как необходимую составляющую содержания работы по развитию речи школьников.

 Обращение к особенностям работы над сочинениями интерпретационных жанров, встречающихся в реальной речевой практике, показывает, что в методике преподавания русского языка разработаны основы обучения отзыву и рецензии как вторичным текстам (определены структурно-смысловые компоненты подобных сочинений, приемы формирования соответствующих умений). Однако в методической литературе не описано содержание работы над сочинением, цель которого - дать толкование исходного текста.

 В качестве примера проанализируем стихотворение М.Ю. Лермонтова «Утес», которое В.Г. Белинский относил к лучшим стихотворениям поэта:

Ночевала тучка золотая

На груди утеса-великана,

Утром в путь она умчалась рано,

По лазури весело играя,

Но остался влажный след в морщине

Старого утеса. Одиноко

Он стоит, задумался глубоко,

И тихонько плачет он в пустыне.

 Все стихотворение условно можно разделить на две части. Тучка и утес – это разные стихии. По-разному они представлены и в стихотворении.

 В первой части Лермонтов описывает тучку. Как характеризует ее автор?

Поэт говорит о тучке не как о туче как природном явлении, вслед за которым, как правило, должен пойти дождь и разразиться гроза, а именно о тучке – легкой, легкомысленной, быстрой тучке-шалунье, для которой встреча с утесом была мимолетной и не оставила никакого следа. Тучка золотая – она пронизана лучами солнца, светится от счастья жизни, возможности передвигаться. (Отметим, что одно из значений слова «золотой» – счастливый, благоприятный). Словами «Утром в путь она умчалась рано, по лазури весело играя» поэт заставляет нас увидеть чистое, ясное утро, наполненное светлыми красками.

 О чем говорят эти строчки? Тучка быстрая, веселая. Она не задумывается о том, что ее ждет. Тучка временна, она мираж. Она умчалась (это уже произошло – на результат

указывает глагол в форме совершенного вида), весело играя (деепричастие несовершенного вида указывает на незаконченность, протяженность, постоянство действия), а утес остался стоять на месте. Ему нечего ждать от жизни – он старый и одинокий. И только след в морщине, оставшийся от тучки, напоминает ему о том, что жизнь течет и изменяется.

 Утес – монолит, он вечен, неподвижен. Он не имеет возможности переноситься с места на место и вести беспечный образ жизни, как тучка.

 В стихотворении просматривается два плана – неразделенность любви и непрочность всего, что есть в мире. Событие и его след – это понятия, относящиеся к разным временным рядам: событие – ночь, которую провела тучка на груди утеса-великана, – связано с земным понятием. Вечность – это след, который остался от события, неповторимый след, по которому течет время. След – метафора, которая связана с переживанием собственного «я» поэта. Утес и тучка наделены человеческими качествами – в тексте используется олицетворение: тучка ночевала, умчалась,играя; утес стоит, задумался, плачет.

 Имплицитно определяется основная мысль стихотворения – одиночество, одиночество утеса, а вместе с ним и поэта. Утес в пустыне – это жизнь поэта в обществе, где его никто не понимал, где он был одинок и вынужден был скрывать свои чувства. Поэтому утес тихонько плачет. (Здесь вспоминаются строчки из другого стихотворения М.Ю. Лермонтова: Со всеми буду я смеяться, / А плакать не хочу ни с кем). Обратим внимание и на слово тихонько с уменьшительно-ласкательным суффиксом, которое синонимично в данном случае слову украдкой. О чем задумался утес? Почему плачет? (Опять соединение глаголов совершенного и несовершенного вида). На эти вопросы нет однозначного ответа. Да и вряд ли сам поэт, находившийся в постоянном поиске смысла жизни, мог дать такой ответ.

 Проанализируем синтаксические конструкции текста.

 Стихотворение состоит всего из двух сложных предложений. Причем в первом предложении рассказана вся история утеса и тучки: ночевала тучка, умчалась она, след остался. Второе сложное предложение раскрывает состояние утеса, оставшегося одного. Особое звучание придают тексту и инверсионные члены предложения, которые помогают обратить внимание на наиболее значимые с точки зрения смысла слова (ночевала

тучка, тучка золотая и др.).

 Таким образом, анализ текста с использованием интерпретации помогает установить, что хотел сказать автор, как, с помощью каких языковых средств ему это удалось, и как нам удалось понять смысл произведения, увидеть, как языковые средства «работают» на образ, понять душевное состояние автора, его отношение к героям, действию, произведению в целом, а значит, и понять произведение. Более того, обучение приемам интерпретации художественного текста составляет важнейшее звено в формировании культуры чтения, способов познания мира, национальной и мировой культуры.

 **Результативность опыта**

 Детям предлагалось дать определение понятий «тема текста», «основная мысль текста», «ключевые слова»; определить тему и основную мысль текстов научно-популярного, публицистического и художественного стилей, сформулировать их содержание в одном предложении, подчеркнуть в них те единицы (слова, словосочетания, предложения), которые помогают определить смысл анализируемых речевых произведений.

 В целом анализ результатов выполнения заданий показывает значительный разрыв между уровнем знаний школьниками базовых речеведческих понятий и их умений переосмысливать текст как источник высказывания.

 Отвечая на вопросы «Что такое тема текста?», «Что такое основная мысль текста?», «Какие слова в тексте называются ключевыми?», школьник продемонстрировали в целом верное понимание существенных признаков названых категорий.

 Понятие «тема текста» сформировано у большинства учащихся; понятия «основная мысль текста» - более, чем у 70% и «ключевые слова» - более, чем у половины школьников. При этом, определяя тему текста, ученики отмечают ее сущностную роль («то главное, о чем говорится в тексте»); характеризуя основную мысль, указывают на связь данного понятия с замыслом автора («то главное, что хотел сказать автор текста»); выявляя ключевые слова, выделяют их функцию как основных «выразителей» смысловой структуры текста («слова, с помощью которых достигается смысл текста», «в которых выражается тема» и под.).

 Вместе с тем определение темы и основной мысли текстов научно-популярного, публицистического и художественного стилей (тексты для анализа выбирались из пособий для подготовки к ГИА, демонстрационных вариантов ГИА) составило для учащихся определенную трудность. Наибольшую трудность представляет определение основной мысли текста художественного стиля. Задание сформулировать предложения, отражающие основное содержание текстов, также оказалось наиболее трудным при анализе текстов художественного стиля (ср.: «Конец ноября - грустное и дождливое время, но в это время хорошо думается»// « Герои текста оказались в деревне в конце ноября. Все время лил дождь, но они затапливали печи, читали и думали о прочитанном»). Эти данные подтверждают необходимость специальной работы по обучению интерпретации текста в целях создания на его основе собственного речевого произведения: именно умение формулировать основное содержание текста является в подобной работе ключевым.

Основные ошибки, которые допустили школьники при формулировке основной мысли (или при выборе из текста предложения, в котором, по мнению детей, основная мысль представлена), можно распределить на несколько групп: 1. Подмена основной мысли смысловым компонентом темы («Несколько дней лил, не переставая, холодный дождъ»). 2. Запись ключевых предложений текста, отражающих основные микротемы или несколько основных микротем («Был конец ноября -самое грустное время в деревне. Лучше всего было по вечерам»). 3. Формулировка не связанной с позицией автора и основным содержанием текста оценки предмета речи («Несколько дней лил, не переставая, холодный дождъ. Погода типична для осени»). 4. Перевод основного содержания текста на личностно значимый обыденный уровень («Родные места, когда с ними надо расставаться, бывают особенно хороши. Когда я уезжаю из деревни, мне тоже всегда грустно»). 5. Подмена авторской оценки предмета речи иной оценкой, сформулированной по ассоциации («Животные и люди живут мирно, когда человек приручает животное»).

 Обучение школьников интерпретации текста в процессе работы над сочинением даёт свои положительные результаты при подготовке детей к предметной олимпиаде по русскому языку и литературе, а также при итоговой аттестации.

 **Результаты итоговой аттестации**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| №. | Учебный год | Предмет | Класс | Количествовыпускников | Средний балл |
| 1. | 2015-2016 учебный год | Литература | 11А | 3 | 51 |
| 2. | 2016-2017 учебный год | Литература | 11А | 1 | 73 |
| Русский язык | 11А | 22 | 72 |
|  3. | 2017-2018 учебный год | Литература | 11А | 3 | 62 |
|  4. | 2018-2019 учебный год | Литература | 9А | 30 | 4,5 |

 **Результаты участия во Всероссийских предметных олимпиадах.**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| № | Ф.И. обучающихся | Класс | Предмет | Результат участия |
| Муниципальный этап |
| 2015-2016 учебный год |
| 1 | Кечина Ксения | 11А | Литература | призёр |
| 2016- 2017 учебный год |
| 2 | Лапшин Илья | 11А | Русский язык | призёр |
| 3 | Кечемайкин Сергей | 11А | Русский язык | призёр |
| 3 | Гагарина Елизавета | 11А | Русский язык | призёр |
| 4 | Тайгина Александра | 11А | Русский язык | призёр |
| 5 | Тайгина Александра | 11А | Литература | призёр |
| 2017-2018 учебный год |
| 6 | Буянкина Елизавета | 11А | Литература | призёр |
| 2018-2019 учебный год |
| 7 | Сергачёва Софья | 9А | Русский язык | призёр |
| 8 | Урбанская Полина | 9А | Русский язык | призёр |
| 9 | Сурайкина Анна | 9А | Русский язык | призёр |
| 10 | Манёрова Алия | 9А | Русский язык | призёр |
| 11 | Аксёнова Анастасия | 9А | Русский язык | призёр |
| 12 | Садомская Майя | 9А | Русский язык | призёр |
| 13 | Сергачёва Софья | 9А | Литература | призёр |
| Республиканский этап |
| 2018-2019 учебный год |
| 14 | Кудашкина Анна | 9А | Русский язык | призёр |
| 15 | Садомская Майя | 9А | Русский язык  | призёр |

  **Список литературы**

1. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М.: Искусство, 1979. 424 с.

2. Березина Л.Н. Художественный текст и его интерпретация в системе коммуникативной деятельности учащихся// Вестник Университета. – 2013. - №5. – С.48-52.

1. Богин Г. И. Филологическая герменевтика. Калинин: Изд-во КГУ, 1982. 86 с.
2. Валгина Н.С. Теория текста. М., 2004.

5. Васильева В. В. Интерпретация текста в образовании. Пермь, 1997. 168 с.

 6.Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М., 1981.

 7. Головин Б.Н. Основы теории речевой деятельности. Горький, 1977.

 8. Дридзе Т. М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. М.: Наука, 1984. 268 с.

 9. Любичева Е.В. Русский язык. На пути к экзамену: ЕГЭ. Сдаем без проблем!

 10 . Сорокин Ю. А. Психо-лингвистические аспекты изучения текста. М: Наука, 1985. 168 с.

 11. Третьякова И. В. Интерпретация как способ понимания художественного текста // Традиции и новаторство в гуманитарных исследованиях: Сб. науч. тр. посвящ. 50-летию ф-та иностр. яз. Мордов. гос. ун-та им. Н. П. Огарева / Редкол.: Ю. М. Трофимова (отв. ред.) и др. - Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2002. - С. 38-41.