



Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере массовых
коммуникаций, связи и охраны культурного наследия.

Свидетельство о регистрации

ПИ № ФС 77-35570

от 04.03.2009

Зарегистрирован Международным центром стандартной нумерации сериаль-
ных изданий (International Standart Serial Numbering — ISSN) с присвоением
международного стандартного номера

ISSN 2079-8717

от 27.05.2010

Материалы журнала размещаются на сайте научных журналов
Уральского государственного педагогического университета:

journals.uspu.ru

Материалы журнала размещаются на платформе **Российского индекса
научного цитирования** (РИНЦ) Российской универсальной научной
электронной библиотеки.

Журнал включен в базу данных European Reference Index for the Humanities
(ERIH PLUS), id 486677.

Включен в каталог Роспечать. Подписку можно оформить в любом почтовом
отделении России.

ИНДЕКС 81954

Включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов
и изданий, в которых должны быть опубликованы основные результаты дис-
сертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук, Решением
Президиума Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и
науки РФ.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

доктор педагогических наук, профессор
Б. М. ИГОШЕВ
главный редактор

доктор педагогических наук, профессор А. А. СИМОНОВА
доктор филологических наук, профессор А. П. ЧУДИНОВ
заместители главного редактора

доктор педагогических наук, профессор Л. В. ВОРОНИНА
ответственный редактор

кандидат филологических наук И. С. ПИРОЖКОВА
заведующий отделом перевода

Министр общего и профессионального образования Свердловской области	Ю. И. БИКТУГАНОВ	(Екатеринбург, Россия)
доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО	Э. Ф. ЗЕЕР	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, кандидат технических наук, профессор	О. А. КОЗЛОВ	(Москва, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Е. В. КОРОТАЕВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор филологических наук, профессор	М. Л. КУСОВА	(Екатеринбург, Россия)
кандидат педагогических наук	Ли Минь	(Чанчунь, Китай)
доктор психологических наук, профессор	С. А. МИНЮРОВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор психологических наук, доцент	О. С. ПОПОВА	(Минск, Беларусь)
доктор наук, профессор	Г. В. ПШЕБИНДА	(Кросно, Польша)
доктор философских наук, профессор	Л. Я. РУБИНА	(Екатеринбург, Россия)
доктор психологических наук, профессор	Э. Э. СЫМАНЮК	(Екатеринбург, Россия)
доктор философии	М. Н. УШЕВА	(Благоевград, Болгария)
доктор педагогических наук, профессор	Т. Н. ШАМАЛО	(Екатеринбург, Россия)

Ural State Pedagogical University

PEDAGOGICAL EDUCATION IN RUSSIA

2016. № 12

EDITORIAL BOARD:

Doctor of Pedagogy, Professor
B. M. IGOSHEV
Editor-in-Chief

Doctor of Pedagogy, Professor A. A. SIMONOVA
Doctor of Philology, Professor A. P. CHUDINOV
Deputy Editors

Doctor of Pedagogy, Professor L. V. VORONINA
Executive Editor

Candidate of Philology, I. S. PIROZHKOVA
Head of Translation Department

Minister of General and Professional Education of Sverdlovsk Oblast	YU. I. BIKTUGANOV	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Psychology, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education	E. F. ZEER	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Candidate of Technical Sciences, Professor	O. A. KOZLOV	(Moscow, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	E. V. KOROTAEVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Philology, Professor	M. L. KUSOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Candidate of Pedagogy	LI MIHN	(Changchun, China)
Doctor of Psychology, Professor	S. A. MINIUROVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Psychology, Associate Professor	O. S. POPOVA	(Minsk, Belarus)
PhD, Professor	G. V. PRZEBINDA	(Krosno, Poland)
Doctor of Philosophy, Professor	L. YA. RUBINA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Psychology, Professor	E. E. SYMANIUK	(Ekaterinburg, Russia)
PhD	M. N. USHEVA	(Blagoevgrad, Bulgaria)
Doctor of Pedagogy, Professor	T. N. SHAMALO	(Ekaterinburg, Russia)

СОДЕРЖАНИЕ

РОССИЙСКО-КИТАЙСКОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО

Бугуева Н. В., Воробьева Н. А., Суетина А. И. Обзор результатов первого Международного форума «Учить и учиться по-русски»	8
Антонова Ю. А. О некоторых тонкостях преподавания РКИ китайским студентам	13
Аркадьева Т. Г., Васильева М. И., Владимирова С. С., Шарри Т. Г., Федотова Н. С. «И слово отзовется...»: историзмы и архаизмы на занятиях по русскому языку в иностранной аудитории	17
Ван Гохун О некоторых особенностях системы обучения китайских студентов русскому языку как иностранному	24
Ван Сяоян Употребление русского возвратно-притяжательного местоимения <i>свой</i> в сопоставлении с китайским <i>zijide</i>	29
Ван Хуа Исследовательская лингвистика в процессе изучения русского языка как иностранного (на примере сравнительного анализа русских и китайских метафор со словом «голова»)	35
Гао Фэнлань Особенности обучения русскому языку в китайских вузах	41
Го Жуйхун, Чан Ин Использование цепочки синонимов в преподавании русского языка на примере синонимического ряда к слову «страна»	46
Гу Цзяци, Зотова А. С. Педагогическое проектирование в системе китайского образования	51
Гуань Явэнь Аналогии русских коммуникативных средств в китайском языке	56
Гэн Юаньюань, Плотникова Г. Н. Формально-семантические отношения зооглаголов в словообразовательном гнезде	62
Демидова К. И. О некоторых формах реализации новых современных тенденций в вузовском образовательном процессе (на примере изучения курса «Двуязычная лексикография» в работе с китайскими студентами)	67
Дон Цю Жун Отчет о единстве познания и действия в средних школах на занятиях по русскому языку	71
Еремина С. А. Работа над связным монологическим высказыванием на занятиях курса «Межкультурная коммуникация» в группе китайских студентов (из опыта работы)	74
Иванова И. С., Ильина С. А. Обучение аудированию на материале художественного фильма (на примере киноленты «Ирония судьбы, или С легким паром!»)	77
Кривоборская Д. М. Проблемы мотивации при изучении детьми дошкольного и школьного возраста русского языка как иностранного	83

Ли Дань	Формирование прагматической способности как фактор развития российских кадров прикладного уровня	88
Лю Мао Юань	Методы подготовки высококвалифицированных специалистов, владеющих русским языком (на примере персонала отелей высшей категории провинции Хайнань)	92
Лю Цзябэй, Сюй Хун	Развитие обучения русскому переводу «Мастерская перевода»	97
Ма Линь	Стилистика и конгнитивность идиом в русском и китайском языках	101
Марьянчик В. А.	Информационно-коммуникативная компетенция как условие и цель обучения русскому языку как иностранному	105
Массалова А. Э.	Особенности развития учебной мотивации на уроках русского языка как иностранного для военнослужащих инженерных специальностей	110
Савочкина И. В., Самосенкова Т. В.	Технология организации самостоятельной работы с использованием игровой деятельности в процессе обучения иностранным языкам	114
Сюй Сюэюань, Суэтина А. И.	Методика речевой практики в обучении основному русскому языку как иностранному (на примере ЦИИЯ «Хуацяо»)	119
Сюй Сюэюань	Характеристика психологических типов студентов вузов Китая	123
Тенихина А. С.	Принципы взаимосвязанного обучения в аспекте преподавания русского языка как иностранного	127
Фей Лиминь, Иванова Е. Н.	Специфика влияния английского языка на изучение русского языка китайскими студентами	132
Хэ Ли, Бугуева Н. В.	Прагматический аспект языковой компетенции в изучении иностранного языка	136
Ци Хэй Мань, Сулягина Т. Е.	Русская литература XIX века – основа формирования патриотизма у студентов	142
Цюй Юян	Лингвокультурологический анализ систем терминов родства в русском и китайском языках	149
Чжан Вэй	Особенности аудита в отношении оценки качества высшего образования (на примере стандартов оценки специальности «История высшего образования»).....	153
Чжан Лэй	Преподавание фразеологизмов русского языка как иностранного в культурологическом аспекте	159
Чжао Дунфан, Кирилова И. В.	Изучение русского языка в обстановке нового Шелкового пути	162
Чжао Нань	Изучение категории градуальности в русском языке на материале фразеологии	165

Чжоу Шуцзюань	Теория и практика подготовки комплексных специалистов-русистов в Китае	171
Чжу Инли	Взаимосвязь мышления, языка и речи	176
Чэн Цзя Ци, Тенихина А. С.	Изучение русской литературы китайскими студентами на примере романов «Рудин» и «Дворянское гнездо» И. С. Тургенева. Образ русской дворянской усадьбы: анализ и интерпретация	182
Чэнь Шулин	Русская православная икона как символ веры	187
Шао Наньси, Ван Цзюэ	Преподавание и научное исследование фонетического курса русского языка на начальном этапе обучения	190
Янь Хуэй, Чжоу Лэй	Российские новости: лексико-грамматические особенности перевода	198

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Злоказова Ю. В.	Исторический аспект теневых явлений в системе высшего образования России	203
Сорокина Е. А.	Система повышения квалификации учителей в Зауралье во второй половине XIX– начале XX вв.	209

СТРАТЕГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Биктуганов Ю. И., Фоменко С. Л.	Проектирование развития образовательной организации системы среднего профессионального образования	213
Плужник И. Л.	Основные компоненты моделирования процесса формирования иноязычной межкультурной коммуникативной компетенции в вузовском гуманитарном образовании	225

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Воробьева И. В., Кружкова О. В., Симонова И. А., Кривощекова М. С.	Социализация и развитие социального серфинга современной молодежи в контексте гражданской субъектности	231
Симонова И. А.	Поиски методологических оснований социального серфинга в исследованиях молодежи	238

ТЕОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Мардахаев Л. В.	Предметно-гносеологические основы социальной педагогики	244
------------------------	---	-----

МЕНЕДЖМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ

Биктуганов Ю. И., Дружинина Е. Н.	Основные направления взаимодействия Уральского государственного педагогического университета и Министерства образования Свердловской области по подготовке будущих педагогов	250
--	--	-----

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СТАТИСТИКА

Андрюхина Л. М., Венков С. С., Днепров С. А., Устьянцева О. М.	Педагогическое исследование уровня владения педагогами среднего профессионального образования перспективными компетенциями	254
---	--	-----

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Дорошук Л. А., Новоселов С. А.**
 Коммуникативная креативность личности как фактор эффективности
 делового общения265
- Жемчугова Н. А., Новикова О. В.**
 Гендерные особенности содержательно-смыслового аспекта общительности
 юношей и девушек педагогического вуза269

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Зверева Т. В., Новоселов С. А.**
 Дистанционная олимпиада по декоративно-прикладному искусству
 как средство активизации проектно-исследовательской деятельности
 студентов художественных профилей275

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Девятковская И. В.**
 Профессиональное развитие личности без барьеров: роль непрерывного
 образования взрослых281
- Первалова Т. В.**
 Подготовка будущих учителей к организации и проведению мастер-классов
 по технологии в школе286
- Андрюхина Л. М., Днепров С. А., Зимина Е. Ю., Уткина С. Н.**
 Готовность педагогов среднего профессионального образования
 к решению задач профессионального обучения290
- ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ298**

РОССИЙСКО-КИТАЙСКОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО

УДК 378.016:811.161.1
ББК Ш141.12-9-99

ГСНТИ 14.35.09

Код ВАК 13.00.05

Бугуева Нина Владимировна,

кандидат филологических наук, начальник отдела развития международных образовательных программ, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 252; e-mail: iro@uspu.me.

Воробьева Наталья Александровна,

кандидат филологических наук, доцент, директор Института филологии, культурологии и межкультурной коммуникации, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 282; e-mail: vorobyevanat@mail.ru.

Суетина Анастасия Игоревна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры межкультурной коммуникации, риторики и русского языка как иностранного, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 211; e-mail: suetina@uspu.me.

ОБЗОР РЕЗУЛЬТАТОВ ПЕРВОГО МЕЖДУНАРОДНОГО ФОРУМА

«УЧИТЬ И УЧИТЬСЯ ПО-РУССКИ»

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; китайские студенты; пропаганда русского языка; международное сотрудничество.

АННОТАЦИЯ. В статье представлен обзор результатов проведения форума «Учить и учиться по-русски: Развитие традиций культурного и образовательного сотрудничества Свердловской области и провинций Северо-Восточного Китая», проходившего с 10 октября по 24 ноября 2016 года в Уральском государственном педагогическом университете и Северо-Восточных провинциях Китая (Хэйлунцзян и Цзилинь). Участниками Форума стали российские и зарубежные преподаватели РКИ, обучающиеся китайских вузов, изучающие русский язык, выпускники российских вузов – граждане КНР. В рамках Форума были совмещены различные формы работы: конкурс публикаций, конференция, мастер-классы опытных преподавателей УрГПУ в области обучения иностранных граждан русскому языку, встреча выпускников, индивидуальные и групповые консультации специалистов по методике преподавания РКИ. Основная цель мероприятий – продвижение русского языка за рубежом и обмен опытом между практикующими преподавателями РКИ в России и Китае. Особое внимание было уделено русскому языку как средству, открывающему широкие возможности развития многостороннего взаимодействия с Россией; обсуждались вопросы повышения интереса к русскому языку и мотивации его изучения.

Buguyeva Nina Vladimirovna,

Candidate of Philology, Head of International Educational Programs Development Department, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Vorobyova Natalia Aleksandrovna,

Candidate of Philology, Associate Professor, Director of the Institute of Philology, Culturology and Intercultural Communication, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Suetina Anastasia Igorevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Intercultural Communication, Rhetoric and Russian as a Foreign Language, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

THE RESULT OF THE FIRST INTERNATIONAL FORUM "TEACH AND LEARN IN RUSSIAN"

KEYWORDS: Russian as a foreign language; methods of teaching Russian as a foreign language; Chinese student; promotion of Russian; international cooperation.

ABSTRACT. The paper discusses the results of the forum "Teach and learn in Russian: The traditions of cultural and educational cooperation between Sverdlovsk region and the provinces of North-Eastern China". It was held in the Ural State Pedagogical University in Ekaterinburg and in North-Eastern provinces of China (Heilongjian and Jilin) in October-November 2016. Russian and foreign teachers of Russian as a foreign language took part in the forum, as well as the students of Chinese universities studying Russian, graduates from the Russian universities – citizens of China. Different kinds of work were combined in the forum: the competition of papers, conference, master classes from the experienced lecturers of the USPU, reunion party, individual and group consultations of the specialists in teaching Russian as a foreign language. The main goal of the forum is promotion of the Russian language abroad and experience exchange of Russian and Chinese teachers of Russian. Special attention is paid to the Russian language as a means, which opens great opportunities of cooperation with Russia development; the issues of interest to the Russian language and motivation to learning were discussed.

С 10 октября по 24 ноября 2016 г. прошел Международный форум «Учить и учиться по-русски: Развитие традиций культурного и образовательного сотрудничества Свердловской области и провинций Северо-Восточного Китая», организованный ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» при поддержке Цицилинского института иностранных языков «Хуацяо» в рамках Федеральной целевой программы Министерства образования и науки РФ «Русский язык».

Реализация подобных мероприятий отвечает приоритетным целям, задачам и направлениям деятельности Российской Федерации по поддержке и продвижению русского языка за рубежом в интересах развития международного культурно-гуманитарного сотрудничества и формирования позитивного образа Российской Федерации в мире. В 2010 г. в России была принята Концепция «Основные направления политики Российской Федерации в сфере международного культурно-гуманитарного сотрудничества», в которой, в частности, говорится, что основные усилия в области международного культурно-гуманитарного сотрудничества должны быть сосредоточены на поддержке и популяризации в иностранных государствах русского языка и культуры народов Российской Федерации, вносящих уникальный вклад в культурно-цивилизационное многообразие современного мира и в развитие партнерства цивилизаций.

Во многих странах государственная языковая политика реализуется через институты национальных языков и культур, каковыми являются Институт Конфуция в КНР, Институт Гете в Германии и Институт Сервантеса – в Испании. Направлена она не только на овладение языком, но и распространение через язык наиболее важной и благоприятной информации об истории, культуре, политике, формирование доброго имиджа государства в мире.

Уральский государственный педагогический университет включился в программу укрепления позиций русского языка за рубежом, а именно повышение интереса к изучению русского языка, увеличение численности людей, говорящих на русском языке, распространение образования на русском языке в зарубежных странах, в 2011 г. с написания коллективом авторов двух учебников: Антонова Юлия Анатольевна, Руженцева Наталья Борисовна, Ли Минь «Стилистика и культура русской речи» и «Тестовые задания по стилистике и культуре речи». В дан-

ный момент при поддержке Фонда «Русский мир» ведется подготовка Учебно-методического комплекса культурно-речевой и стилистической направленности для китайских студентов, изучающих русский язык в неродной языковой среде (в пяти частях): Часть 1. «Речевая межкультурная коммуникация: Россия-Китай»: учебное пособие; Часть 2. «Тестовые задания по речевой межкультурной коммуникации для китайских студентов, изучающих русский язык»: сборник тестов; Часть 3. «Тестовые задания по практике перевода с китайского на русский язык»: сборник тестов; Часть 4. «Межкультурная коммуникация: Россия-Китай»: хрестоматия для чтения; Часть 5. «Речевая межкультурная коммуникация: Россия-Китай»: рабочая тетрадь.

Основной целью Международного форума «Учить и учиться по-русски: Развитие традиций культурного и образовательного сотрудничества Свердловской области и провинций Северо-Восточного Китая» также были популяризация и распространение русского языка и культуры за рубежом. Форум осуществлялся как масштабный проект, вобрав в себя следующие мероприятия: Международная заочная научная конференция «Российско-китайское сотрудничество в образовании: традиции, современность и перспективы»; Международный конкурс научных и методических изданий по русскому языку как иностранному (для китайских студентов и школьников); методический семинар для преподавателей РКИ за рубежом (Китай); встреча иностранных выпускников, закончивших российские вузы, и китайских студентов, изучающих русский язык; выставка-презентация учебно-методической литературы по РКИ. Общее количество участников составило более 300 человек.

В преддверии очных мероприятий Форума УрГПУ был организован международный конкурс научных и методических изданий по русскому языку как иностранному (для китайских студентов и школьников). Конкурс проводился в двух номинациях: «Монография» и «Учебное пособие». Экспертная комиссия отметила следующие работы:

– Ван Сяоян Эгоцентрические элементы языка и их интерпретация в нарративе. Чанчунь, 2012;

– Хэ Ли Конструктивизм и применение теоретической системы учебных стратегий русского языка. Чанчунь, 2014;

– Ван Синьпин, Чэнь Цзехуй, Ван Ли Заимствование лексики иностранного языка и тактика педагога при переносе лексики

иностранного языка в родной язык. Чанчунь, 2015;

– *Верецагина Лариса Мефодиевна* Серия изданий «Русский язык для музыкантов». Москва, 2014, 2016;

– *Орлова Елена Владимировна* Путешествие по городам Золотого кольца России. Москва: Издательство «Форум», 2014;

– *Батраева Ольга Матвеевна* Русский язык как иностранный. Ритмы большого города. Владивосток, 2013;

– *Барышникова Наталья Геннадьевна, Карагодина Инна Андреевна* Тесты по русскому языку как иностранному. Ч. 1. Грамматика. Лексика. В-2. Барнаул, 2015;

– *Антонова Юлия Анатольевна, Руженцева Наталья Борисовна, Ли Минь* Стилистика и культура русской речи. Екатеринбург, 2011;

– *Антонова Юлия Анатольевна, Руженцева Наталья Борисовна, Ли Минь* Тестовые задания по стилистике и культуре речи. Екатеринбург, 2011.

В конкурсе приняли участие 33 автора из разных регионов России и Китая (Владивосток, Иваново, Оренбург, Москва, Екатеринбург, Барнаул, Чанчунь и др.). Победители конкурса были награждены соответствующими дипломами. Анализ работ, представленных на конкурс, а также анкетирование выпускников, преподавателей и обучающихся позволяет сделать следующие выводы:

- Очень мало учебно-методических пособий, рассчитанных на китайскую аудиторию. Несмотря на заявленную тему конкурса, всего шесть конкурсных работ было ориентировано исключительно на китайских студентов.

- На начальном этапе обучения РКИ используются УМК по развитию речи для русских детей.

- Большинство вузов КНР используют учебники «Восток», так как они рекомендованы министерством образования КНР.

- Преподаватели из России, работающие в КНР, используют дополнительно учебник «Дорога в Россию».

- Студенты в ходе анкетирования отметили следующие недостатки учебников по РКИ: маленький выбор, устаревшее содержание («скучно, мир меняется, а учебники отстают»). В то же время к положительным моментам были отнесены: учебники содержат богатый материал по русской литературе и культуре, коммуникативную направленность.

- Необходимо обновление содержательной части.

Интерес к преподаванию и изучению РКИ в России и Китае подтвержден количеством и географией публикаций материа-

лов Международной заочной научной конференции «Российско-китайское сотрудничество в образовании: традиции, современность и перспективы»: численность участников – 89 человек, количество опубликованных материалов – 67 статей, количество городов – 24 (17 РФ, 6 КНР, 1 Испания), количество вузов – 37 (25 РФ, 11 КНР, 1 Испания). Тематика представленных статей очень разнообразна: методика преподавания РКИ, тестирование по РКИ, использование произведений русской литературы для воспитания патриотизма у студентов, вопросы перевода, фразеология русского и китайского языков и т.д.

Материалы конференции опубликованы в журнале «Педагогическое образование в России» (номера 10, 11 и 12 за 2016 г.).

Очные мероприятия Форума проходили с 21 по 24 ноября 2016 г. в Северо-Восточных провинциях Китая (Хэйлундзянь и Цзилинь). Основным местом проведения мероприятий стал Цзилиньский институт иностранных языков «Хуацяо» (г. Чанчунь). В очной сессии Форума приняла участие делегация из УрГПУ во главе с проректором по научной и инновационной деятельности М. Б. Ворошиловой и руководителем проекта, доктором филологических наук, профессором, заведующим кафедрой межкультурной коммуникации, риторики и русского языка как иностранного А. П. Чудиновым. Китайские вузы были представлены студентами и преподавателями из 12 университетов провинций Хэйлундзянь, Цзилинь, Хэбэй, Ляонин и др. На пленарном заседании обе стороны рассказали о системах образования в России и Китае, об основных проблемах преподавания русского языка как иностранного за рубежом, затронули вопросы межкультурной коммуникации. Основными докладчиками выступили Е. П. Антипова, начальник учебно-методического управления УрГПУ, А. П. Чудинов, руководитель проекта, Гао Фэньлань, директор института европейских языков института Хуацяо, Гао Гоцуй, декан факультета русского языка института иностранных языков Северо-Восточного педагогического университета, Мяо Юянь, декан факультета русского языка института иностранных языков Цзилиньского университета.

Программу Форума продолжил трехдневный методический семинар, в рамках которого специалисты УрГПУ провели мастер-классы для преподавателей и студентов китайских вузов по обучению русскому языку как иностранному: Обучение аудированию новостного текста (готовимся к ТРЯ-8); Лингвокультурологический аспект обучения русскому языку как неродному; Обу-

чение четырех видам речевой деятельности в рамках единого текста (к вопросу методики подготовки к сертификационному тестированию); Учить русский играючи; О родном на неродном языке.

Преподаватели китайских вузов отметили, что подобные совместные мероприятия, которые носят практикоориентированный характер, позволяют познакомиться с современными методиками преподавания РКИ и поделиться опытом. При подведении итогов китайские специалисты обратили внимание на различия в формах организации образовательного процесса (укрупненные группы студентов, что не всегда позволяет использовать предложенные методики, недостаток общения с носителями языка, отсутствие у студентов мотивации). Все без исключения участники мастер-классов отметили потребность в курсах повышения квалификации.

Многие замечали также, что, к сожалению, в последнее время интерес к русскому языку в Китае значительно снизился. Подобные мероприятия позволят, по их мнению, привлечь внимание к русскому языку за рубежом.

Отличительной чертой данного Форума стало совмещение различных видов работы. Так, первый день очного этапа Форума завершился встречей китайских выпускников российских вузов (Екатеринбург, Курск, Хабаровск, Новосибирск, Москва) со студентами, изучающими русский язык. УрГПУ впервые организовывал данное мероприятие, целью которого было узнать, где работают выпускники, используют ли они в своей профессиональной деятельности русский язык, требуется ли им повышение квали-

фикации по языку и т.п. В ходе общения выпускники отметили, что наиболее серьезных результатов в освоении русского языка они достигли во время обучения в России. Большинство из них работают в китайских компаниях, которые сотрудничают с Россией, в представительствах российских фирм в Китае. Некоторые преподают русский язык в китайских школах. Китайские студенты активно интересовались вопросами отношений между Россией и Китаем, уровнем жизни и покупательной способностью россиян. Необъяснимым для них является тот факт, что русский язык намного популярнее в Китае, чем китайский язык в России. Кроме того, некоторые студенты выразили озабоченность возможным ухудшением сотрудничества между нашими странами в связи со сменой президента в США.

22 и 23 ноября проф. А. П. Чудинов прочитал актовые лекции по межкультурной коммуникации и политической лингвистике для преподавателей, аспирантов и студентов Цзилиньского института иностранных языков «Хуацяо» (г. Чанчунь) и Хэйлундзянского университета (г. Харбин).

Оргкомитет и участники Форума выражают благодарность вузам-партнерам УрГПУ и Министерству образования и науки РФ за оказанную финансовую поддержку и возможность проведения столь важных встреч преподавателей, ученых и обучающихся.

При подведении итогов Форума представители УрГПУ и обоих китайских вузов говорили о необходимости проведения подобных мероприятий ежегодно, увеличивая разнообразие форм взаимодействия (олимпиады по РКИ для китайских студентов, совместные научные проекты и т.д.).

ЛИТЕРАТУРА

1. Антонова Ю. А., Руженцева Н. Б., Ли Минь. Стилистика и культура русской речи : учеб. пособие для китайский студ. Екатеринбург, 2011.
2. Батраева О. М. Русский язык как иностранный. Ритмы большого города : учеб. пособие. Владивосток, 2013.
3. Барышникова Н. Г., Карагодина И. А. Тесты по русскому языку как иностранному. Ч. 1. Грамматика. Лексика. В-2 : учеб. пособие. Барнаул, 2015.
4. Бугуева Н. В., Ворошилова М. Б., Суетина А. И., Чудинов А. П. Форум «Учить и учиться по-русски» // Педагогическое образование в России. 2016. № 10. С. 6–8.
5. Верецагина Л. М. Русский язык для музыкантов. Элементарный практический курс русского языка : учебник. М., 2014.
6. Орлова Е. В. Путешествие по городам Золотого кольца России : учеб. пособие для иностран. студ. М., 2014.
7. Основные направления политики Российской Федерации в сфере международного культурно-гуманитарного сотрудничества (утв. Президентом РФ 18.12.2010).
8. Сергеева Н. Н., Суетина А. И. Практикум по формированию стилистических умений (на материале китайских аутентичных текстов) : учеб. пособие для студ. пед. вузов. Екатеринбург, 2014.
9. Суетина А. И. Критерии отбора методов обучения китайских студентов русскому языку: тезисы доклада научной конференции // Изучение природных и социально-экономических систем. Инновации в системе образования : мат-лы междунар. науч.-практич. конференции, Сухум, 13–17 апреля 2015 г. Сухум – Екатеринбург, 2015. С. 117–121.

REFERENCES

1. Antonova Yu. A., Ruzhentseva N. B., Li Min'. Stilistika i kul'tura russkoy rechi : ucheb. posobie dlya kitayskiy stud. Ekaterinburg, 2011.

2. Batraeva O. M. Russkiy yazyk kak inostranny. Ritmy bol'shogo goroda : ucheb. posobie. Vladivostok, 2013.
3. Baryshnikova N. G., Karagodina I. A. Testy po russkomu yazyku kak inostrannomu. Ch. 1. Grammatika. Leksika. V-2 : ucheb. posobie. Barnaul, 2015.
4. Bugueva N. V., Voroshilova M .B., Suetina A.I., Chudinov A. P. Forum «Uchit' i uchit'sya po-russki» // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2016. № 10. S. 6–8.
5. Vereshchagina L. M. Russkiy yazyk dlya muzykantov. Elementarnyy prakticheskiy kurs russkogo yazyka : ucheb. M., 2014.
6. Orlova E. V. Puteshestvie po gorodam Zolotogo kol'tsa Rossii : ucheb. posobie dlya inostran. stud. M., 2014.
7. Osnovnye napravleniya politiki Rossiyskoy Federatsii v sfere mezhdunarodnogo kul'turno-gumanitarnogo sotrudnichestva (utv. Prezidentom RF 18.12.2010).
8. Sergeeva N. N., Suetina A. I. Praktikum po formirovaniyu stilisticheskikh umeniy (na mate-riale kitayskikh autentichnykh tekstov) : ucheb. posobie dlya stud. ped. vuzov. Ekaterinburg, 2014.
9. Suetina A. I. Kriterii otbora metodov obucheniya kitayskikh studentov russkomu yazyku: tezisy doklada nauchnoy konferentsii // Izuchenie prirodnykh i sotsial'no-ekonomicheskikh sistem. Innovatsii v sisteme obrazovaniya : mat-ly mezhdunar. nauch.-praktich. konferentsii, Sukhum, 13–17 aprelya 2015 g. Su-khum – Ekaterinburg, 2015. S. 117–121.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. А. П. Чудинов

Антонова Юлия Анатольевна,

кандидат филологических наук, доцент, факультет русского языка, Цзилинский институт иностранных языков «Хуацяо»; 130117, Китай, провинция Цзилинь (Гири), г. Чанчунь, ул. Цзин Юэ, 3658; e-mail: yulia.rki@ua.ru.

О НЕКОТОРЫХ ТОНКОСТЯХ ПРЕПОДАВАНИЯ РКИ КИТАЙСКИМ СТУДЕНТАМ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; китайские студенты.

АННОТАЦИЯ. С развитием экономики и повышением уровня доходов населения Китай становится все более образованной страной, сегодня Россия рассматривается Китаем не только как дружелюбный сосед, но и стратегический партнер, поэтому рынок образовательных услуг КНР нуждается в преподавателях – носителях языка. Основу педагогических кадров факультетов русского языка в КНР составляют жители Дальнего Востока. В статье с позиции преподавания РКИ рассмотрены китайские образовательные традиции и привычки, их тонкости, которые обусловлены национальными традициями, устоями и привычками: уважительное отношение к педагогу; «хоровой принцип» обучения; правило «сохрани себе и собеседнику лицо» как национальная особенность; проблемы фонетической разницы русского и китайского языков. Также автор рассказывает об особенностях вузовской культуры КНР, которые могут стать причиной когнитивного диссонанса у русского преподавателя РКИ: от политической цензуры до поведенческих привычек китайских студентов. Статья носит рекомендательный характер и основана на личном опыте и наблюдении, подкреплена замечаниями китайских коллег.

Antonova Yuliya Anatolievna,

Candidate of Philology, Associate Professor, JiLin Huaqiao University of Foreign Languages, Russian Department, Changchun city, China.

SOME ASPECTS OF TEACHING CHINESE STUDENTS RUSSIAN

KEYWORDS: Russian as a foreign language; methods of teaching Russian; Chinese students.

ABSTRACT. The development of economy and rise of income in China stimulates the educational sphere; Russia is not only a neighbouring country today, but a strategic partner for China, which explains the need for native speakers of Russian who might teach Chinese students the Russian language. The teaching staff of the faculties of Russian in China consists of the specialists from the Far East. This paper discusses Chinese educational traditions and customs from the point of view of teaching Russian as a foreign language, among them: respect for the teacher; “chorus principle” of teaching; the rule “save the face” as a national feature; and the problem of phonetic differences between Russian and Chinese. The author also describes the peculiarities of university culture in Chinese universities, which may cause troubles to Russian teachers, connected with political censorship and behaviour of Chinese students. The paper gives recommendations, which are based on the personal experience of the author and the ideas from the Chinese colleagues.

Китай за последние 30 лет, после объявления Политики реформ и открытости, превратился в страну, играющую значительную роль на мировой арене. Очевиден и тот факт, что с развитием экономики и повышением уровня доходов населения Китай становится все более образованной страной. «В планах министерства образования КНР сформулированы новые ориентиры: в 2020 г. на 100 тыс. человек будет приходиться около 13,5 тыс. специалистов с высшим образованием и примерно 31 тыс. со средним... На данный момент высшее образование получает до 98% молодежи» [3].

Академическая мобильность превратила вузы разных стран в одно образовательное пространство. И Китай – не исключение. «Чтобы повысить качество обучения в высших учебных заведениях, правительство КНР намерено значительно увеличить квоты на количество иностранных преподавателей в Китае» [Там же]. Сегодня во многих

университетах КНР преподают иностранные специалисты – носители языка, которые работают по обмену между вузами или заключают самостоятельные контракты.

По данным фонда «Русский мир», основными центрами изучения русского языка в Китае являются Пекинский, Хэйлуцзянский и Даляньский университеты, Пекинский и Шанхайский университеты иностранных языков. Русский язык как специальность особенно востребован на Северо-Востоке страны, в приграничных провинциях. Всего же, по данным КАПРЯЛ, Китайской ассоциации преподавателей русского языка и литературы, в 2011 г. в КНР насчитывалось 106 вузов, где преподают РЯ. При выборе специальности китайские студенты нередко исходят из практических соображений: сегодня Россия рассматривается не только как дружелюбный сосед, но и стратегический партнер, товарооборот между нашими странами растет, и потому Китай

нуждается в квалифицированных переводчиках-русистах. Это, в свою очередь, ведет к тому, что рынок образовательных услуг КНР нуждается в преподавателях – носителях языка. Основу педагогических кадров факультетов русского языка в КНР составляют жители Дальнего Востока, но в последнее время наметилась тенденция: преподаватели из Центральной и Западной России тоже едут в Китай. Падение курса рубля (и рост юаня, соответственно) привело к тому, что выпускники китайских вузов, в свою очередь, устремились в бакалавриаты и магистратуры российских университетов. Безусловно, это положительный тренд. И в некоторых российских вузах набирают уже целые китайские группы. Однако, по данным Министерства образования РФ, «китайские студенты 10 лет назад представляли самую большую по численности группу иностранных учащихся дневных отделений российских вузов (13 тыс. чел. в 2005/2006 академическом году)... Сегодня Китай – лишь на третьем месте (16 тыс. чел.). Несколько изменилась иерархия специальностей, которые осваивают в российских вузах китайские юноши и девушки. Если в 2005 г. на первом месте был русский язык, то в настоящее время на первом месте – экономика, финансы, менеджмент (изучают более 27%). И лишь на втором месте – русский язык (24%)» [1].

Итак, приступая к преподаванию русского языка китайцам (как на территории КНР, так и в России), необходимо знать некоторые тонкости, которые обусловлены национальными традициями, устоями и привычками.

Нижеизложенная информация носит рекомендательный характер и основана на личном опыте и наблюдении, подкреплена замечаниями китайских коллег.

Учитель/преподаватель всегда прав. Уважительное отношение к педагогу и его мнению берет начало в конфуцианстве и сохраняется до наших дней. Учитель обладает абсолютным авторитетом и является субъектом образовательного процесса, тогда как студенту чаще всего отводится роль безмолвного объекта. Даже если студент заметил ошибку в речи преподавателя, он никогда не подаст виду. И потому китайская студенческая аудитория с большой настороженностью относится к форме дискуссии с преподавателем, и тем более, не готова к провокационным методам обучения, когда преподаватель намеренно совершает ошибку в ожидании, что студенты заметят ее. Кстати, занятие педагог всегда ведет стоя, доминируя над аудиторией – стул для преподавателя не предусмотрен (это даже указывается в трудовом контрак-

те).

Китайский образовательный процесс, как правило, ведется в больших академических группах (даже если студенты изучают иностранный язык) – размер группы может составлять от 25 до 90 человек. Поэтому на уроках нередко используется «хоровой принцип» обучения: группа хором повторяет слова/предложения за преподавателем, на индивидуальную работу со студентом на уроке отводится лишь несколько секунд. Кстати, некоторые преподаватели, если не хватает силы голоса, ведут урок при помощи микрофона.

Для каждого китайца ключевым принципом коммуникации является правило «сохрани себе и собеседнику лицо». «Лицо» – это (в русском понимании) синоним «чести». Именно поэтому китайский студент больше всего боится совершить грамматическую ошибку (особенно при устном ответе, что замедляет темп занятия) – ведь так он «потеряет лицо» перед сокурсниками. Эта национальная особенность должна учитываться русскими преподавателями: не рекомендуется при других студентах использовать фразы «ты ошибся», «плохо», «ты не прав» – лучше использовать эвфемизмы «давай попробуем еще раз», «подумай еще», иногда мимикой (умеренной) можно показать, что преподаватель не согласен с ответом.

Закон «сохранения лица» определяет и следующий педагогический принцип: на студентов нельзя повышать голос (обратите внимание, что в этом случае речь идет о сохранении лица преподавателя). Никакими способами нельзя выказывать свое негодование: ни мимикой, ни повышением тона, ни тем более физическим действием. Если педагог не удовлетворен поведением конкретного студента, он приглашает его на индивидуальную беседу в коридор, где, опять-таки не повышая голоса, холодным тоном выговаривает ему претензии.

В процессе усвоения русского языка китайский студент сталкивается с фонетическими проблемами. Особенно трудно ему даются следующие звуки: [ш], [с], [щ], [ч], [ц], противопоставление звонких–глухих, а также различение [в] и [у], дифференциация [и] и [ы], произнесение звука [р]. Трудности обусловлены, в первую очередь, родной для китайских студентов системой звуков, неразвитостью под русское произношение артикуляционного аппарата. Да, конечно, нужно попытаться при помощи различных упражнений его развить. Но в некоторых случаях надо все-таки быть снисходительными к дефектам произношения – часть звуков китайский студент никогда не сможет чисто произнести без хирургического вмешательства (вспомните, что даже российским детям в некоторых случаях надре-

зают уздечку).

С детства китайцам очень сильно развивают память. И потому они способны заучивать и воспроизводить очень большие объемы текста – иногда без понимания содержания. Большинство методик и упражнений требует от студента лишь воспроизведения ранее изученного материала. Вообще, китайское образование часто обвиняют в нежелании развивать креативность: студент привык «зазубривать» готовые тексты, фразы, клише, мысли, а не конструировать их.

А теперь поговорим о другой стороне процесса преподавания – этической. Как известно, в Китае сильная политическая цензура. И поэтому российским преподавателям запрещается вести агитацию и беседы на табуированные темы. К «большим вопросам» в частности относятся: статус Гонконга, Тайваня, Тибета; подавление восстания на площади Тяньаньмэнь; Далай Лама как духовный лидер; культурная революция времен Мао Цзедуна и политические решения современных правителей. Тема секса также под запретом. Это следует учитывать при подборе учебных текстов и выборе тем для дискуссий.

Цензуре подвергаются и интернет-ресурсы. В Китае заблокированы YouTube, Facebook, Twitter и некоторые другие сайты – доступ к ним запрещен законом. Поэтому, предлагая студентам в рамках домашнего задания обратиться к данным социальным сетям и сервисам, преподаватель призывает нарушить закон. Следовательно, обозначенные интернет-ресурсы не могут быть использованы в качестве обучающих. Российские сайты тоже подвергаются цензуре – и потому интернет-трафик в Китае в разы медленнее, чем в России. Например, чтобы скачать видеонюжеты «Первого канала», необходимо потратить немало времени, что также усложняет процесс подготовки к занятиям. Видеомосты между Китаем и Россией в режиме реального времени – это тоже трудновыполнимая задача.

Что же еще должен знать преподаватель РКИ, работающий с китайскими студентами? В России существует традиция – проверять письменную работу ручкой с красной пастой. Здесь также следует быть осторожным. Если преподаватель делает комментарии в работе, нельзя писать имя студента. В древнем Китае красным цветом писались имена людей, приговоренных к смертной казни. Имена на надгробиях в некоторых провинциях до сих пор также выполнены в красном цвете. Поэтому имя, написанное красной пастой, вызовет у студента отрицательную реакцию.

Интересно, что по китайской традиции к преподавателю не обращаются по имени

(по имени-отчеству). Его зовут «учитель». По отношению к иностранным преподавателям в китайских вузах сформировалась традиция обращения по имени, без отчества (хотя это противоречит русскому речевому этикету). Русское имя в понимании китайского студента раскладывается на 2–4 иероглифа: такое количество иероглифов – это длина простого предложения в Китае, под такую ритмику отстроено дыхание китайцев (этот факт также необходимо учитывать при фонетической зарядке и интонационной работе с текстом). Некоторые российские преподаватели для удобства своих студентов берут себе китайские имена. Но это не обязательно, и педагог сам определяет, как именно к нему будут обращаться студенты.

У китайских студентов существует ряд «привычек», которые не сочетаются с российской вузовской культурой. Во-первых, это постоянное потребление фаст-фуда и снеков – на переменах и на уроках (в Китае культ еды, многие разговоры китайцев строятся вокруг кухни, китайцы постоянно что-то жуют). Во-вторых, во многих городах Китая нет отопления или помещение прогревается очень слабо – на занятиях и студенты, и преподаватели в верхней одежде. В-третьих, туалетная бумага не воспринимается как предмет личной (интимной) гигиены и потому используется как салфетки и занимает «почетное место» на парте. В-четвертых, тема женских критических дней также не является интимной – и на вопрос об отсутствии студентки, преподаватель может получить публичный ответ, что «у нее сегодня месячные». В-пятых, некоторые студенты приезжают из отдаленных провинций и деревень, где пока еще живы «дикие» для западной культуры традиции: сплевывать и рыгать (однако стоит отметить, что таких студентов становится все меньше). Порой российскому преподавателю очень трудно принять традицию отрыжки после трапезы или сплевывания плохой энергии из гортани. В-шестых, спорным для нас является следующее правило: если студент на уроке уснул, его не принято будить. Автор данного материала понимает, но не принимает этот принцип. И изначально предупреждает об этом студентов.

Бороться или нет с этими «привычками», каждый русский преподаватель решает для себя сам. В любом случае, мы считаем, что необходимо рассказать китайским студентам о том, что в России так непринято (!) и проявление подобных привычек в российской действительности может стать причиной культурного шока и коммуникативной неудачи. Необходимо с пониманием и терпением относиться к некоторым привычкам китайцев и помнить, что русский

преподаватель (представитель российской культуры) тоже нередко выступает в сознании китайских студентов как причина когнитивного диссонанса.

И в заключение: китайская поговорка гласит: «Интерес – лучший учитель». Именно поэтому мы рекомендуем русскому преподавателю немного под другим углом посмотреть на сложившуюся аббревиатуру

РКИ и расшифровать ее нетрадиционно: «русский как интересный». Быть может, наша первоочередная задача – это пробудить интерес к Великому и могучему?.. А ведь именно культурные отличия (проявляющиеся даже в рамках образовательного процесса) вызывают неподдельный интерес, удивление, а иногда и шок.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арефьев А. Л. В 2015 году в России будет учиться еще больше китайских студентов // Интервью журналу Министерства просвещения КНР «Мировое образование» заместителя директора Центра социологических исследований А. Л. Арефьева. 13.11. 2014. URL: <http://5top100.ru/news/12982/>.
2. Золотых Л. Г., Лаптева М. Л., Кунусова М. С., Бардина Т. К. Методика преподавания русского языка как иностранного в китайской аудитории. М., 2012.
3. Купин А. М. Об особенностях современной системы образования в КНР // Аккредитация в образовании : электр. журнал об образовании. 23.08.2013. URL: http://www.akvobr.ru/obrazovanie_knr.html.
4. Линся Мэн. Обучение русскому языку как иностранному в вузах Китая: проблемы и пути их решения (из опыта работы преподавателей Муданьцзянского педагогического университета) // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2016. № 7.
5. Ло Сяося. Методика обучения русскому языку в Китае (история и перспективы) // Научно-педагогическое обозрение. 2015. № 2 (8).
6. Русский язык в Китае // Русский мир.ru : электр. журнал фонда «Русский мир». октябрь 2009. URL: <http://www.russkiymir.ru/media/magazines/article/141756/>.
7. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация : учеб. пособие. М. : Слово/Slovo, 2008.
8. Фу Лин, Го Лаймэй. Интертекстуальность и ее роль в обучении русскому языку как иностранному // Педагогическое образование в России. 2015. № 5.
9. Фэн Шисюань. Изучение русского языка китайскими студентами: проблемы, возможности, перспективы // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2015. № 2.

REFERENCES

1. Aref'ev A. L. V 2015 godu v Rossii budet uchit'sya eshche bol'she kitayskikh studentov // Interv'y u zhurnal u Ministerstva prosveshcheniya KNR «Mirovoe obrazovanie» zamestitelya direktora Tsentra sotsiologicheskikh issledovaniy A. L. Aref'eva. 13.11. 2014. URL: <http://5top100.ru/news/12982/>.
2. Zolotykh L. G., Lapteva M. L., Kunusova M. S., Bardina T. K. Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo v kitayskoy auditorii. M., 2012.
3. Kupin A. M. Ob osobennostyakh sovremennoy sistemy obrazovaniya v KNR // Akkreditatsiya v obrazovanii : elektr. zhurnal ob obrazovanii. 23.08.2013. URL: http://www.akvobr.ru/obrazovanie_knr.html.
4. Linsya Men. Obuchenie russkomu yazyku kak inostrannomu v vuzakh Kitaya: problemy i puti ikh resheniya (iz opyta raboty prepodavateley Mudan'tszyanskogo pedagogicheskogo universiteta) // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. 2016. № 7.
5. Lo Syaosya. Metodika obucheniya russkomu yazyku v Kitae (istoriya i perspektivy) // Nauchno-pedagogicheskoe obozrenie. 2015. № 2 (8).
6. Russkiy yazyk v Kitae // Russkiy mir.ru : elektr. zhurnal fonda «Russkiy mir». oktyabr' 2009. URL: <http://www.russkiymir.ru/media/magazines/article/141756/>.
7. Ter-Minasova S. G. Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikatsiya : ucheb. posobie. M. : Slovo/Slovo, 2008.
8. Fu Lin, Go Laymey. Intertekstual'nost' i ee rol' v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2015. № 5.
9. Fen Shisyuan'. Izuchenie russkogo yazyka kitayskimi studentami: problemy, vozmozhnosti, perspektivy // Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Russkiy i inostrannyye yazyki i metodika ikh prepodavaniya. 2015. № 2.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. А. П. Чудинов

УДК 378.016:811.161.1
ББК Ш141.12-9-99

ГСНТИ 14.35.07; 16.21.51

Код ВАК 10.02.01, 13.00.08

Аркадьева Татьяна Григорьевна,

доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка как иностранного, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена; 191186, г. Санкт-Петербург, набережная реки Мойки, 48; e-mail: kafrki@mail.ru.

Васильева Марина Ивановна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена; 191186, г. Санкт-Петербург, набережная реки Мойки, 48; e-mail: kafrki@mail.ru.

Владимирова Светлана Семеновна,

кандидат исторических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена; 191186, г. Санкт-Петербург, набережная реки Мойки, 48; e-mail: kafrki@mail.ru.

Шарри Татьяна Германовна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена; 191186, г. Санкт-Петербург, набережная реки Мойки, 48; e-mail: kafrki@mail.ru.

Федотова Надежда Сергеевна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена; 191186, г. Санкт-Петербург, набережная реки Мойки, 48; e-mail: nadja_f78@mail.ru.

**«И СЛОВО ОТЗОВЕТСЯ...»: ИСТОРИЗМЫ И АРХАИЗМЫ НА ЗАНЯТИЯХ
ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ В ИНОСТРАННОЙ АУДИТОРИИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: историзмы; архаизмы; устаревшая лексика; русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; иностранные студенты.

АННОТАЦИЯ. В статье обоснована необходимость использования лингвометодического потенциала историзмов и архаизмов на занятиях по русскому языку как иностранному. Представлены задания с использованием историзмов и архаизмов, ориентированные на формирование профессиональной компетентности иностранного студента-филолога. Цель работы с такими материалами – обеспечение качественной подготовки иностранного филолога, повышение мотивации иностранцев к изучению русского языка, формирование профессиональных компетенций в области лингвистики, культуры речи. Авторы исходят из того, что высокое качество языковой подготовки иностранных студентов-филологов в российских вузах является важной составляющей их профессиональных компетенций. Однако иностранные обучающиеся не всегда имеют представление о национально-культурной специфике лексического состава языка, что не позволяет им ассоциировать с лексическими единицами ту же информацию, что и носители языка. Анализируя историзмы и архаизмы, иностранные учащиеся лучше понимают лексическую семантику слова, лингвистическую природу устаревших слов, правильно воспринимают смысл и содержание художественных текстов XVIII и XIX вв. Приобщение к культурно-историческому и языковому прошлому народа страны изучаемого языка расширяет возможности развития языковой догадки и повышения уровня коммуникативной компетенции иностранных студентов-филологов. Комплексный подход к разработке структурно-содержательной и дидактико-методической составляющих на материале историзмов и архаизмов помогут сделать процесс обучения наиболее оптимальным и эффективным.

Arkad'eva Tat'yana Grigor'evna,

Doctor of Philology, Professor, Head of Department of Russian as a Foreign Language, Herzen Russian State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

Vasil'eva Marina Ivanovna,

Candidate of Pedagogy, Senior Lecturer of Department of Russian as a Foreign Language, Herzen Russian State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

Vladimirova Svetlana Semenovna,

Candidate of History, Senior Lecturer of Department of Russian as a Foreign Language, Herzen Russian State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

Sharri Tat'yana Germanovna,

Candidate of Pedagogy, Senior Lecturer of Department of Russian as a Foreign Language, Herzen Russian State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

Fedotova Nadezhda Sergeevna,

Candidate of Philology, Senior Lecturer of Department of Russian as a Foreign Language, Herzen Russian State Pedagogical University of Russia, Saint Petersburg, Russia.

**"AND THE WORD WILL RESPOND ...":
HISTORICISMS AND ARCHAISMS AT THE LESSONS
OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

KEYWORDS: historicism; archaism; obsolete words; Russian as a foreign language; methods of teaching Russian; foreign students.

ABSTRACT. In the article, the authors explain the need to use linguistic potential of historicisms and archaisms at the lessons of Russian as a foreign language. The article presents tasks on historicisms and archaisms oriented at formation of professional competence of foreign students-philologists. The purpose of the work with such materials is to provide high-quality training of foreign philologists, increase of motivation of foreign students to study Russian, formation of professional competences in the field of linguistics and speech culture. The authors believe that the high quality of language training of foreign students-philologists Russian universities is an important part of their professional competences. However, foreign students do not always understand national and cultural specificity of the vocabulary of the language. It does not allow them to associate the same information with lexemes as the native speaker does. Analyzing historicisms and archaisms, foreign students may get a better understanding of the lexical semantics of words and the linguistic nature of obsolete words, and understand correctly the meaning and content of literary texts of the 18th and 19th centuries. The knowledge of the cultural-historical and linguistic past of the Russian people enhances linguistic guessing and increases the level of communicative competence of foreign students-philologists. An integrated approach to designing the structural-semantic and didactic components on the material of historicisms and archaisms could make the process of teaching more optimal and efficient.

Высокое качество языковой подготовки иностранных студентов-филологов в российских вузах является важной составляющей их профессиональных компетенций. Как специалистам в области русского языка им необходимо знать не только систему языка и особенности общения на русском языке, но и понимать национально-культурную специфику лексического состава языка. Это позволит обучающимся ассоциировать с лексическими единицами ту же информацию, что и носители языка. Так, например, на продвинутом этапе обучения в тематической группе «Транспорт» наряду с включенными в лексические минимумы по РКИ такими словами, как *автобус, трамвай, троллейбус* и др. для иностранных студентов представляют культурологический интерес слова-историзмы: *бричка, кибитка, дрожки, дилижанс, коляска, карета, колымага*.

БРИЧКА, ж. В России до 1917 г. – легкая дорожная коляска преимущественно без рессор, обитая изнутри, с откидным кожаным верхом, запрягавшаяся парой лошадей. **ДРОЖКИ, мн.** В России до 1917 г. – легкая четырехколесная открытая двухместная повозка на рессорах с кузовом в виде низкого ящика для поездок по городу и прогулок за город. От слова дрога – брус, соединявший переднюю и заднюю оси повозки. **ДИЛИЖАНС, м.** В России XVIII–XIX вв. – тяжелая четырехколесная рессорная многоместная закрытая карета, запрягавшаяся шестью лошадьми, для междугородной перевозки пассажиров и почты; дилижансы ходили по расписанию от станций дилижансов, располагавшихся при почтамтах крупных городов. **КАРЕТА, ж.** В России до 1917 г. – комфортабельный закрытый со всех сторон рессорный четырехколесный под несколько лошадей экипаж, со

стеклами, дверцами, откидными ступеньками, фонарями, запятками для выездных лакеев. На дверцах придворных и частных карет изображались гербы владельцев, на посольских – государственные гербы. **КИБИТКА, ж. 1.** В России до 1917 г. – крытая повозка с дугообразным верхом. **КОЛЫМАГА, ж.** В Русском государстве XVI–XIX вв. – громоздкая тяжелая карета на стоячих деревянных рессорах, с деревянным, обшитым кожей кузовом с дверцами, запрягавшаяся шестью-восемью лошадьми. **КОЛЯСКА, ж.** В России до 1917 г. – комфортабельный четырехколесный рессорный пассажирский экипаж с откидным верхом; запрягался тройкой [14]. Эти слова относятся к пассивному запасу лексики, не используются в повседневной речи, однако играют большую роль в формировании профессиональных компетенций иностранного филолога, позволяющих ему интерпретировать языковые и экстралингвистические факты русского языка. Например, в современном русском языке слово *колымага* используется во втором значении с пометой *Пренебр.* О громоздкой, неуклюжей повозке, машине и т.п. [6]. Слово *коляска* кроме устаревшего значения 1. Рессорный четырехколесный экипаж с откидным верхом, употребляется в современном русском языке и в других значениях. 2. Маленькая ручная повозка для катания детей. 3. Небольшая тележка специального назначения [6].

Такие слова необходимы иностранному филологу для осуществления межкультурной иноязычной профессиональной коммуникации на основе широких и глубоких лингвострановедческих знаний о социуме собеседника. Актуальность обращения к архаизмам и историзмам в иностранной аудитории имеет не только большое познавательное значение для обучающихся.

Исследование выполнено в рамках проекта Российского гуманитарного научного фонда № 14-04-00347 «Большой словарь историзмов и архаизмов русского языка»

Статья опубликована в рамках проекта Минобрнауки России ФЦП «Русский язык» № 16.W16.25.0007

© Аркадьева Т. Г., Васильева М. И., Владимирова С. С., Шарри Т. Г., Федотова Н. С., 2016

Наблюдая за историзмами и архаизмами, иностранные учащиеся будут лучше понимать лексическую семантику слова, лингвистическую природу устаревших слов, не допускать ошибки в восприятии смыслового содержания и стиля текстов XVIII и XIX вв. Несмотря на то что многие номинируемые реалии ушли в прошлое, они остаются в пассивной памяти носителей языка и несут определенную культурную нагрузку. «Вопрос о функционировании архаичных форм в современном русском языке является актуальным. Это обусловлено тем, что язык – категория историческая, развивающаяся. В новой языковой системе закономерно сохраняются архаичные элементы – слова и словоформы эпохи прошлого. Изучение процесса архаизации важно не только как документальный фактор этнического бытия, но и как средство сохранить непрерывность культурных традиций, духовную связь поколений» [7, с. 74].

Цель статьи – продемонстрировать лингвометодический потенциал историзмов и архаизмов на занятиях по РКИ, позволяющих существенно расширить знания учащихся в лингвострановедении, сформировать умения обнаруживать отличия лексической системы русского литературного языка в синхронии и диахронии.

В РГПУ им. А. И. Герцена в учебный план подготовки иностранных бакалавров-филологов кроме языковых дисциплин включены такие дисциплины, как «История, география и культура страны изучаемого языка», «Древние языки и культуры», «История языка и введение в спецфилологию», которые предполагают изучение русского языка в тесной связи с культурно-историческим прошлым русского народа. Обучение языку строится на междисциплинарной основе, что предполагает интеграцию знаний из различных дисциплин. «Программа по русскому языку как иностранному предполагает курс лингвострановедения, включающий историческую тематику. Постигание исторических тем и погружение в историческое прошлое связывается с особыми ракурсами изучения русского языка, поскольку язык является бесценным историческим источником, он пробуждает прошлое, которое становится понятным из особой лингвистической и внелингвистической ткани слов, терминов, понятий, составлявших живую речь наших предков.» [21, с. 36]. Архаизмы и историзмы для иностранных студентов-филологов – это не только предмет самостоятельного изучения, но и инструмент для понимания художественного текста А. Пушкина, И. Тургенева, Н. Некрасова, Н. Гоголя и др. В архаизмах и историзмах русского языка скрыта значимая линг-

вострановедческая информация, которую иностранный специалист в области русского языка извлекает в процессе чтения русскоязычных источников.

«Процесс архаизации лексики является одним из наиболее ярких свидетельств динамичности языка, так как выпадение лексических единиц или отдельных значений слов из активного употребления происходит неоднократно на протяжении жизни одного поколения носителей языка» [9, с. 174]. «Устаревание слов, их исчезновение – сложное явление, происходящее постепенно. Вначале устаревшее слово переходит из активного словаря в пассивный, сужается его контекстуальная сочетаемость, значение его постепенно забывается, затем данная лексема становится совсем непонятной для многих носителей языка. Этот процесс не всегда протекает прямолинейно: в ряде случаев устаревшие слова впоследствии вновь возвращаются в активный запас лексики [8, с. 1838.]

Историзмами называются «наименования реально существовавших в прошлом предметов и явлений» [2, с. 25]. Например, **ДЯДЬКА, м.** В России до 1917 г. – 1. Слуга в дворянской семье, приставлявшийся для надзора к мальчику, сменявший няньку и предшествовавший гувернеру; служитель в мужских учебных заведениях. **ИЗВОЗЧИК, м.** В России до 1917 г. – 1. Лицо, правившее лошадьми, запряженными в наемную повозку; 2. Наемный экипаж с кучером. **ИЗДОЛЬЩИНА, ж.** В России до 1917 г. – земельная аренда, при которой плата за землю равнялась определенной доле урожая. * **Издольщик, м.** Земледелец, пользовавшийся землей на правах издольщины. **КАМЗОЛ, м.** В России XVIII в. – предмет мужского костюма в виде длинного жилета с богато расшитым передом. Камзол надевали под кафтан, полы которого не застегивали, чтобы хорошо был виден украшенный камзол. К концу XVIII в. камзол вытесняется из обихода жилетом. **Франц. la camisole** от **итал. camiciola** – рубашка.

Историзмы не имеют конкурирующих лексических элементов в современном языке, служат названиями реалий прошлых веков, выступают лексическим средством выразительности в художественной литературе, непосредственно отражают фрагменты картины мира русского народа, используются в научно-исторической литературе для воссоздания исторических картин разных веков, для создания колорита эпохи. Например:

– Отражение фрагмента картины мира: «Снова поданы два экипажа к крыльцу петровского дома: один – карета, в которую садятся Мими, Катенька, Любочка, горничная

и сам приказчик Яков, на козлах; другой – **бричка**, в которой едем мы с Володей и недавно взятый с оброка лакей Василий». [Л. Н. Толстой. *Отрочество* (1854)]

– Создание колорита эпохи: «Он строит действие вокруг гигантского средства передвижения с двумя огромными колесами: под сенью этого монстра (то ли **бричка**, то ли вагон) происходят все сценические перипетии». [Майя Крылова. *Почем мертвые души?* // РБК Дейли, 2012.02.24]

– Использование в научно-исторической литературе: «Вместо обыкновенного почтового тракта, по которому выехала из города NN обшарпанная чичиковская **бричка**, у Чехова появляется метафора древнего пути из конца в конец Степи, созданного для громадных, широко шагающих людей, для былинных фигур: «И как бы эти фигуры были к лицу и степи и дороге, если бы они существовали...» [Программа «500 лет» (2003) // Интернет-альманах «Лебедь», 2003.06.02]

– В качестве лексического средства выразительности: «Ночью турбины стабилизаторов гудели словно прямо под койкой Корбута, каюта скрипела, как **бричка** Чичикова на ухабах города N, а временами слышался какой-то еще необъяснимый звук, сопровождавший странное движение как бы вверх, но в то же время значительно вниз, и возникало ощущение, что “Елизавета” беспомощно хлопается днищем на толщу океана.» [Василий Аксенов. *Негатив положительного героя* (1996)]. «Первый лист покажется с грохотом, как **бричка**». [Юрий Куранов. *Дни сентября* (1965–1969)]

Архаизм – это устарелое название актуального понятия, у которого есть другое, современное название [2, с. 24], слово или выражение, вышедшее из повседневного употребления и потому воспринимающееся как устарелое.

1. Фонетические архаизмы: *Каламандра* – саламандра; *клаколь* – колокол; *клакольный* – колокольный, *клевь* – клюв; коковать – куковать; коркодил – крокодил [10].

2. Лексические архаизмы: *Крадливый* – вороватый, *крадба* – 1. кража, воровство, 2. обман, хитрость; *крапти* – резать; *крайка* – тесьма; *краса* – 1. красота, 2. украшение; *красноглагольник* – краснобай; *кратерь* – чаша, сосуд; *краткоглаголение* – немногословие; *краяти* – резать, разрезать, 2. кроить, выкраивать; *кренитися* – опираться, упираться; *криволаголивый* – лживый; *кривульный* – кривой; *круглота* – округлость, шарообразность; *кубоватый* – пузатый, 2. выпуклый; *кудурцы* – завитки, колечки волос; *кудес* – чары, колдовство, шаманство; *купчина* – торговец, купец; *куранты* – вестник, газета; *ладейца* – лодка; *лайца* – ругатель; *лата* – заплатка, *лбвица* – левая рука [15; 16].

3. Лексико-семантические архаизмы. Например, в слове *лакомый* утрачено 2 значение – *Алчный, корыстолюбивый*. В современном русском языке слово *лакомый* прил. 1) а) Доставляющий вкусовое наслаждение; очень вкусный. б) перен. Приятный, привлекательный, заманчивый. 2) а) устар. Любящий лакомиться. б) перен. Имеющий особое пристрастие к кому-л., чему-л. [19].

Историзмы и архаизмы, не востребованные социально-образовательными условиями в современной языковой ситуации, необходимо включать в программы по русскому языку, не обедняя, таким образом, их языковую и национально-культурную составляющую.

Одним из путей формирования и развития языковой компетенции иностранных филологов является разработка и использование в практике обучения специальных учебно-методических материалов, ориентированных на работу с устаревшей лексикой русского языка, направленных на увеличение словарного запаса говорящих порусски, расширение их кругозора, повышение уровня речевой культуры, привлечение внимания к лексике русского языка. В данной статье представлены материалы, ориентированные на формирование у иностранных студентов-филологов представления о месте и функциях историзмов и архаизмов в системе русского национального языка. Цель работы с такими материалами – обеспечение качественной подготовки филолога, повышение мотивации к изучению родного языка, формирование профессиональных компетенций в области лингвистики, культуры речи.

Задание 1. В приведенных словах выделите историзмы и архаизмы. Аргументируйте свое мнение.

Льняник – тот, кто обрабатывает и продает лен. *Лунство* – полнолуние. *Ложница* – 1. постель, ложе. 2. Спальня, жилище, комната. *Ловчанин* – охотник, ловец; рыбак. *Ловство* – охота, лов. *Лисичник* – скорняк, работающий с лисьими шкурками. 2. Охотник на лисиц. *Лимень* – пристань, гавань. *Лбчец* – врач, лекарь. *Лечebное* – штраф, за нанесение телесных повреждений, уплачиваемый в пользу потерпевшего. *Лбсарь* – лесовод. *Лепта* – мелкая монета. *Лбпотный* – 1. Прекрасный, красивый 2. Славный, блистательный, 3. подобающий, приличный. *Лбный* – медленный. *Ленование* – лень. *Лбнвети* – становиться ленивым. *Лбнение* – Беспечность, лень, нерадение. *Лбкарня* – лечебница. *Лежалница* – хранилище. *Ласкавник* – льстец. *Калачня* – место, где делают калачи. *Камнитый* – страшный, жестокий. *Капливый* –

ветхий. *Карманник* – тот, кто делает карманы. *Кашление* – кашель. *Кашник* – 1. горшок для каши, пирог с кашей 2. тот, кто торгует кашей. *Квасница* – закваска, солод.

Задание 2. Среди приведенных архаизмов выделите фонетические, морфологические архаизмы.

Колебака – кулебяка, *колдуниха* – колдунья, *колико* – сколько, *коморь* – комарь, *конфекть* – сладости, конфеты, *коровня* – коровник, *двожды* – дважды, *древеный* – деревянный, *дорогоценный* – драгоценный, *двоегодный* – двухгодичный, *догадь* – догадка, соображение, *дождеватый* – дождливый, *дожденой* – дождевой, *долговѣкий* – долговечный, *домовище* – жилище, *домовник* – домохозяин, *достатно* – достаточно.

Задание 3. К данным архаизмам подберите синонимы.

Книжница, коваль, кожець, козелок, комарник, костоватый, дадительный, двоеникъ, двоенравие, дѣлолюбивый, дѣтенокъ, дивовище дѣлние, днешний, доброгласие, доброхот, доброухати.

Дополнительный материал: книгохранилище, библиотека, кузнец, сумка, козленок, полог, костлявый, расточительный, близнец, лицемерие, двуличие, трудолюбивый, ребенок, зрелище, промедление, надменность, сегодняшний, благозвучие, доброжелатель, благоухать.

Задание 4. Определите, какую роль играет историзм **дрожки** в следующих предложениях.

«Где ваша лошадь? Чѣи это **дрожки**? – Вот уж не угадаешь, *my dear*, – отвечал ей Григорий Иванович и рассказал все, что случилось.» [А. С. Пушкин. Барышня-крестьянка (1830)]

«Фарфоровой вызолоченной чашки и не носи к нему: “Это, говорит, докторский подарок”; а ему давай пару рысаков, или **дрожки**, или бобер рублей в триста.» [Н. В. Гоголь. Записки сумасшедшего (1835)]

«Разве в хороший летний день велит заложить беговые **дрожки** и съездит в поле на хлеба посмотреть да васильков нарвать.» [И. С. Тургенев. Два помещика (1847)]

«Бричка, она же – коляска, очень похожа на **дрожки**, но более уважаемая, обязательно четырехколесная с мягким сиденьем, обшитым дорогой тканью или кожей.» [Корец Марина. БРИЧКА, ДРОЖКИ, ТАРАНТАС // Труд-7, 2004.09.03]

«Товарищ, / смотрите, / чтоб не было бед, чтоб пресса / на вас не нацкала. Купили бы **дрожки**... / велосипед...» [В. В. Маяковский. Ответ на будущие сплетни (1928)]

Задание 5. Прочитайте фрагменты из художественных произведений. Найдите в них историзмы / архаизмы. Объясните их

значения.

На другой день поутру подвезена была к крыльцу дорожная кибитка; уложили в нее чемодан, погребец с чайным прибором и узлы с булками и пирогами, последними знаками домашнего баловства. Родители мои благословили меня. Батюшка сказал мне: «Прощай, Петр. Служи верно, кому присягнешь; слушайся начальников; за их лаской не гоняйся; на службу не напрашивайся; от службы не отговаривайся; и помни пословицу: береги платье снову, а честь смолоду». Магушка в слезах наказывала мне беречь мое здоровье, а Савельичу смотреть за дитятей. Надели на меня заячий тулуп, а сверху лисью шубу. Я сел в кибитку с Савельичем и отправился в дорогу, обливаясь слезами. (А. С. Пушкин)

2. Из числа всей ее челяди самым замечательным лицом был дворник Герасим, мужчина двенадцати вершков роста, сложенный богатырем и глухонемой от рождения. Барыня взяла его из деревни, где он жил один, в небольшой избушке, отдельно от братьев, и считался едва ли не самым исправным тягловым мужиком. (И. С. Тургенев)

3. Чтоб концы своих владений
Охранять от нападений,
Должен был он содержать
Многочисленную рать.
Воеводы не дремали,
Но никак не успевали.
Ждут, бывало, с юга, глядь, –
Ан с востока лезет рать!
(А. С. Пушкин)

4. Вот осьмой уж день проходит,
Войско в горы царь приводит
И промеж высоких гор
Видит шелковый шатер.
Все в безмолвии чудесном
Вкруг шатра; в ущелье тесном
Рать побитая лежит.
(А. С. Пушкин)

5. Жили-были старик со старухой.
Вот и говорит старик старухе:
– Поди-ка, старуха, по коробу поскреби,
по сусеку помети, не наскребешь ли муки на колобок.

Взяла старуха крылышко, по коробу поскребла, по сусеку помела и наскребла муки горсти две.

Замесила муку на сметане, состряпала колобок, изжарила в масле и на окошко студить положила.

Колобок полежал, полежал, взял да и покатился – с окна на лавку, с лавки на пол, по полу к двери, прыг через порог – да в сени, из сеней на крыльцо, с крыльца на двор, со двора за ворота, дальше и дальше. (Сказка «Колобок»)

Задание 6. Прочитайте слова, называющие профессии. Определите по словарям их значения. Встречаются ли сегодня такие

профессии? Почему?

Златодѣлатель, золотильщик, игрец, Бздець, естественник, жатель, Печатник, писарь, помытчик.

Материал для справок: златодѣлатель (ювелир), золотильщик (позолотчик), игрец (плясун, скоморох), Ездець (возница), естественник (физик), жатель (жнец). **Печатник, м.** В Моск. госуд. – должностное лицо при дворе русских князей и царей; лицо в этой должности, хранившее государственную печать и накладывавшее ее. В XVI в. печатник заведовал личной канцелярией государя и государственным архивом. В XVI–XVII вв. – глава Печатного приказа. **Писарь, м.** В России до 1917 г. – низшее должностное лицо, занимавшееся перепиской бумаг (напр., волостной, земский, полковой и др. писарь). **Помытчик, м.** В России до сер. XVIII в. – царский охотник, в обязанность которого входило «ловить и помыкать» (или «помыскать») ястребов, соколов и кречетов. Деньги на расходы и

жалованье помытчики получали из таможенных и кабацких доходов. Птичий промысел был уничтожен при Екатерине II.

Задание 8. Подберите иллюстрации к следующим историзмам. Составьте рассказ об этих предметах.

Алтын, балаган, шапка Мономаха, шлем, шпага, щит.

Задание 9. По словарю историзмов подберите историзмы для тем: «Снаряжение русского воина», «Одежда и обувь русской женщины».

Выполняя представленные задания, иностранные студенты могут не только приобрести знания теоретического характера, но и сформировать умения анализировать языковой материал. Обращение к историзмам и архаизмам на занятиях по русскому языку как иностранному расширяет возможности развития языковой догадки и повышения уровня коммуникативной компетенции иностранных филологов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аркадьева Т. Г., Проничев В. П. Познавательная и культурная ценность историзмов // V Царско-сельские чтения : науч.-теор. межвуз. конф. с международ. участием. 24–25 апреля 2001 г. Т. XI. СПб.: ЛГОУ им. А. С. Пушкина, 2001. С. 10–13.
2. Аркадьева Т. Г., Васильева М. И., Владимировна С. С., Шарри Т. Г., Федотова Н. С. Архаизмы и субстракты в русском языке // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. № 10 (40). 2014. Часть II. С. 24–29.
3. Баско Н. В. Словарь устаревшей лексики к произведениям русской классики. М. : АСТ-Пресс, 2011.
4. Беловинский Л. В. Иллюстрированный энциклопедический историко-бытовой словарь русского народа XVIII – начало XX в. М. : Эксмо, 2007.
5. Белянская З. Ф. Устаревшая лексика современного русского языка : дис. ... канд. филол. наук. Л., 1986. 256 с.
6. Большой толковый словарь русского языка. URL: <http://enc-dic.com/kuzhnev/> (дата обращения 1.11.16).
7. Бухалов А. В. Устаревшая лексика как лингвистическая составляющая этнокультуроведческого подхода в обучении русскому языку // Rhema. Рема. 2012. № 1. С. 74–83.
8. Камаева Р. Б. Архаизмы как одна из основных категорий устаревшей лексики // Вестник Башкирск. ун-та. 2012. № 4. С. 1838–1841.
9. Лесных Е. В. К проблеме классификации устаревшей лексики русского языка // Вестник КГУ им. Н. А. Некрасова. 2014. № 2. С. 174–177.
10. Малый академический словарь. URL: <http://enc-dic.com/academic/> (дата обращения 1.11.16).
11. Рогожникова Р. П. Словарь устаревших слов русского языка: по произведениям русских писателей XVIII–XX вв. М. : Дрофа, 2010.
12. Словарь архаизмов / Сост. И. Смирнов, М. Глобачев. М. : Терра-Кн. клуб, 2001.
13. Словарь лингвистических терминов Т. В. Жеребило. URL: http://lingvistics_dictionary.academic.ru/ (дата обращения 1.11.16).
14. Словарь русских историзмов / Т. Г. Аркадьева, М. И. Васильева, В. П. Проничев, Т. Г. Шарри. М. : Высшая школа, 2005. 305 с.
15. Словарь русского языка XI–XVII веков. Выпуск 7. М., 1980.
16. Словарь русского языка XI–XVII веков. Выпуск 8. М., 1981.
17. Словарь устаревших слов / Сост. К. Васильев. СПб : Авалонь Азбука-классика, 2010.
18. Сомов В. П. Словарь редких и забытых слов. М. – Владимир : АСТ Астрель ВКТ, 2009.
19. Толковый словарь Ефремовой. URL: <http://enc-dic.com/efremova/> (дата обращения 1.11.16).
20. Толковый словарь Ожегова. URL: <http://enc-dic.com/ozhegov/> (дата обращения 1.11.16).
21. Шарри Т. Г. Лингводидактические основы работы над историзмами на занятиях по лингвострановедению в иностранной аудитории : дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2000. 249 с.

REFERENCES

1. Arkad'eva T. G., Pronichev V. P. Poznavatel'naya i kul'turnaya tsennost' istorizmov // V Tsarskosel'skie chteniya : nauch.-teor. mezhvuz. konf. s mezhdunarod. uchastiem. 24–25 aprelya 2001 g. T. XI. SPb.: LGOU im. A. S. Pushkina, 2001. S. 10–13.
2. Arkad'eva T. G., Vasil'eva M. I., Vladimirova S. S., Sharri T. G., Fedotova N. S. Arkhaizmy i substrakty v russkom yazyke // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2014. № 10 (40). 2014. Chast' II. S. 24–29.

3. Basko N. V. Slovar' ustarevshey leksiki k proizvedeniyam russkoy klassiki. M. : AST-Press, 2011.
4. Belovinskiy L. V. Illyustrirovannyy entsiklopedicheskiy istoriko-bytovoy slovar' russkogo naroda XVIII – nachalo XX v. M. : Eksmo, 2007.
5. Belyanskaya Z. F. Ustarevshaya leksika sovremennogo russkogo yazyka : dis. ... kand. filol. nauk. L., 1986. 256 s.
6. Bol'shoy tolkovyy slovar' russkogo yazyka. URL: <http://enc-dic.com/kuzhecov/> (data obrashcheniya 1.11.16).
7. Bukhalov A. V. Ustarevshaya leksika kak lingvisticheskaya sostavlyayushchaya etnokul'turovedcheskogo podkhoda v obuchenii russkomu yazyku // Rhema. Rema. 2012. № 1. S. 74–83.
8. Kamaeva R. B. Arkhaizmy kak odna iz osnovnykh kategoriy ustarevshey leksiki // Vestnik Bashkirsk. un-ta. 2012. № 4. S. 1838–1841.
9. Lesnykh E. V. K probleme klassifikatsii ustarevshey leksiki russkogo yazyka // Vestnik KGU im. N. A. Nekrasova. 2014. № 2. S. 174–177.
10. Malyy akademicheskiy slovar'. URL: <http://enc-dic.com/academic/> (data obrashcheniya 1.11.16).
11. Rogozhnikova R. P. Slovar' ustarevshikh slov russkogo yazyka: po proizvedeniyam russkikh pisateley XVIII–XX vv. M. : Drofa, 2010.
12. Slovar' arkhazimov / Sost. I. Smirnov, M. Globachev. M. : Terra-Kn. klub, 2001.
13. Slovar' lingvisticheskikh terminov T. V. Zhrebilo. URL: http://lingvistics_dictionary.academic.ru/ (data obrashcheniya 1.11.16).
14. Slovar' russkikh istorizmov / T. G. Arkad'eva, M. I. Vasil'eva, V. P. Pronichev, T. G. Sharri. M. : Vysshaya shkola, 2005. 305 s.
15. Slovar' russkogo yazyka XI–XVII vekov. Vypusk 7. M., 1980.
16. Slovar' russkogo yazyka XI–XVII vekov. Vypusk 8. M., 1981.
17. Slovar' ustarevshikh slov / Sost. K. Vasil'ev. SPb : Avalon" Azbuka-klassika, 2010.
18. Somov V. P. Slovar' redkikh i zabytykh slov. M. – Vladimir : AST Astrel' VKT, 2009.
19. Tolkovyy slovar' Efremovoy. URL: <http://enc-dic.com/efremova/> (data obrashcheniya 1.11.16).
20. Tolkovyy slovar' Ozhegova. URL: <http://enc-dic.com/ozhegov/> (data obrashcheniya 1.11.16).
21. Sharri T. G. Lingvodidakticheskie osnovy raboty nad istorizmami na zanyatiyakh po lingvostranovedeniyu v inostrannoy auditorii : dis. ... kand. ped. nauk. SPb., 2000. 249 s.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Н. Б. Руженцева

Ван Гоун,

доцент Института иностранных языков Шэньянского политехнического университета (г. Шэньян, КНР), директор Института Конфуция, ТГУ (Томск); 634050, г. Томск, пр-т Ленина, 36; e-mail: wangguohong@mail.ru.

**О НЕКОТОРЫХ ОСОБЕННОСТЯХ СИСТЕМЫ ОБУЧЕНИЯ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ
РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: лингвокультурология; коммуникативная компетентность; лингводидактика; русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; китайские студенты.

АННОТАЦИЯ. Особенности системы обучения китайских студентов русскому языку как иностранному обусловлены ментальными особенностями народа, например, особое почитание личности учителя, и привычной студентам спецификой национального образовательного пространства Китая (в системе обучения главенствует знаниевая парадигма и соответствующие формы обучения), а также особенностями родного для них языка, одни из которых связаны с особенностями языка как системы, другие обусловлены социолингвистическими и психолого-лингвистическими факторами, обусловленные функционированием языка. Обоснована система методов и подходов, способствующая эффективному освоению иноязычной культуры и языка; автор считает ведущими из них системный (позволяющий присвоить языковые нормы как систему языка на разных уровнях) и деятельностный (позволяющий сформировать коммуникационное поле в рамках работы с текстом в различных вариантах). Также автором рассматриваются отдельные дидактические приемы, позволяющие достичь высокий уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции, например, использование в качестве дидактического материала считалок, скороговорок, небольших стихотворений. Автор полагает, что основной акцент в процессе обучения китайских студентов русскому языку как иностранному должен быть сделан на развитии второй языковой личности, способной вести диалог культур.

Wang Guohong,

Associate Professor of the Institute of Foreign Languages of the Shenyang Liang University (Shenyang, China), Director of the Confucius Institute at Tomsk State University, Tomsk, Russia.

**SOME FEATURES OF THE SYSTEM OF TEACHING CHINESE STUDENTS
RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

KEYWORDS: linguo-culturology; communicative competence; didactical methods; Russian as a foreign language; methods of teaching Russian; Chinese students.

ABSTRACT. The peculiarities of the system of teaching Chinese students Russian as a foreign language are formed under the influence of the national mentality (for example, special respect of the teacher's personality) and the habitual specificity of the national educational space of China (the education system is focused on the knowledge paradigm and the corresponding forms of teaching), as well as the peculiarities of the native language, some of which are connected with the peculiarity of the language as a system, while others stem from socio-linguistic and psycho-linguistic factors connected with functioning of the language. The article substantiates the system of methods and approaches facilitating efficient acquisition of a foreign language and the culture of its speakers; the author believes that the systemic approach (allowing appropriation of linguistic norms as a system at deferent levels) and the process-focused approach (allowing formation of a communicative field in different variants of work with the text) are the leading ones. The author also considers certain didactic techniques which make it possible to reach a high level of formation of a foreign language communicative competence, for example, the use of counting rhymes, tongue twisters and short poems as didactic material. The article argues that the main accent in the process of teaching Chinese students Russian as a foreign language should be laid on the development of the second linguistic personality capable of carrying out the dialogue of cultures.

Внимание к изучению иностранных языков сегодня в мире переживает новый виток развития, что связано с современной картиной мира как мира глобального, когда границы между странами не становятся препятствием для общения и коммуникации практически во всех сферах деятельности – в культуре, производственной сфере, в образовании.

В Китайской Народной Республике мы наблюдаем высокий интерес к изучению

иностраннных языков, особенно английского и русского языков как языков, которые являются залогом успешной личности, успеха в профессиональной деятельности, успеха в карьере. Важно отметить, что этот интерес поддержан на официальном уровне и имеет государственные гарантии. Так, в 1998 г. руководящая комиссия по обучению в вузах иностранным языкам при Министерстве образования КНР утвердила «Некоторые мнения о реформе специальностей иностранных

языков на уровне бакалавриата». В этом документе записано, что «самой неотложной задачей, стоящей при обучении иностранным языкам в нашей стране, является усиление подготовки самых нужных специалистов по иностранным языкам, охрана нераспространенных иностранных языков, расширение круга знаний учащихся и повышение их профессионализма» [цит. по: 5].

Россия и Китай – страны-партнеры, имеющие многолетние традиции сотрудничества и богатую историю, но вместе с тем изучение русского языка как иностранного для китайцев – достаточно серьезная проблема, в том числе из-за национальных особенностей системы образования, о чем мы писали ранее [4]. Позволим себе повторить две основные из них, которые диктуют и особое отношение к разработке системы обучения русскому языку как иностранному для китайских учеников. Во-первых, это ментальные различия, которые предполагают особое почитание личности учителя – в соответствии с конфуцианской философией с учителем нельзя спорить и дискутировать, потому что он обладает сокровенным знанием. Во-вторых (и это тоже связано с традициями нашей культуры), в системе обучения главенствует знаниевая парадигма и соответствующие формы обучения, ориентированные на заучивание, повторение, выполнение письменных и контрольных работ, незначительны межпредметные связи в обучении.

Российская и советская школа имеет большой опыт в преподавании русского языка как неродного, что связано с политической многонациональной страны, когда в течение многих столетий проводится изучение и русского языка как родного, как государственного, как языка международного общения, и родного национального (например, в Татарстане – на татарском, в регионах Кавказа – на национальных языках кавказских народов; во времена Советского Союза в каждой из 15-ти республик изучали и национальный язык республики, и русский). Эти богатые педагогические традиции могут быть положены и в основу разработки методик обучения русскому языку как иностранному.

Знаменитый европейский писатель прошлого Проспер Мериме писал: «Русский язык, насколько я могу судить о нем, является богатейшим из всех европейских наречий и кажется нарочно созданным для выражения тончайших оттенков. Одаренный чудесной сжатостью, соединенный с ясностью, он довольствуется одним словом для передачи мысли, когда другому языку потребовались бы для этого целые фразы».

Как отмечают российские исследователи, при изучении любого языка возникают

два вида трудностей. Первые из них связаны с особенностями языка как системы (и здесь позволим себе вспомнить высказывание основоположника системного подхода в лингвистике Ф. де Соссюра, что «язык есть система, элементы которой образуют целое, а значимость одного элемента проистекает только из одновременного наличия прочих [13, с. 147]), вторые обусловлены социолингвистическими и психолого-лингвистическими факторами, связанными с жизнью языка. Таким образом, «в языке системность трактуется как внутренне организованная совокупность различных элементов (единиц) языка (в данном случае в русском языке), связанных устойчивыми отношениями, свойственными данному языку и определяющими построение речевых высказываний, а существующие подсистемы сливаются в единое целое благодаря своей иерархической подчиненности и функциональности взаимодействия» [2, с. 412].

Одной из основных целей обучения русскому языку как иностранному выступает подготовка студентов к межкультурной коммуникации и формирование коммуникативной компетенции, формирование культурно-ориентированной языковой компетентности.

При разработке внутренней логики обучения русскому языку как иностранному обязательным принципом, на наш взгляд, должен стать принцип целостного и системного подхода, то есть обучение должно осуществляться с учетом объединения совокупности элементов, предполагающих стройное видение как всего процесса обучения языку, так и видение перспективы развития каждого ученика и промежуточный или рубежный, этапный результат в его языковом развитии (мы намеренно не говорим «результат обучения», потому что языковое обучение, на наш взгляд, не имеет окончания). В этой связи необходимо учитывать не только цель обучения (овладение иностранным языком на определенном уровне), но и уделять большое внимание содержанию и методическому уровню.

По мнению М. А. Березняцкой, «студенты-иностранцы более грамотные, чем их русскоязычные сверстники, так как, занимаясь русским языком как иностранным, они воспринимают одновременно звуковой и графический образ слова, учатся одновременно говорить, читать и писать» [3, с. 157], а «формирование всех видов компетенций (лингвистической, языковой, коммуникативной и культуроведческой) осуществляется в процессе учебной коммуникации, обеспечивая синтез лингвистического, речемыслительного и интеллектуального развития обучающихся», как утверждает Т. М. Иванова [8, с. 149].

Итак, остановимся на специфике мето-

дики обучения русскому языку как иностранному на примере изучения его китайскими студентами. Мы уже писали о том, что в Китае обучение проходит по программам, основанным «на знаниевой парадигме образования, то есть на накоплении знаний, заучивании лексики, текстов и грамматических формул и правил. Даже если в программе формально обозначена цель развить у студентов способности практического применения полученных знаний, это не всегда полномерно реализуется фактически» [4, с. 96]. Это важно учитывать при разработке всех компонентов обучения русскому языку – в областях научно-исследовательской, методической и собственно обучающей деятельности, чтобы сделать процесс обучения не только результативным, но и максимально комфортным.

В процессе обсуждения вопросов изучения языка как иностранного большое внимание следует уделить мотивации и языковому погружению: именно тогда, когда студент ориентирован на высокую работоспособность внутренне и окружен языковыми образами, мы можем рассчитывать на достойный результат. Эти аспекты в организации обучения важны именно потому, что в процессе овладения иностранным языком во взаимодействии, в контакт вступают не только разные языки, но и разные языковые системы, налагающие дополнительные сложности в их типологических различиях. Так, китайский язык, графически выраженными не буквами, а иероглифами, уже на этом этапе обладает характеристикой знака-образа, буквы же в русском языке с позиции китайцев не имеют аналогичной образности в своем изображении. Вместе с тем, русский язык, не менее образный в речи, чем китайский, обладает очень высокой образностью, которая выражается в большом количестве синонимов, антонимов, метафор, фразеологизмов и других средств выражения и образности языка, которые зачастую не могут пониматься в прямом лексическом значении слова. И еще одна сложность – особенность русского языка без освоения которой не будет успеха – если в китайском языке один иероглиф, как правило, имеет несколько образов, то в русском языке распространенным явлением является многозначность, по сути исключая механический перевод и понимание речи, текста. Именно поэтому одним из ведущих методов обучения языку и ознакомления с культурным опытом страны языка выступает сопоставление, в рамках которого появляется возможность выделить общее, отличное и специфическое в языках-партнерах.

В таком контексте разработка научно-методического сопровождения курса рус-

ского языка как иностранного должна решать целый ряд специфических задач, а именно: 1) задачи обучения коммуникативной деятельности; 2) информационно-ретрансляционные задачи; 3) мотивационно-стимулирующие задачи; 4) гносеологические задачи; 5) конструктивно-проектировочные задачи; 6) артикуляционные задачи; 7) задачи грамматической грамотности и ряд других частных задач.

Через систему занятий, как утверждает А. Н. Щукин, происходит овладение «иностранном языком, в первую очередь, как средством общения, в их сознании формируется представление о целостной системе изучаемого языка, что поднимает процесс овладения языком на уровень *сознательного* процесса» [15, с. 19].

Мы в целом согласны с М. А. Березняцкой, которая утверждает, что «практические задания должны быть направлены в основном на обогащение словарного запаса, необходимого для развития будущего специалиста, закрепление грамматических и синтаксических конструкций, характерных для определенных ситуаций общения, развитие речевой культуры и усвоение правил речевого этикета» [3, с. 157–158]. Но считаем важным добавить, что сам процесс изучения русского языка (и любого другого) как иностранного – это в целом практико-ориентированный образовательный процесс, процесс, организованный по высоким критериям дифференцированного подхода и индивидуализации, но, самое главное, изучение языка – это не столько накопление знаний (вспомним традиционное китайское отношение к обучению), сколько накопление опыта коммуникации во всех ее формах. Наша задача при обучении китайцев русскому языку как иностранному много шире, чем зафиксировано в сертификационных требованиях к владению иностранным языком, когда количественные показатели (зафиксировать грамматические и стилистические нормы при владении определенным количеством слов) не могут сформировать языковую личность, умеющую коммуницировать.

Отмеченное нами позволяет утверждать, что в таком ракурсе ведущими подходами должны выступать системный (позволяющий присвоить языковые нормы как систему языка на разных уровнях – назовем это внутренней системностью; позволяющий в строгой иерархии приемов, форм и методов достичь высоких результатов овладения русским языком как иностранным на всех уровнях – это внешняя системность) и деятельностный (позволяющий сформировать коммуникационное поле в рамках работы с текстом в различных вариантах). Си-

стемный и деятельностный подходы – новые для китайцев по принципу, так как формы и методы обучения в китайских учреждениях образования не являются традиционными, знакомство с ними у китайских студентов крайне ограниченное, они являются для них новыми не только по форме, но и по стилю. Но использование именно названных подходов позволит уделить значительное внимание активной речевой деятельности и артикуляции студентов, так как между русским и китайским языком наблюдается большая разница в звукообразовании и артикуляции.

Эффективным приемом, сочетающим в себе элементы традиционного китайского образования и технологий современного российского образования для достижения хороших результатов в обучении русскому языку может выступать, например, прием включения в процесс обучения считалок, скороговорок, заучивание небольших стихов. Эти дидактические единицы, небольшие по объему, могут использоваться и для лексической работы, и для понимания ритмики русского языка, и для понимания народного русского юмора, но самое главное – они содержат в себе концентрацию определенных звуков, что позволяет ученику научиться правильно произносить звуки. Так, например, особую сложность вызывает освоение китайскими студентами правильного звукообразования звука «р» и различения звуков «т» и «д», «п» и «б», так как они не характерны для китайского языка. Приведем несколько примеров скороговорок и вариант используемого стихотворения:

- Для звука «б»: *У боярина бобра нет богатства, нет добра – два бобренка у бобра лучше всякого добра.*

- Для звука «п»: *Стоит поп на копне, колпак на попе. Копна под попом, поп под колпаком.*

- Для звуков «т» и «д»: *На дворе трава, на траве дрова, не руби дрова на траве двора.*

- Для звука «р»: *Королева Клара строго карала Карла за кражу коралла.*

- Или звуковое стихотворение на формирование звука «р»:

Карасенку раз карась

Подарил раскраску.

И сказал Карась:

«Раскрась, Карасенок, сказку!»

На раскраске Карасенка –

Три веселых поросенка:

Карасенок поросят перекарсил в карасят!

Постоянное повторение скороговорок и использование их в качестве компонента домашнего задания позволит сформировать языковую привычку в звукообразовании, а регулярное обновление скоро-

говорок или стихов – сформировать правильно звукообразование в разных позициях звука в слове.

Каких целей позволяет достичь данная работа? Во-первых, данная работа позволяет преодолеть интерференцию, неизменно происходящую при наложении изучаемого языка на родной. Во-вторых, формируется определенная лингвокультурологическая компетенция, присвоение культурных характеристик изучаемого языка, языковой картины мира другого народа. В-третьих, более эффективно решаются задачи преодоления языковых трудностей.

В целом, в процессе обучения русскому языку как иностранному при отборе дидактических единиц и методических приемов проведения занятий необходимо включать учебные задачи, ориентированные на: 1) включение и активное взаимодействие различных видов речевой деятельности (чтение и письмо, аудирование и собственно речевая деятельность, беседа); 2) опору на диалогическую и монологические формы речи; 3) использование текстов разных жанров (при этом важно соблюсти баланс при выборе как классических текстов, так и современных, что необходимо для формирования продуктивной лексики студента). Таким образом будет решена совокупность практических задач в освоении русского языка, а именно: студенты не только научатся соотносить акустические образы с текстом, со значением слов, но и автоматически применять усвоенные правила русского языка, воспроизводить и порождать текст разных типов и видов, научатся акцентировать иноязычную речь (паузы, ударения, интонация), решать иные коммуникативные задачи.

Итак, позволим себе сделать несколько выводов об особенностях обучения китайских студентов русскому языку как иностранному. Аргументированно полагаем, что основной акцент в данном процессе должен быть сделан на развитии второй языковой личности, формирование знаниевой, коммуникативной и лингвокультурологической компетентности, результатом чего становится личность студента, не только усвоившего и освоившего языковые нормы и правила, речевые форматы и варианты, но способного вести диалог культур. В организации обучения русскому языку как иностранному для китайских студентов необходимо учитывать как ментальные особенности народа, так и привычные студентам особенности национального образовательного пространства Китая, а также особенности родного для них языка. Все это позволит организовать процесс обучения русскому языку как иностранному как уникальный и универсальный процесс, обеспечивающий высокий результат.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Антонова Ю. А. Методические приемы преподавания русского языка как иностранного // Лингвокультурология. 2010. № 4. С. 5–14.
2. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов. М. : Совет. энцикл., 1966. 608 с.
3. Березняцкая М. А. Адаптация курса «Русский язык и культура речи» к восприятию иностранными студентами // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2013. № 3. С. 156–163.
4. Ван Гохун. Проблемы адаптации китайской и российской систем образования на лингвистических факультетах (из опыта преподавания) // Язык и культура. 2015. № 4 (32). С. 94–101.
5. Ван Сунтин. Современное состояние и тенденция развития обучения РКИ в Китае. URL: <http://www.studmed.ru/docs/document39635?view=1>.
6. Дейкина А. Д. Формирование языковой личности с ценностным взглядом на русский язык: методологические проблемы преподавания русского языка. М. – Оренбург : Агентство, Пресса, 2009. 308 с.
7. Живая методика для преподавателя русского языка как иностранного. 2-е изд. М. : Русский язык. Курсы, 2009. 336 с.
8. Иванова Т. М. Системно-деятельностный подход в преподавании русского языка как иностранного при обучении основным видам речевой деятельности // Гуманитарный вектор. 2014. № 4 (40). С. 148–157.
9. Лазарева О. А. Социокультурная значимость коммуникативно-речевой компетенции // Педагогическое образование в России. 2011. № 3. С. 96–102.
10. Новикова Н. С., Будильцева М. Б. Стандарты разговорной речи, речевой этикет и формирование коммуникативной компетенции // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. № 4. 2013. С. 125–129.
11. Подберезская Ю. А. Лексические нормы в методике преподавания культуры русской речи студентам-иностранцам // Lingua mobilis. № 4 (37). 2012. С. 157–162.
12. Проблемы контрастивной лингвистики в системе преподавания неродных языков : XIV сб. науч. тр. М. : МПГУ, 2016. 249 с.
13. Труды по языкознанию. М. : Прогресс, 1977. 400 с.
14. Формановская Н. И. Речевое общение: коммуникативно-прагматический подход. М. : Русский язык, 2002. 216 с.
15. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика : учеб. пособие для препод. и студ. М. : Филоматис : Омега-Л, 2010. 480 с.

R E F E R E N C E S

1. Antonova Yu. A. Metodicheskie priemy prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo // Lingvokulturologiya. 2010. № 4. S. 5–14.
2. Akhmanova O. S. Slovar' lingvisticheskikh terminov. M. : Sovet. entsikl., 1966. 608 s.
3. Berezyatskaya M. A. Adaptatsiya kursa «Russkiy yazyk i kul'tura rechi» k vospriyatiyu inostrannymi studentami // Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Voprosy obrazovaniya: yazyki i spetsial'nost'. 2013. № 3. S. 156–163.
4. Van Gokhun. Problemy adaptatsii kitayskoy i rossiyskoy sistem obrazovaniya na lingvisticheskikh fakul'tetakh (iz opyta prepodavaniya) // Yazyk i kul'tura. 2015. № 4 (32). S. 94–101.
5. Van Suntin. Sovremennoe sostoyanie i tendentsiya razvitiya obucheniya RKI v Kitae. URL: <http://www.studmed.ru/docs/document39635?view=1>.
6. Deykina A. D. Formirovanie yazykovoy lichnosti s tsennostnym vzglyadom na russkiy yazyk: metodologicheskie problemy prepodavaniya russkogo yazyka. M. – Orenburg : Agentstvo, Pressa, 2009. 308 s.
7. Zhivaya metodika dlya prepodavatelya russkogo yazyka kak inostrannogo. 2-e izd. M. : Russkiy yazyk. Kursy, 2009. 336 s.
8. Ivanova T. M. Sistemno-deyatelnostnyy podkhod v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo pri obuchenii osnovnym vidam rechevoy deyatel'nosti // Gumanitarnyy vektor. 2014. № 4 (40). S. 148–157.
9. Lazareva O. A. Sotsiokul'turnaya znachimost' kommunikativno-rechevoy kompetentsii // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2011. № 3. S. 96–102.
10. Novikova N. S., Budil'tseva M. B. Standarty razgovornoy rechi, rechevoy etiket i formirovanie kommunikativnoy kompetentsii // Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhby narodov. Seriya: Voprosy obrazovaniya: yazyki i spetsial'nost'. № 4. 2013. S. 125–129.
11. Podbereskaya Yu. A. Leksicheskie normy v metodike prepodavaniya kul'tury russkoy rechi studentam-inostrantsam // Lingua mobilis. № 4 (37). 2012. S. 157–162.
12. Problemy kontrastivnoy lingvistiki v sisteme prepodavaniya nerodnykh yazykov : XIV sb. nauch. tr. M. : MPGU, 2016. 249 s.
13. Trudy po yazykoznaniiyu. M. : Progress, 1977. 400 s.
14. Formanovskaya N. I. Rechevoe obshchenie: kommunikativno-pragmaticheskiy podkhod. M. : Russkiy yazyk, 2002. 216 s.
15. Shchukin A. N. Obuchenie inostrannym yazykam: Teoriya i praktika : ucheb. posobie dlya prepod. i stud. M. : Filomatis : Omega-L, 2010. 480 s.

УДК 378.016:811.161.1'366:378.147(510)
ББК Ш141.12-9-99+4448.4(5Кит)

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.02

Ван Сяоян,

доктор лингвистических наук, доцент, факультет русского языка и литературы, Институт иностранных языков, Цзилинский университет; 130012, Китай, Провинция Цзилинь, г. Чанчунь, пр-т Цяньцзинь, 2699; e-mail: wxu922@126.com.

УПОТРЕБЛЕНИЕ РУССКОГО ВОЗВРАТНО-ПРИТЯЖАТЕЛЬНОГО МЕСТОИМЕНИЯ СВОЙ В СОПОСТАВЛЕНИИ С КИТАЙСКИМ ZIJIDE

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; китайские студенты; русский язык; китайский язык; грамматика русского языка; сопоставительное языкознание; возвратно-притяжательные местоимения.

АННОТАЦИЯ. Одной из главных трудностей для китайских русистов представляет собой возвратно-притяжательное местоимение *свой*, употребление которого во многом отличается от употребления его китайского синонима *zijide*, хотя между ними существует определенное сходство. По принципу семантической сферы действия употребление русского местоимения *свой* заключается в том, что определенный им предмет принадлежит тому, кто служит семантическим субъектом в данной предикативной конструкции. Несмотря на то что возвратно-притяжательное местоимение является одним из важных объектов в русской грамматике, студенты часто допускают ошибки в его употреблении. Проблема осложняется еще тем, что в учебнике русского языка серии «Восток», принятого большинством вузов Китая в качестве основного учебного пособия, данная тема дается не системно. По мнению автора, данная тема нуждается в некоторой доработке, а именно: с одной стороны, большей систематизации в подаче материала, с другой – расширении круга рассматриваемых языковых явлений. Автор статьи анализирует конкретные примеры употребления возвратного местоимения в предложениях различного типа.

Wang Xiaoyang,

Doctor of Linguistics (2009), Associate Professor, Faculty of the Russian Language and Literature, Institute of Foreign Languages, Jilin University, Changchun, China.

THE USE OF THE RUSSIAN POSSESSIVE-REFLEXIVE PRONOUN СВОЙ (IN COMPARISON WITH CHINESE ZIJIDE)

KEYWORDS: Russian as a foreign language; methods of teaching Russian; Chinese students; Russian language; Chinese language; Russian grammar; comparative linguistics; reflexive pronouns.

ABSTRACT. One of the main difficulties for Chinese russianists is possessive-reflexive pronoun *свой*, the use of which largely differs from that of its Chinese synonym *zijide*, although there are similarities between them. On the basis of semantic scope, the use of possessive-reflexive pronoun *свой* is to express that an object belongs to the semantic subject in the same predicate structure. In spite of the fact that this possessive-reflexive pronoun is one of the important phenomena in Russian grammar, the students often make mistakes using it. The problem is that in the textbook “Vostok”, which is used in many Chinese universities, this grammatical topic is not given as a system. The author of this paper is sure that this topic should be perfected; on the one hand, it should be given systematically, on the other hand – it is necessary to broaden the scope of the language means. The author analyzes the use of possessive-reflexive pronoun *свой* in the sentences of different types.

По правилам грамматики возвратно-притяжательное местоимение относится к слову, называющему производителя соответствующего действия, оно обозначает признак по принадлежности к любому из лиц, участвующих в беседе. Возьмем для примера такие предложения: *Я беру свою книгу – Ты берешь свою книгу – Он берет свою книгу.* Употребление возвратно-притяжательного местоимения *свой* является одной из трудностей в грамматике

русского языка для китайских русистов, поэтому оно довольно часто встречается на экзаменах разных уровней. Так, в тесте общего владения русским языком четвертого сертификационного уровня для китайских вузов в 2014 г. местоимение *свой* встречается как минимум 6 раз:

(1) *Он установил в своей лаборатории громадные весы и целыми часами сидел на них, наблюдая за изменениями собственного веса.*

Значок * обозначает, что предложение грамматически не правильно построено

Исследование выполнено при финансовой поддержке Национального фонда социальной науки (Проект № 12СYY069 «Прагматическое исследование нарратива»), Программы Управления просвещения провинции Цзилинь (Проект № 2016-535 «Разработка и использование модели смешанного обучения иностранному языку») и Программы Управления просвещения провинции Цзилинь (Проект № GH150574 «Исследование и практика инновации системы подготовки специалистов-русистов в частных вузах на фоне просветительской реформы»).

Статья опубликована в рамках проекта Минобрнауки России ФЦП «Русский язык» № 16.W16.25.0007

© Ван Сяоян, 2016

(2) У каждого **своя** семья.

(3) Это большое счастье – жить в дружной семье, быть окруженным заботой членов семьи, заботой **своих** родных.

(4) Но семья заботится не только о **своих** младших членах, также и о старших, пожилых.

(5) Но в процессе эволюции человек все больше высвобождался из-под прямой заботы от внешней среды и увеличивал **свое** воздействие на природу.

(6) Студенты технических вузов – это те, кто возьмет в **свои** руки судьбы научно-технического прогресса.

Значение местоимения *свой* во многом совпадает со значением синонимичного местоимения в китайском языке *zijide* (自己的). По причине несовпадения грамматического строя двух языков китайские русисты не всегда четко представляют себе семантику русского местоимения. Сферы употребления русского *свой* и китайского *zijide* значительно отличаются. На уроках русского языка мы замечаем, что китайские студенты на начальном этапе постоянно допускают типичные ошибки:

(7) * У меня моя работа, а у тебя твоя. (Нужно заменить слова *моя* и *твоя* формой возвратно-притяжательного местоимения *своя*).

(8) * Его жизнь стала похожа на жизнь своего отца. (Требуется заменить форму *своего* притяжательно-личным местоимением *его*).

(9) * Миша со своим другом уехали в деревню. (Необходимо заменить словосочетание *со своим другом* словосочетанием *и его друг*).

Несмотря на то что возвратно-притяжательное местоимение является одним из важных объектов в русской грамматике, студенты часто допускают ошибки в его употреблении. Проблема осложняется еще тем, что в учебнике русского языка серии «Восток», составленном авторитетными учеными и преподавателями русского языка Пекинского университета иностранных языков и принятого большинством вузов Китая в качестве основного учебного пособия, данная тема дается не системно. Значение и употребление местоимения *свой* дается уже на 14-ом уроке первого учебника, когда студенты только что освоили фонетический этап (первые 9 уроков) и они, безусловно, слабо знают русский язык. На наш взгляд, данная тема нуждается в некоторой доработке, а именно: с одной стороны, большей систематизации в подаче материала, с другой – расширении круга рассматриваемых языковых явлений.

В процессе преподавания русского языка как иностранного лучше объяснить сту-

дентам внутренние причины языкового явления, чем заставить студентов запомнить «мертвые» грамматические правила.

1. Общие сведения о возвратно-притяжательном местоимении

Возвратно-притяжательное местоимение нуждается в контекстном антецеденте (логическом подлежащем), с которым они кореферентны и оба они относятся к слову, называющему производителю действия. Обычно принято считать, что антецедент у возвратно-притяжательного местоимения *свой* – подлежащее предложения, но это не совсем так. При употреблении местоимения *свой* нужно различать безличные и личные предложения. В безличных предложениях нет подлежащего, субъект действия выражается в форме дополнения в третьем лице [3, с. 27]. В таком случае фактическим антецедентом для возвратно-притяжательного местоимения является слово, называющее производителя действия. Нижеследующие предложения грамматически правильны:

(1) Мне нужно подтвердить права на **свой** сайт, как это сделать?

(2) Лизе нужно собрать **свои** вещи.

(3) Можно ли обезопасить **свой** компьютер от хакеров?

По этой же причине предложение **Ему надоело свое занятие* неправильно. Дело в том, что глагол *надоест* может употребляться как в личных предложениях: *Безделье мне надоело*; *Всем надоела ее болтливость*, так и в безличных предложениях: *Детям надоело играть*; *Мне надоело ехать на поезде*. Предложение **Ему надоело свое занятие* – предложение личное, в котором подлежащее (одновременно и производитель действия, то есть семантический субъект) – *занятие*, семантически оно не может служить антецедентом для возвратно-притяжательного местоимения *свое*. Впрочем, в этом предложении слово *ему* не подлежащее, и не семантический субъект действия (*надоест*), оно тоже не может быть антецедентом для формы *свое*.

Исходя из вышесказанного, некоторые ученые отмечают, что «возвратно-притяжательное местоимение обозначает то, что определенный им предмет принадлежит семантическому субъекту в предложении» [6, с. 66], что более точно объясняет употребление этого местоимения.

2. Употребление местоимения *свой* с точки зрения теории сферы действия

Сфера действия семантики языкового выражения – это та область, в рамках которой значение данного выражения действительно и уместно [4, с. 143]. Кроме того, в рамках теории связывания установлены референтные отношения между именными

словосочетаниями, то есть отношения связывания. Первичный принцип в этой теории состоит в том, что анафора только связана в придаточном предложении или в атрибутивном именном словосочетании (то есть анафора имеет свой антецедент). Из этого следует, что придаточное предложение или атрибутивное именное словосочетание, где имеется анафора, называется «сферой действия анафоры» [2, с. 8]. Исходя из этой теории, мы можем определить грамматическое значения местоимения *свой* следующим образом: «оно обозначает, что определенный им предмет принадлежит семантическому субъекту предикативной конструкции, в которой оно находится». По синтаксическому месту, которое занимает местоимение *свой*, ниже мы будем объяснять его употребление на примерах.

(1) В простом предложении

1.1. В случае, когда семантический субъект в предложении выражается личными местоимениями первого или второго лиц, независимо от того, личное предложение или нет, возвратно-притяжательное местоимение уместно как атрибутивное слово (здесь употребление *свой* подобно употреблению китайского *zijide*), так и соответствующие притяжательные местоимения *мой, наш, твой, ваш*. В таком случае употребление *свой* однозначно, хотя в современном русском языке предпочитают употреблять местоимение *свой*. Например:

(1) Я предаюсь **своим** (моим) мечтам.

(2) Вы куда положили **свою** (вашу) книгу?

(3) Мне нужно **свой** (мой) сайт встроить в татво. Сколько будет стоить?

(4) Тебе придется на время расстаться со **своими** (твоими) теперешними занятиями.

(5) Вам не следует оставлять **свою** (вашу) работу незаконченной.

В то же время личные притяжательные местоимения *мой, наш, твой, ваш* подчеркивают принадлежность к определенному лицу, особенно в случае сопоставления двух различных предметов. Например:

(6) **Моей** главы коснись **твоей** рукой (В. А. Жуковский).

В таком случае личные притяжательные местоимения *его, ее, их*, стоящие перед именами существительными в роли дополнения, обозначают то, что предмет, обозначенный именными существительными, относится к тому, который обозначен дополнением. Ср.:

(7а) Я застал товарища в своем кабинете, (то есть мой кабинет).

(7б) Я застал товарища в его кабинете, (то есть кабинет товарища).

Побудительные предложения, соотносимые с формами первого и второго лица, определенно-личные, так что в них уместно отнести возвратно-притяжательное местоимение к семантическому субъекту. Например:

(8) *Берегите ваше (свое) здоровье, не переоценивайте ваши (свои) силы.*

1.2. В случае, когда семантический субъект в предложении выражается личными местоимениями третьего лица, употребление местоимения *свой* отличается от употребления китайского *zijide*, здесь заменить форму *свой* на *его, ее, их* невозможно [5, с. 334]. Для обозначения принадлежности предмета к субъекту здесь уместно только местоимение *свой*, а личные притяжательные местоимения *его, ее, их* обычно обозначают, что предмет принадлежит другим лицам, а не субъекту [3, с. 28]. Ср.:

(1) а. Он недоволен своей работой., (то есть он недоволен собой).

б. Он недоволен его работой, (то есть он недоволен кем-то другим).

Свой может иметь и субъекта в третьем лице как антецедент. Например:

(2) Детям хотелось скорее добраться до **своего** дома.

1.3. В случае, когда в предложении одновременно два субъекта, причем сказуемое имеет значение просьбы, совета, приказа и т.д., то возвратно-притяжательное местоимение *свой* обозначает, что определенный предмет принадлежит субъекту, который совершает действие, касающееся данного предмета. Например:

(3) Мать попросила дочь принести **свое** платье.

В предложении (3) слово *свое* следует соотносить со словом *дочь*, как обозначающим производителя действия, выраженного инфинитивом *принести*, с которым связано сочетание *свое* платье. При замене возвратного местоимения *свой* личным местоимением *ее* в притяжательном значении (*Мать попросила дочь принести ее платье*) принадлежность должна быть отнесена к субъекту, названному словом *мать*. Однако в обоих случаях сохраняется отенок двузначности и для внесения ясности используются синонимические замены:

(3а) Мать попросила, чтобы дочь принесла **свое** платье.

(3б) Мать попросила, чтобы дочь принесла **ее** платье.

Аналогичное положение может возникнуть при употреблении возвратного местоимения *себя*. Рассмотрим следующее предложение:

(4) Директор попросил секретаря отнести полученную корреспонденцию **к себе**.

В предложении (4) действие директора выразилось в том, что он попросил (простое

глагольное сказуемое), а действие, выраженное инфинитивом *отнести*, приписывается секретарю; так как сочетание *к себе* синтаксически зависит от последнего глагола (*отнести к себе*), то тем самым возвратное местоимение соотносится с существительным *секретарь*.

Однако при чтении таких предложений все же возникает неясность, и для устранения возможной двусмысленности используются синонимические замены:

(4а) *Директор попросил, чтобы секретарь отнес полученную корреспонденцию к себе.*

(4б) *Директор попросил, чтобы секретарь отнес полученную корреспонденцию к нему.*

Заметим, что глагольное сказуемое в таких предложениях может выражаться такими словами, как *велеть, давать, запрещать, заставить, побудить, поручить, предложить, пригласить, приказать, пригласить, разрешить, руководить* и т.д. В других конструкциях с двумя дополнительными словами возвратно-притяжательное местоимение может относиться к подлежащему-субъекту в предложении. Например:

(5) *Иван показал мне свою новую игрушку (свой относится к подлежащему-субъекту Иван, а не к косвенному дополнению мне).*

Ср. также:

(6) *Вы можете в любое время прийти к нам со **своими** вопросами.*

(7) *Вы можете пригласить к нам студентов с **их** проблемами.*

1.4. В случае, когда субъект выражается подчинительными словосочетаниями с союзом *с* (то есть с сочетанием слов *кто с кем*), то отношения принадлежности невозможно выразить, употребляя *свой*, так как *свой* относится к именному словосочетанию в целом, а не к его составной части. Например:

(1) *На вокзале Нина **со своими** родителями встретила.*

В этом отношении употребление *свой* и *zijide* тоже отличаются. Ср.:

(2а) 李明和他的(自己的)姐姐到乡下去了。

Li Ming he tade (zijide) jiejie dao xiangxia qu le.

Ли Мин и его (своя) сестра уехали в деревню.

(2б) *Ли Мин со своей (*его) сестрой уехали в деревню.*

В таком случае в китайском языке возможно употребление как местоимения *zijide* (свой), так и слова *tade* (его). Вероятно, в данной конструкции на употребление *свой* влияет и тот факт, что в китайском языке *he* (союз *и*) выражает сочинительные отношения, а русский предлог *с* в известной степени выражает подчинительные отношения.

1.5. Если в предложении субъект выражается именованным словосочетанием с сочинительной связью, причем второе имя существительное подчиняется первому по принадлежности (то есть конструкция *кто и кто*), то такая принадлежность выражается не возвратно-притяжательным местоимением *свой*, а притяжательно-личными местоимениями *его, ее, их*. См.:

(1) *Она и **ее** сестра уехали в деревню.*

1.6. По причине того, что в страдательной конструкции не существует антецедента для местоимения *свой*, принадлежность нельзя выразить с помощью *свой* [1, с. 166]. Например:

(1) *Она назвала **своего** ребенка Сашей.*

(2) * ***Свой** ребенок был назван Сашей.*

(3) * ***Свой** дом строится уже более года.*

(4) * *Это было сделано **своими** руками.*

3. Употребление местоимения *свой* в придаточном предложении

Специфика придаточного предложения в русском синтаксисе заключается в том, что оно составляет сравнительно замкнутую сферу действия местоимения *свой*, то есть *свой* не может переходить границу придаточного предложения и относиться к субъекту главного предложения [2, с. 10]. Ср.:

(1а) *Петя увидел, что Володя вошел в **его** комнату.* (Володя вошел в комнату Пети).

(1б) * *Петя увидел, что Володя вошел в **своею** комнату.* (Володя вошел в комнату Володи).

В китайском языке любое из двух слов (*tade* или *zijide*) в таком случае приводит к двусмысленности:

(2) 别佳看见瓦洛佳进入了自己的(他的)房间
Biejia kanjian Waluoja jinrue zijide (tade) fangjian.

Таким образом, по значению предложения легко установить, правильно ли оно с точки зрения грамматики. Например:

(3) * *Бирюк знал, что его могут сместить со **своего** поста.*

Ошибка в предложении (3) заключается в том, что придаточное предложение – безличное, *свой* относится к неопределенному субъекту, поэтому нужно заменить *со своего поста* словосочетанием *с его поста*.

(4) * *Она часто мне говорит, что **свои** домашние дела отнимали у нее много времени.*

В примере (4) субъект в придаточном предложении – *свои домашние дела* – не имеет антецедента в нем, так что требуется заменить возвратно-притяжательное местоимение *свое* притяжательно-личным местоимением *ее*.

В силу сравнительной замкнутости придаточного предложения возможность употребления местоимения *свой* зависит от того, есть ли антецедент для него:

(5) * *Все, что было нажито трудом своих братьев, Ангара растрчивала на свои наряды.*

Ошибка в предложении (5) заключается в том, что в придаточном для местоимения «*своих*» нет antecedента, поэтому его нужно заменить притяжательно-личным местоимением «*ее*». В то же время употребление «*свои*» в главном предложении правильно.

Даже в случае, когда местоимение *свой* формально имеет свой antecedент, нужно определить, согласуются ли они по смыслу. Поэтому предложение (6) семантически неправильно:

(6) * *Как только рука сестры касалась своего брата, Миша успокаивался.*

Предложение (7) неправильно потому, что местоимение *свой* в придаточном предложении не может иметь своим antecedентом субъекта главного предложения (*Катерина*), поэтому его нужно заменить притяжательно-личным местоимением «*ее*».

(7) * *Катерина могла жить, как жила сестра своего мужа.*

4. Употребление местоимения *свой* в словосочетаниях

Именные словосочетания с атрибутивными словами могут составить сферу действия для анафоры, в том числе и для местоимения *свой*.

4.1. Возвратно-притяжательное местоимение может употребляться в причастных и деепричастных оборотах. Например:

(1) *Там он и умер почти в нищете, забытый **своими** современниками.*

Причина в том, что деепричастный оборот составляет замкнутую сферу действия для анафоры, следовательно, словосочетание *забытый своими современниками* похоже на предикативную конструкцию *Он забывается своими современниками*, поэтому местоимение *свой* может иметь своим antecedентом семантический субъект в деепричастном обороте «он».

(2) *Она маленький ребенок, живущий в **своем** мире мыльных пузырей и ванильного мороженого.*

(3) *Человек, написавший **свою** книгу, ищет способы издать книгу за счет издательства.*

Аналогичным будет употребление местоимения *свой* и в деепричастном обороте. Например:

(4) *Сложно строить будущее, не зная **своих** предков.*

(5) *Не зная **своих** прав, не сможешь защититься.*

Но предложение * *Происшествия, описанные автором в **своей** последней книге, основаны на достоверных фактах* неправильно. Проблема в том, что слово *описанные* определяет *происшествия*, по значе-

нию этот оборот близок предложению *Автор описал происшествия*. Так что существительное *происшествия* не может служить antecedентом для местоимения *свой*.

4.2. Отглагольный именной оборот с атрибутивными словами в семантическом отношении похож на предикативную конструкцию, поэтому он составляет ограниченную сферу действия для возвратного местоимения, и antecedент для возвратного местоимения не может выйти за эту границу. Например:

(1) *Я восхищаюсь любовью Ивана к **своей** подруге.*

В предложении (1) словосочетание *любовь Ивана к своей подруге* по значению близко высказыванию *Иван любит свою подругу*, так что возвратное местоимение *свой* может только иметь своим antecedентом *Иван* в именном словосочетании, а не подлежащее в предложении *Я*. Ср. также:

(2) *Товарищи узнали мой разговор со **своим** другом (свой друг – мой друг, а не друг товарища).*

4.3. Возвратно-притяжательное местоимение *свой* употребляется также в словосочетании с таким типом связи, как согласование. Ср.:

(1) *Я заказал в библиотеке книгу, которую мне для **моих** занятий.*

(2) *Спорить с тобой не собираюсь, нужно мне для **своего** проекта.*

(3) *В свою очередь родители осознают, что необходимы **своим** детям, у них появляется стимул для возвращения к нормальной жизни.*

4.4. Сравнительный оборот семантически похож на независимую предикативную конструкцию, и, как сказано выше, возвратно-притяжательное местоимение *свой* в нем не может переходить это ограничение, но может иметь antecedент в замкнутом обороте, поэтому следующее предложение является неверным (1):

(1) * *Андрей был изобретательнее, чем **свой** брат.*

Ср. также:

(2) *Две трети работников считают себя умнее своих начальников.*

(3) *Вы считаете себя умнее своих друзей?*

Различие между предложениями (1) и (2), (3) заключается в том, что в предложении (2) словосочетание *себя умнее* в известной степени похоже на предикативную конструкцию *я умнее*, где местоимения *своих* и *себя* имеют antecedент, как *две трети работников*, поэтому внутренняя семантическая связь сохраняется.

5. Некоторые исключения

5.1. В конструкции *у кого есть свой кто-л./что-л.* нельзя заменить возвратно-притяжательное местоимение *свой* притя-

жательно-личным местоимением. Например: *У каждого есть **своя** работа. У меня есть **своя** забота, а у тебя **своя**.*

5.2. Очень редкие случаи, когда возвратно-притяжательное местоимение *свой* употребляется в составе подлежащего, чаще всего это поговорки, пословицы или афоризмы, где местоимение *свой* выражает обобщающее значение, то есть относится не к конкретному человеку, а к людям вообще. В таком случае значение местоимения *свой* близко значению таких прилагательных, как *собственный, каждый, любой* и т.д. В таких предложениях обычно нет семантического субъекта, и предложение имеет обобщающее значение. См.:

- (1) ***Своя** ноша не тянет.*
- (2) ***Свой** глаз алмаз, а чужой стекло.*
- (3) ***Своя** рубашка ближе к телу.*

Нужно заметить, что пословица *На чужой стороншке рад своей воробушке* относится к определенно-личным предложениям.

5.3. Возвратно-притяжательное местоимение *свой* может сочетаться с прилагательным *собственный* для усиления значения принадлежности. Например:

- (1) *У меня есть **свои собственные** родители.*
- (2) *Он закончил **свою собственную** работу к двум часам.*

5.4. Субстантивированное местоимение

ЛИТЕРАТУРА

1. Глазунова О. И. Грамматика русского языка в упражнениях и комментариях. СПб. : Златоуст, 2007. С. 155–170.
2. Ю Синь. Об анафорической связи возвратного местоимения в русском языке // Исследования по русскому языку и литературе. 2009. № 1. С. 8–11.
3. Петухова Е. Н., Шульгин А. В. Трудные темы русской грамматики : пособие для иностранных учащихся. СПб. : Изд-во СПбГУЭФ, 2010. С. 23–45.
4. Скребцова Т. Г. Когнитивная лингвистика: Курс лекций. СПб. : Филологический факультет СПбГУ, 2011. С. 145–152.
5. Чжан Хойсень. Новейшая русская грамматика. Пекин: Издательство Шанъу Иньшугуань, 2010. С. 330–345.
6. Чжан Цзяхуа. Курс современного русского языка. Пекин : Шанъу Иньшугуань, 2006. С. 66–74.

REFERENCES

1. Glazunova O. I. Grammatika russkogo yazyka v uprazhneniyakh i kommentariyakh. SPb. : Zlatoust, 2007. S. 155–170.
2. Yu Sin'. Ob anaforicheskoy svyazi vozvratnogo mestoimeniya v russkom yazyke // Issledovaniya po russkomu yazyku i literature. 2009. № 1. S. 8–11.
3. Petukhova E. N., Shul'gin A. V. Trudnye temy russkoy grammatiki : posobie dlya inostrannykh uchashchikhsya. SPb. : Izd-vo SPbGUEF, 2010. S. 23–45.
4. Skrebtsova T. G. Kognitivnaya lingvistika: Kurs lektsiy. SPb. : Filologicheskii fakul'tet SPbGU, 2011. S. 145–152.
5. Chzhan Khoysen'. Noveyshaya russkaya grammatika. Pekin: Izdatel'stvo Shan"u In'shuguan', 2010. S. 330–345.
6. Chzhan Tsz'yakhua. Kurs sovremennogo russkogo yazyka. Pekin : Shan"u In'shuguan', 2006. S. 66–74.

свой во множественном числе (*свои*) может употребляться в таких значениях, как *свои люди, свой человек, свои близкие* и т.д. В свою очередь, *свое* обозначает все то, что находится в личной сфере человека (по терминологии Ю. Д. Апресяна). Например:

- (1) *Наконец они вернулись к **своим**.*
- (2) *Он в нашем доме **свой** человек, почти родственник.*
- (3) *Вечером у меня соберутся человек пять, только **свои**.*

Местоимение *свой*, как и возвратное местоимение *себя*, часто употребляют неуместно: *Всю **свою** жизнь Флягина преследует убитый им монах.*

6. Заключение

Для китайских русистов проблема изучения возвратно-притяжательного местоимения *свой* осложняется тем, что под влиянием родного языка они в основном следуют за лексическим значением, в меньшей степени обращают внимание на грамматическое значение русского местоимения. В процессе преподавания китайским студентам русского языка нужно обратить особое внимание на различие в предложении (словосочетании) между формальным подлежащим и семантическим субъектом и пояснить, что возвратно-притяжательное местоимение *свой* обозначает признак по принадлежности любому из лиц, выступающих в роли субъекта.

УДК 378.016:811.161.1'42
ББК Ш141.12-9-99

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.02

Ван Хуа,

доцент кафедры русского языка, Институт иностранных языков, Шэньянский политехнический университет; Китай, провинция Ляонин, г. Шэньян; e-mail: huasheng00544@163.com.

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ ЛИНГВИСТИКА В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО (НА ПРИМЕРЕ СРАВНИТЕЛЬНОГО АНАЛИЗА РУССКИХ И КИТАЙСКИХ МЕТАФОР СО СЛОВОМ «ГОЛОВА»)

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; китайские студенты; русский язык; китайский язык; сравнительное языкознание; лингвистические исследования; метафоры; когнитивная лингвистика.

АННОТАЦИЯ. Изучение русского языка как иностранного невозможно без изучения особенностей образности русского языка. И русский и китайский язык обладает высокой степенью образности, а потому очень важно в процессе обучения русскому языку китайцев понять сходство и различие именно на уровне образности языка, на уровне метафоричности, следовательно, в изучении русского языка как иностранного надо много внимания уделять метафоричности этого языка, его сравнению с китайской метафоричностью. Центральным объектом данной статьи является лингвистический контекст определения роли и места слова «голова» как концептуальной метафоры в современном когнитивно-дискурсивном аспекте, а также описания системы и механизмов метафорической концептуализации слова «голова». В статье исследуются симметричные и ассиметричные характеристики трех типов метафор: как отражение от поля человеческого тела на поле окружающего мира, отражение метафоры «голова» в обратном порядке – от поля окружающего мира в поле человеческого тела, а также тип метафор со словом «голова» как отражение внутри поля человеческого тела. Автор приходит к выводу, что симметрии между российскими и китайскими метафорами со словом «голова» больше, чем выявленной межъязыковой асимметрии.

Wang Hua,

Associate Professor of Department of Russian Language, Institute of Foreign Languages, Shenyang Ligong University, Shenyang, China.

RESEARCH LINGUISTICS IN THE PROCESS OF LEARNING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (ON THE EXAMPLE OF A COMPARATIVE ANALYSIS OF RUSSIAN AND CHINESE METAPHORS WITH THE WORD "HEAD")

KEYWORDS: Russian as a foreign language; methods of teaching Russian; Chinese students; Russian language; Chinese language; comparative linguistics; linguistic study; head, metaphor; cognitive linguistics.

ABSTRACT: The study of Russian as a foreign language is impossible without studying the particular imagery of the Russian language. Both Russian and Chinese languages have developed imagery; that is why it is very important in the process of teaching Chinese student Russian to understand the similarities and differences at the level of imagery and metaphorization; consequently, one should pay much attention to the metaphorical potential of Russian and compare it the metaphorization in Chinese while learning Russian as a foreign language. The given article focuses on the linguistic context of determination of the role and place of the word "head" as a conceptual metaphor in the modern cognitive-discursive paradigm, as well as the description of the system and mechanisms of metaphorical conceptualization of the word "head". The article studies symmetric and asymmetric characteristics of three types of metaphors: as a reflection from the field of human body parts into the field of the surrounding world, a reflection of the metaphor "head" in reversed order – from the field of the surrounding world into the field of human body parts, and metaphors with the word "head" as a reflection inside the field of human body parts. The author comes to the conclusion that symmetry between Russian and Chinese metaphors is more significant than the discovered asymmetry.

Непрерывное развитие китайско-русских отношений, международный обмен специалистами в разных областях между Китаем и Россией становятся все более частыми, а партнерство китайского и русского народа переживает новую эпоху расцвета. Именно это стало новым импульсом взаимного интереса к языку: русскому – в Китае, а к китайскому – в России, так как без глубокого понимания друг друга не может быть речи и об эффективном сотрудни-

честве. Так, в Китае мы наблюдаем большой интерес к изучению русского языка – обучение по специальности «русский язык и литература» осуществляется в 126-ти вузах страны; в России сегодня действует 23 института Конфуция и класса Конфуция.

И русский, и китайский языки – языки, обладающие высокой степенью образности, а потому очень важно в процессе обучения русскому языку китайцев понять общность и разницу именно на уровне образности

языка, на уровне метафоричности. Следовательно, в изучении русского языка как иностранного надо много внимания уделять метафоричности этого языка, его сравнению с китайской метафоричностью, потому что если это не рассматривать, то язык не только может потерять свою душу, но и смысл. Изучая механизм метафор на основе конкретных языковых единиц (в нашем случае – на примере метафор со словом «голова»), мы не только решаем познавательные задачи образовательного процесса, изучаем формы, виды и способы выражения языка, но и знакомимся с великими национальными культурами Китая и России через язык.

Итак, метафора как явление языка имеет многовековую историю изучения, а как объект философской и теоретической рефлексии она была вычленена еще в античный период. Метафора, по образному выражению В. В. Петрова, представляет собой золотую жилу, в которой «много самородков и самые крупные еще не найдены» [13, с. 143]. В лингвистике понимание метафоры как феномена, классификация ее функций и научные методики исследования разнообразны и отличаются в разных научных лингвистических школах. Так, переход на антропоцентрическую парадигму исследования языковых фактов обусловил новые пути исследования единиц метафорического плана, в которых метафора стала ключевым понятием в изучении концептуальных систем.

Метафора является инструментом мышления и познания мира, она отражает фундаментальные культурные ценности, так как основана на национально-культурном мировидении [см., напр.: 6]. Именно метафора «активно участвует в формировании личностной модели мира, играет крайне важную роль в интеграции ментальной и чувственно-образной систем человека, а также является ключевым элементом категоризации языка, мышления и восприятия» [13, с. 135], что и обусловило столь пристальное внимание к данному феномену когнитивной лингвистики и лингвокультурологии [3].

Обратимся к общему значению и пониманию метафоры. Это слово произошло от др.-греч. *μεταφορά* – «перенос», «переносное значение», то есть метафора – слово или выражение, употребляемое в переносном значении, в основе которого лежит неназванное сравнение предмета с каким-либо другим на основании их общего признака.

Так, В. И. Даль в «Толковом словаре живаго великорусского языка» дает такое определение слову метафора: «иноречие, инословие, иносказанье; обиняк; риторический троп, перенос прямого значения к косвенному, по сходству понятий» [5].

Метафора является не только стилистическим приемом, но и отражением способа мышления, то есть проявляет себя как система концептуальной метафоры. В качестве основы познания, мышления, испытания, языка, даже поведения, метафора представляет собой главный и важный образ человеческой жизни.

Центральным объектом данной статьи, посвященной одной из особенностей изучения русского языка как иностранного, является лингвистический контекст определения роли и места слова «голова» как концептуальной метафоры в современном когнитивно-дискурсивном аспекте, а также описания системы и механизмов метафорической концептуализации слова «голова».

Знакомство с исследованиями А. А. Новоселовой позволяет утверждать, что метафорические стратегии отражают культурные традиции выбора средств осмысления абстрактных категорий, существование которых обусловлено различными экстралингвистическими факторами (территориальными, климатическими, социальными), типичными для конкретного языкового коллектива [11]. Следовательно, концептуальная метафора, как и любая другая, проходит через стадию образа, и ее отличие заключается в том, что «она стремится освободиться от образности» [12, с. 67]. При осознании и восприятии человеком внешних предметов обнаруживается схожесть некоторых из них в отношении формы, расположения, функций и характера по признакам какой-то части тела человека. Эта высокая идентичность активизирует некоторую схему намерений в мозге человека и при этом ассоциирует схожесть двух и более предметов между собой, а экспериментальный опыт осознания, полученный благодаря человеческому телу, отражается на новом предмете – таким образом возникает метафоричность нового предмета. Одновременно в процессе осознания человеком мира на поле человеческого тела отражаются выпуклые особенности какого-нибудь предмета, чем достигается образный и яркий стилистический эффект. Среди такого рода отражений мы можем выделить отражения, переходящие от поля человеческого тела на окружающий мир, и обратно, а также отражения внутри самого поля человеческого тела.

Охарактеризуем метафоричность по выделенным нами типам на примере слова «голова».

Начнем с исследования метафоры «голова» как отражение от поля человеческого тела на поле окружающего мира.

Исследуя картину мира, человек ис-

ходит из самого себя, и такое осознание осуществляется по закономерной последовательности от простого – к сложному, от конкретного – к абстрактному и от близкого – к далекому, воспринимая при этом свое тело как меру в оценке внешнего предмета и внедряя свой уникальный экспериментальный и познавательный опыт в процесс познания иных предметов. В силу этого в языковом пространстве можно наблюдать появление новых мета-

фор, которые отражают элементы видения поля человеческого тела, переходящие на окружающий мир.

Полученные нами исследовательские данные представим в виде сравнительной таблицы, в которой отражен механизм метафоры по принципу формы (круглый, маленький), положения, функций и метонимии на примере соотнесенных метафор-примеров из русского и китайского языков (таблица 1).

Таблица 1

Механизм метафоры		Русский язык	Китайский язык
Форма	1.Круглый	Голова лука, голова винта, голова сапог, голова сыру	馒头 Пампушка
	2.Маленький (и круглый)	Голова спички, голова булавки	蒜头 Головка чеснок
Положение	1.Верхняя часть	Голова Собора, голова горы, голова сосны На голову выше	山头Вершина горы 墙头Гребень стены
	2.Конец (оконечность)	Нет	尽头 Самая окончечность
	3. Передняя	Голова армии, голова демонстрации, голова толпы	船头 Нос лодки 火车头 Паровоз
	4.Остаток, недорасходованная часть	Нет	烟头 Окурок 布头 Обрезки материи лоскутки
	5. Сторона	Нет	他俩是一头的 Оба они – одного лагеря
Функция	1. Важность	Всему делу голова, городской голова	头领Главарь, 头儿Вожак
	2. Первый, начало представляет собой более раннее время	Нет	头一次Первый раз 头等первоклассный, 头号Матерый враг; номер первый, 头茶Чай, собранный и обработанный весной, 头两年Первые два года
	3. Вместителище	Лезть в голову, войти в голову, вдолбить в голову, выйти из головы, выбить из головы, выбросить из головы, дырявая голова, пустая голова, голова соломой набита	脑袋空空 Пустая голова 脑袋里进水了 В голове был затоплен
	4. Мышление	Ломать голову, ясная голова, на свежую голову, трезвая голова, потерять голову Болит голова	绞尽脑汁 Ломать голову 冷静的头脑Спокойный ум 头疼 Болит голова
	5. Ум	Голова варит, голова на плечах, поплатиться головой, с головой	聪明的头脑 Умная голова

Метонимия	1. Часть – целое (Голова – характер человека)	Смелая голова, горячая голова, ветренная голова, голова с мозгами, голова садовая, дурья голова, светлая голова, шальная голова	愣头青 Горячий человек (обычно о молодежи)
	2. Голова – настроение	Вешать голову, высоко нести голову, гладить по голове, садиться на голову, морочить голову	垂头丧气 Повесить голову и пасть духом 昂首阔步 Шагать с высоко поднятой головой, 俯首听命 Склонить голову и ждать приказа (обр. в знач.: изъяслять покорность)
	3. Счетное слово для скота	Стадо в пятьсот голов	500 头牲畜 Стадо в пятьсот голов

Остановим внимание на втором типе из выделенных нами выше типов метафор: рассмотрим отражение метафоры «голова» в обратном порядке – от поля окружающего мира в поле человеческого тела:

1. Цвет является важным когнитивным объектом, сферой человеческого познания и категорией; за цветами (красный, белый, черный и т.д.) в культуре народа закрепляется определенный оттенок смысла, который метафорически используется в речи. Например, при обозначении человеческого тела и его частей использование слов со значением какого-либо цвета наблюдается достаточно часто, при этом важно помнить, что в различных языках различные цвета отражают уникальную культуру конкретного народа и могут сильно отличаться друг от друга (для иллюстрации: в китайской культуре белый цвет – цвет смерти, а в русской – цвет чистоты). Для этой группы метафор мы можем привести пример русской метафоры – «золотая голова». В китайском языке: 红头文件 официальный важный документ; 鼻子上的黑头 Угри на носу; 粉头 1) проститутка, гетера в романах в династиях Мин и Цин; 2) кит. Театр белое лицо (грим отрицательного персонажа пьесы).

2. Второй тип обращения от окружающего мира к частям человеческого тела – это перенос значений растений, животных и счетного слова. Например:

– 獐头鼠目 – голова безрогого оленя и крысы глаза (то есть образно под этим понимается внешность, вызывающая отвращение, имеющая омерзительный вид; или подозрительный, опасный; а у физиогномистов – признак низкого происхождения);

– 虎头虎脑 – 1) богатырского вида; 2) здоровяк, крепыш (то есть образный перенос от названия животного, в данном случае – тигр);

– 三头六臂 – о трех головах и о шести руках (то есть образный перенос счетного слова в значении «сильный», «дюжий», «мастер на все руки»).

И наконец, охарактеризуем тип метафор со словом «голова» как отражение внутри поля человеческого тела. Отметим, что данный тип метафор мало представлен в русском языке, и наоборот – в китайском языке таких примеров мы можем привести много.

Наиболее распространенные метафоры такого типа в русском языке – это метафоры 1) «с ног до головы» в значении «целый, весь, полностью» и 2) «с ног на голову» в значении «в несвойственном, неестественном порядке».

Как мы уже упоминали, в китайском языке такого типа метафор много больше. Приведем только часть из них: 鼻头 нос, 喉头 – горло, гортань; глотка, 手指头 – палец руки, 脚趾头 – палец ноги, 肩头 – плечо, 心头 – 1) сердце (в потрохах животного); 2) сердце, душа; в душе, 额头 – лоб, 眉头 – брови; пространство между бровями.

Подведем некоторый итог. Метафоры в русском и китайском языках не эквивалентны ни по количественным характеристикам, ни по иным показателям; каждый язык уникален в своей метафоричности. На примере исследования метафор со словом «голова» мы рассмотрели симметричные и асимметричные характеристики трех типов метафор. Можно утверждать, что симметрии между российскими и китайскими метафорами со словом «голова» больше, чем выявленной межъязыковой асимметрии. Симметрия обеспечивается, на наш взгляд, значительной близостью и схожестью российского и китайского народов, имеющих близкие физиологические и психологические особенности, а местные и личностные

различия обусловлены различием природной и культурной среды, что приводит к различным познавательным точкам зрения и точкам отсчета.

Итак, изучение метафор с использованием слов, обозначающих части человеческого тела, имеет важное значение для формирования процессов познания и мышления с лингвистической позиции, а в кон-

тексте заявленной нами проблемы – использование исследовательской деятельности в процессе изучения русского языка как иностранного (изучение метафор) позволяет соединить в себе различные формы изучения языка и повысить качество языковой подготовки, ориентированной на глубинное, культурологическое восприятие и освоение языка другого народа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н. Д. Метафора // Лингвистический энциклопедический словарь. М., 1990.
2. Балашова Л. В. Метафора в диахронии. Саратов : Изд-во Саратов. гос. ун-та, 1998. 216 с.
3. Васильева Т. В. Концептуальная метафора как метод когнитивной лингвистики: обзор современных исследований // Современные технологии обучения иностранным языкам : международ. науч.-практич. конференция (Ульяновск, 20.01.2015 г.) : Сб. науч. тр. // Отв. ред. Н. С. Шарафутдинова. Ульяновск : УлГТУ, 2015. С. 175–179.
4. Головановская М. К. Французский менталитет с точки зрения носителя русского языка. М., 1997.
5. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. URL: <http://slovardalja.net/word.php?wordid=15725>.
6. Коболева И. М. К формальной репрезентации метафор в рамках когнитивного подхода. URL: www.dialog-21.ru/archive_article.asp?param=7339&cy=2002&vol=6077.
7. Кондратьева О. Н. Метафорическое моделирование концепта «душа» в древнерусской лингвокультуре : моногр. / Под. ред. М. В. Пименовой. М. : Перо, 2014. 188 с.
8. Лагута О. Н. Метафорология: теоретические аспекты. Ч. 1. Новосибирск : Изд-во Новосиб. гос. ун-та, 2003а. 114 с.
9. Лагута О. Н. Метафорология: теоретические аспекты. Ч. 2. Новосибирск : Изд-во Новосиб. гос. ун-та, 2003б. 208 с.
10. Лакофф Д., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем. М. : Едиториал УРСС, 2004. 256 с.
11. Новоселова А. А. Метафорическая концептуализация сознания в английском и русском языках : дис. ... канд. филол. наук. Уфа, 2003. 191 с.
12. Опарина Е. О. Концептуальная метафора // Метафора в языке и тексте / Отв. ред. В. Н. Телия. М., 1988. С. 65–77.
13. Петров В. В. Метафора: От семантических представлений к когнитивному анализу // Вопросы языкознания. М., 1990. № 3.
14. Телия В. Н. Метафора как модель смыслопроизводства и ее экспрессивно-оценочная функция // Метафора в языке и тексте. М., 1988а.
15. Телия В. Н. Метафоризация и ее роль в создании языковой картины мира // Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира / Отв. ред. Б. А. Серебренников. М. : Наука, 1988б. С. 173–207.
16. Успенский Б. А. Анатомия метафоры у Манделштама // Поэтика композиции. М., 2000. С. 291–330.
17. Чудинов А. П. Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры (1991–2000) : моногр. / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2001.
18. Шабанова Е. Л. Концептуальная метафора: Направления в исследовании (обзор) // Реферативный журнал. Языкознание. 1999. № 1. С. 158–176.
19. 李树新. 人体词语的认知模式与语义类推 [J]. 汉字文化, 2004.
20. 束定芳. 隐喻学研究[M]. 上海 : 上海外语教育出版社, 2000.

REFERENCES

1. Arutyunova N. D. Metafora // Lingvisticheskiy entsiklopedicheskiy slovar'. M., 1990.
2. Balashova L. V. Metafora v diakhronii. Saratov : Izd-vo Sarat. gos. un-ta, 1998. 216 s.
3. Vasil'eva T. V. Kontseptual'naya metafora kak metod kognitivnoy lingvistiki: obzor sovremennykh issledovaniy // Sovremennye tekhnologii obucheniya inostrannym yazykam : mezhdunarod. nauch.-praktich. konferentsiya (Ul'yanovsk, 20.01.2015 g.) : Sb. nauch. tr. // Otiv. red. N. S. Sharafutdinova. Ul'yanovsk : UlGTU, 2015. S. 175–179.
4. Golovanivskaya M. K. Frantsuzskiy mentalitet s tochki zreniya nositelya russkogo yazyka. M., 1997.
5. Dal' V. I. Tolkovyy slovar' zhivago velikorusskogo yazyka. URL: <http://slovardalja.net/word.php?wordid=15725>.
6. Kobozeva I. M. K formal'noy reprezentatsii metafor v ramkakh kognitivnogo podkhoda. URL: www.dialog-21.ru/archive_article.asp?param=7339&cy=2002&vol=6077.
7. Kondrat'eva O. N. Metaforicheskoe modelirovanie kontseptov «dusha» v drevnerusskoy lingvokul'ture : monogr. / Pod. red. M. V. Pimenovoy. M. : Pero, 2014. 188 s.
8. Laguta O. N. Metaforologiya: teoreticheskie aspekty. Ch. 1. Novosibirsk : Izd-vo Novosib. gos. un-ta, 2003a. 114 s.
9. Laguta O. N. Metaforologiya: teoreticheskie aspekty. Ch. 2. Novosibirsk : Izd-vo Novosib. gos. un-ta, 2003b. 208 s.
10. Lakoff D., Dzhonson M. Metaforay, kotorymi my zhivem. M. : Editorial URSS, 2004. 256 s.
11. Novoselova A. A. Metaforicheskaya kontseptualizatsiya soznaniya v angliyskom i russkom yazykakh : dis. ... kand. filol. nauk. Ufa, 2003. 191 s.
12. Oparina E. O. Kontseptual'naya metafora // Metafora v yazyke i tekste / Otiv. red. V. N. Teliya. M., 1988. S. 65–77.

13. Petrov V. V. Metafora: Ot semanticheskikh predstavleniy k kognitivnomu analizu // Voprosy yazykoznanija. M., 1990. № 3.
14. Teliya V. N. Metafora kak model' smysloproizvodstva i ee ekspressivno-otsenochnaya funktsiya // Metafora v yazyke i tekste. M., 1988a.
15. Teliya V. N. Metaforizatsiya i ee rol' v sozdanii yazykovoy kartiny mira // Rol' chelovecheskogo faktora v yazyke. Yazyk i kartina mira / Otv. red. B. A. Serebrennikov. M. : Nauka, 19886. S. 173–207.
16. Uspenskiy B. A. Anatomiya metafory u Mandel'shtama // Poetika kompozitsii. M., 2000. S. 291–330.
17. Chudinov A. P. Rossiya v metaforicheskom zerkale: kognitivnoe issledovanie politicheskoy metafory (1991–2000) : monogr. / Ural. gos. ped. un-t. Ekaterinburg, 2001.
18. Shabanova E. L. Kontseptual'naya metafora: Napravleniya v issledovanii (obzor) // Referativnyy zhurnal. Yazykoznanie. 1999. № 1. S. 158–176.
19. 李树新. 人体词语的认知模式与语义类推 [J]. 汉字文化, 2004.
20. 束定芳. 隐喻学研究[M]. 上海: 上海外语教育出版社, 2000.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Н. Б. Руженцева

УДК 378.016:811.161.1:378.147(510)
ББК Ш141.12-9-99+4448.4(5Кит)

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.02

Гао Фэнлань,

профессор Института иностранных языков, Северо-Восточного педагогического университета ; 130024, Китай, провинция Цзилинь, г. Чанчунь, Проспект Народа, 5268; e-mail: gaoflo38@nenu.edu.cn.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ В КИТАЙСКИХ ВУЗАХ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; китайские студенты; методы обучения; языковые навыки; языковые умения.

АННОТАЦИЯ. В Китае постоянно расширяется сотрудничество в сфере образования, включая совместную подготовку кадров. Вместе с этим в Китае возрождается интерес к русскому языку: все большее число китайцев, прежде всего, молодежь стремятся изучать русский язык. В настоящее время в китайских вузах разработаны учебные программы по русскому языку, утвержденные Отделом высшего образования Государственного Министерства Просвещения КНР. В соответствии с его решением в Китае издан целый комплекс новых учебников и пособий по русскому языку. Специальность «Русский язык» преподается более чем в 120 китайских вузах. В данной статье представлены общие принципы обучения русскому языку в вузах Китая, изложена суть методов обучения русскому языку (приоритет речевой практики, расширение лингвострановедческих знаний, использование аудиовизуальных средств обучения). Также автором статьи проанализированы проблемы изучения русского языка и предложены способы их решения.

Gao Fenglan,

Professor of the Institute of Foreign Languages, Jilin Huaqiao University of Foreign Languages Jilin, Changchun, China.

TEACHING RUSSIAN IN CHINESE UNIVERSITIES

KEYWORDS: Russian as a foreign language; methods of teaching Russian; Chinese students; methods of teaching; language skills.

ABSTRACT. Cooperation in educational sphere in China is constantly broadend, including joint training of teachers. The interest to learning Russian in China is growing, more and more young people want to study Russian. There are several educational programs to teach Russian, approved by the Department of Higher Education of the State Ministry of Education of China. Today in China there is a series of new textbooks in Russian. The specialty "Russian Language" exists in more than 120 Chinese universities. This paper presents the general principles of teaching Russian in Chinese universities, it also discusses the methods of teaching Russian (speech practice, linguo-didactic knowledge, audio-visual aids). The author of this paper analyses the problems of studying Russian and tries to find the ways to solve them.

Иностранный язык является важным средством международного общения. С его помощью значительно расширяются знания в различных областях науки и культуры. Русский язык, будучи не только языком межнационального, но и международного общения и сотрудничества, является также официальным языком большого числа международных организаций.

В силу исторических обстоятельств Китай граничит со странами, в которых русский язык является основным средством общения (даже государственным языком), поэтому он изучается как иностранный в китайских средних школах и в вузах.

В настоящее время в китайских вузах разработаны учебные программы по русскому языку, утвержденные Отделом высшего образования Государственного Министерства Просвещения КНР. В соответствии с его решением в Китае издан целый комплекс новых учебников и пособий по русскому языку. Специальность «Русский язык» преподается более чем в 120 китайских вузах, а

количество студентов, обучающихся по ней, превышает 2 тысячи человек.

1. Специфика обучения русскому языку в вузах Китая

Обучение русскому языку в вузах Китая подтверждает важность его как языка международного общения, он необходим для подготовки высококвалифицированных специалистов. В настоящее время китайские вузы подразделяются на две ступени: первая ступень предполагает обучение в течение 2 лет, дает базовый этап (уровень); вторая ступень – продвинутый этап (уровень). Здесь продолжительность обучения составляет также 2 года.

Целями обучения русскому языку на **базовом этапе** являются:

- 1) овладение знаниями о грамматике, лексике и фонетике;
- 2) овладение основными навыками разговорной речи, аудирования, чтения и письма;
- 3) формирование начального уровня языковой и коммуникативной компетенции;
- 4) овладение знаниями в области страноведения как основой для более продвинутого этапа обучения.

В процессе обучения у студентов временно воспитывается интерес к изучению русского языка и толерантное отношение к стране изучаемого языка и ее народу, желание и умение познать мир иной культуры; развивается способность к восприятию, вниманию, языковой памяти, воображению, интуитивному, логическому мышлению и самостоятельной учебе.

Образовательные требования на базовом этапе:

1) овладение основными знаниями фонетики русского языка, основными типами интонации, правильное произношение и употребление в речи; овладение базовыми знаниями о морфологии и синтаксисе, правильное употребление словоформ и конструкций в речи. На этом этапе предполагается усвоение лексического минимума в объеме 3300–3800 новых слов, в том числе 2200–2400 единиц активного словаря;

2) овладение умениями понимать русскую речь на слух (восприятие коротких выступлений на русском языке на знакомые темы; понимание аудиоматериалов со средним темпом говорения); говорить, читать (чтение статей на знакомые темы, более легких по содержанию или сходных с изученными) и писать;

3) овладение общими знаниями и лексикой по страноведению и культуре России и правильное использование лексических единиц в речи;

4) овладение способами обучения: приучить студентов навыки активного участия в мероприятиях, связанных с общением на русском языке; научить студентов пользоваться общими справочниками и словарями.

Целями обучения русскому языку на **продвинутом этапе** являются:

1) закрепление основ языка у студентов; 2) оптимизация структуры знаний; 3) формирование у студентов способности к самостоятельной работе; 4) внимание к всестороннему повышению качества культуры студентов с целью овладения и применения их в нужных условиях (профессиональных) направлений по специальности.

Образовательные требования на продвинутом этапе:

1) языковые навыки и умения:

чтение: понимать актуальные новости, представленные в российских СМИ, простые научно-популярные статьи, художественную литературу;

аудирование: понимать содержание новостей о политике, дипломатии, экономике и обществе в передачах по радио и телевидению, понимать материалы аудиозаписей, по степени трудности сходные с содержанием учебника «Продвинутый русский язык» третий курс;

говорение: подготовка сообщений о со-

держании прочитанного и услышанного. Разговаривать и выступать на знакомые темы, при этом содержание должно соответствовать теме; ясным языком выражать свою точку зрения, с правильной интонацией и фонетикой (произношением, ударением);

письмо: уметь писать повествовательные микротексты на знакомые темы, письменно выражать деловую речь логически правильным языком и в соответствии с нормами пунктуации;

перевод: переводить с русского на китайский художественную литературу на темы, связанные с социальной жизнью, по степени трудности сходные с содержанием учебника «Продвинутый русский язык» третий курс.

2) языковые и культурные знания и умения:

знания о русском языке, русской литературе и культуре, культурных традициях, обычаях, социальном положении и т.д.; владение знаниями по страноведению; расширение словарного запаса до 8000 слов, в том числе активного 4000–5000 слов.

3) самостоятельная работа студентов:

умение анализировать культуру России; умение пользоваться основными словарями и справочниками для подготовки научной работы; умение пользоваться средствами научно-техническими средствами, такими как компьютер; способность проведения элементарного научного исследования и самостоятельного написания научных статей; умение инновационного подхода к изучению языка; развитие коммуникативных способностей и умений работать с иностранцами.

II. Методы обучения

русскому языку в вузах Китая

С развитием всесторонних стратегических партнерских отношений между КНР и РФ на фоне создания программы международного сотрудничества между Китаем и другими странами, в том числе с Россией, «Один пояс, один путь», «Сотрудничество между странами БРИКС» взаимоотношения КНР и РФ в сфере образования приобретают все большую значимость.

В настоящее время повышается потребность в практическом владении русским языком, то есть в использовании его в качестве средства общения, а это коренным образом меняет методику преподавания русского языка как иностранного.

На первый план выдвигается практическая цель: в процессе обучения русскому языку основное внимание следует уделять речевой практике. Так, каждое занятие, как правило, посвящается развитию определенных речевых навыков и умений. Языковой материал отбирается с учетом возрастных особенностей студентов и уровня вла-

дения русским языком. На занятиях необходимо следовать принципу «меньше объяснений и больше практики» и распределять время между устной и письменной речью в пользу первой формы. Время на речевую практику должно занимать до 70% общего количества учебных часов.

Обучение русскому языку в вузах Китая ведется вне языковой среды, поэтому на занятиях преподаватели должны как можно больше говорить по-русски. На базовом этапе содержание учебных материалов имеет конкретный характер, что помогает преподавателям, использующим средства наглядности, практически не пользоваться родным языком. С повышением уровня владения русским языком перед педагогами встает новая задача – задача добиться понимания студентами усложненного языкового и речевого материала, минимально используя родной язык. На этом этапе обучения в отдельных случаях может быть специально использован сопоставительный анализ родного и русского языков.

При взаимосвязанном обучении видам речевой деятельности на базовом этапе главная роль принадлежит все-таки устной речи, а на продвинутом этапе значительно усиливается роль чтения. В процессе обучения в этот период используется уже не только обучающее чтение, но и ознакомительное. Студенты с помощью самостоятельно прочитанных текстов увеличивают не только активный, но и пассивный словарный запас, расширяют знания о культуре, истории, литературе страны изучаемого языка. Хорошо подобранные тексты сообщают не только новую информацию, но и дают «пищу для ума», способствуют развитию мышления у студентов и становлению характера.

Для студентов продвинутого этапа важным становится и расширение лингвострановедческих знаний. Читая русские художественные и публицистические тексты, разыгрывая диалоги, студенты знакомятся с русскими пословицами и поговорками, с афоризмами, с формулами русского этикета. Лингвострановедение помогает студентам правильно понимать фразы, ситуации общения и использовать в своей речи фразеологические обороты. Лингвострановедческие знания расширяют кругозор китайских студентов в области русской культуры, истории.

Большое значение для интенсификации учебного процесса имеет использование аудиовизуальных средств обучения. Сегодня в вузах Китая на занятиях по русскому языку обычно используются различные аудиовизуальные средства (предметы, карты, картинки, таблицы, схемы, видеозаписи, магнитофонные записи, кинофильмы, телевизоры, компьютеры и т.д.).

Формы и виды внеаудиторной работы для студентов, изучающих русский язык, многообразны. Конечно, преподаватель должен затратить немало сил и времени для качественной ее организации.

Реализация учебных задач была бы невозможна без организации контроля за усвоением знаний, формированием навыков и умений. В настоящее время в китайских вузах контроль подразделяется на текущий, этапный и итоговый (выпускной экзамен).

Текущий контроль осуществляется на каждом занятии в процессе усвоения студентами учебного материала. С помощью такого вида контроля преподаватель может определить конкретные затруднения студентов и устранить их в процессе дальнейшей работы.

Этапный контроль предполагает определение уровня и качества усвоения конкретной части учебной программы, то есть степень сформированности речевых навыков и умений, которые отрабатывались в течение серии уроков.

Итоговый контроль представляет собой два экзамена: устный и письменный. Письменный экзамен включает в себя материалы и задания, с помощью которых проверяются, главным образом, знания языкового материала. Устный экзамен имеет цель проверить речевые навыки и умения обучающихся. По сложившейся традиции письменный экзамен является главным.

III. Проблемы обучения русскому языку в вузах Китая

В настоящее время студенты в Китае начинают изучать русский язык в основном с 18–19 лет. К этому времени они уже овладевают родным языком (то есть китайским). Китайский язык относится к китайско-тибетской языковой семье с иероглифической письменностью. В отношении произношения система фонем китайского языка сильно ограничена. Русский язык принадлежит к индоевропейской языковой семье и имеет звукобуквенную систему письма. В русском алфавите 33 буквы, которые образуют многочисленные слоги путем соединения гласных и согласных. Звуковое письмо, которое состоит из букв, имеющих звуковое значение, сочетает в себе и произношение, и интонацию, и значение слов. Основой для их опознавания является цельность звуко-буквенного облика слова и его значения. В целом распознавание китайских иероглифов также зависит от формы и значения иероглифа, но для них более важна контурная конструкция, которая сильнее влияет на значение иероглифов, чем их произношение. Русский язык сильно отличается от китайского как в устной, так и в

письменной речи, поскольку китайско-тибетская языковая семья и индоевропейская языковая семья никак не связаны друг с другом. Это, несомненно, создает значительные трудности для китайских студентов, в том числе и психологический барьер для восприятия русского языка.

Как известно, русский язык относится к языкам флективного типа, изменение окончаний слова сложное, грамматическая структура стройная. Китайским студентам нелегко овладеть сложной системой русского словоизменения и грамматических категорий. Наибольшую сложность для них представляют категории вида, времени и многозначность глаголов, поэтому при обучении русскому языку китайских студентов необходимо уделять особое внимание обучению основным знаниям фонетики, лексики и грамматики русского языка. Интенсивная тренировка позволяет студентам приобрести и закрепить основные языковые знания и умения. Познавание языкового явления не является учебной целью. Основная цель изучения русского языка заключается в том, чтобы применить знания для общения и выражения своих мыслей.

В китайских вузах количество студентов в каждой группе достигает 30 человек. На каждого студента приходится в среднем около одной минуты на одном занятии для отдельной тренировки. Это очень затрудняет работу преподавателей по проверке знаний и умений, особенно в отношении устной речи.

Некоторые преподаватели, к сожалению, не обладают высокой квалификацией, не могут свободно говорить по-русски потому, что большинство из них после окончания вузов сразу остается работать там и у них немного возможностей повышать квалификацию и на Родине, и за границей. В результате этого они все еще используют переводно-грамматический метод, который явно устарел и не может дать положительных и эффективных результатов.

В китайских вузах в четвертом семестре проводится единый государственный экзамен по русскому языку четвертого уровня для студентов-филологов в форме тестирования. Большая часть экзамена проводится в письменной форме. Знания студентов и повышение квалификации преподавателей тесно связаны с баллами, полученными студентами на экзаменах. Ввиду этого основные усилия преподавателей концентрируются на изучении лексики и грамматики, при этом не уделяется должного внимания формированию навыков и умений устной речи и организации активной речевой практики.

Все вышесказанное неблагоприятно отражается на преподавании русского языка и снижает эффективность обучения русскому языку. Качественное обучение русскому языку китайских студентов сегодня связано с решением многих вопросов как на практическом, так и на теоретическом уровне, и для этого требуется последовательная напряженная работа китайских ученых и педагогов.

В соответствии с обозначенными проблемами в целях повышения качества и эффективности обучения и подготовки специалистов широкого профиля педагоги-русисты Китая внесли большой вклад в преобразование системы обучения русскому языку. Мы приняли такие меры, как отбор учебных пособий нового поколения, изучение языка и культуры, внедрение в учебный процесс современных педагогических средств, создание для студентов языковой среды, организация внеклассной деятельности, повышение квалификации преподавателей. Благодаря этим мерам в течение нескольких последних лет мы добились значительных результатов в обучении: в Китае сложилась собственная система преподавания русского языка как иностранного. Обучение русскому языку в китайских вузах ведется больше 60 лет. За такой продолжительный период времени преподавателями был накоплен значительный методический опыт.

ЛИТЕРАТУРА

1. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики // Психология для студентов. М., 2005.
2. Леонтьев А. А. Слово в речевой деятельности. М. : УРСС, 2003.
3. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. М. : УРСС, 2005.
4. Глухов Б. А. Щукин А. Н. Термины методики преподавания русского языка как иностранного. М. : Русский язык, 1993.
5. Щерба Л. В. Опыт общей теории лексикографии // Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974. С. 69.
6. Выготский Л. С. Мышление и речь. М. : Лабиринт, 2005.
7. Гао Фэнлань. Российская психолингвистика: исследование теории речевой деятельности А. А. Леонтьева. Чанчунь, 2010.
8. Философское мнение: исследование психолингвистики Л. С. Выготского. Чанчунь, 2009.

REFERENCES

1. Leont'ev A. A. Osnovy psikholingvistiki // Psikhologiya dlya studentov. M., 2005.
2. Leont'ev A. A. Slovo v rechevoy deyatel'nosti. M. : URSS, 2003.
3. Leont'ev A. A. Yazyk, rech', rechevaya deyatel'nost'. M. : URSS, 2005.

4. Glukhov B. A. Shchukin A. N. Terminy metodiki prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo. M. : Russkiy yazyk, 1993.
5. Shcherba L. V. Opyt obshchey teorii leksikografii // Yazykovaya sistema i rechevaya deyatel'nost'. L., 1974. С. 69.
6. Vygotskiy L. S. Myshlenie i rech'. M. : Labirint, 2005.
7. Gao Fenlan'. Rossiyskaya psikholingvistika: issledovanie teorii rechevoy deyatel'nosti A. A. Leont'eva. Chanchun', 2010.
8. Filosofskoe mnenie: issledovanie psikholingvistiki L. S. Vygotskogo. Chanchun', 2009.

*本文为2016年度海南省哲学社会科学规划课题 «服务海南公共外交的外语类院校国际化人才培养模式研究» (编号: HNSK(JD)16-27) 及2016年度海南省高等学校教育教学改革研究项目 «认知心理学视角下俄语语块教学策略的实证研究» (编号: Hnjg2016-79) 的阶段性研究成果

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. А. П. Чудинов

Го Жуйхун,

магистрант по направлению Лингвистика, факультет русского языка, Харбинский научно-технический университет; 150040, Китай, г. Харбин, район Сяньфан, ул. Линьюань, 4, 6284; e-mail: 1304308113@qq.com.

Чан Ин,

кандидат филологических наук, профессор, декан факультета русского языка, Харбинский научно-технический университет; 150040, Китай, г. Харбин, район Сяньфан, ул. Линьюань, 4, 6284; e-mail: 247018572@qq.com.

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦЕПОЧКИ СИНОНИМОВ
В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА
НА ПРИМЕРЕ СИНОНИМИЧЕСКОГО РЯДА
К СЛОВУ «СТРАНА»**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; китайские студенты; синонимические ряды; синонимы; лексическая семантика.

АННОТАЦИЯ. Неотъемлемой чертой всякого развитого языка, свидетельствующей о его лексическом богатстве и гибкости в выражении мыслей, является синонимия. Говорящим по-русски обилие синонимов предоставляет не только объемный запас лексических средств, но и широкую палитру стилистико-риторических способов воздействия на адресата, выражения своего отношения к описываемому. В ряде случаев синонимы могут служить эвфемизмами, что позволяет избежать конфронтации при описании злободневной проблемы. Таким образом, синонимические ряды – важная часть лексической системы русского языка, и для последующего эффективного общения на русском языке изучающему его иностранцу необходимо уделить особое внимание изучению синонимов. Приводится классификация синонимов (семантические варианты; стилистические варианты; семантико-стилистические варианты; дублиеты, или абсолютные синонимы). Предлагается методика изучения русских синонимических рядов, включающая несколько частных методов (объяснение; сравнительный лексический анализ членов синонимического ряда; двусторонний русско-китайский перевод предложений; рассуждение на заданную тему с использованием синонимов). Предлагаемый метод обучения рассмотрен на примере синонимического ряда с опорным словом «государство». Статья рассчитана прежде всего на преподавателей, обучающихся русскому языку китайских студентов, поэтому большинство лексем и словосочетаний русского языка приводится с переводом на китайский. Это позволяет использовать материалы работы в преподавании русского языка как иностранного.

Guo Zhuyn,

Master's Degree Student in linguistics, Harbin University of Science and Technology, Harbin, China.

Chan In,

Candidate of Philology, Professor, Dean of the Faculty of Russian Language, Harbin University of Science and Technology, Harbin, China.

SYNONYMIC CHAIN IN TEACHING RUSSIAN (ON THE EXAMPLE OF THE SYNONYMIC CHAIN TO THE WORD "COUNTRY")

KEYWORDS: Russian as a foreign language; methods of teaching Russian; Chinese students; synonymic chain; synonyms; semantics.

ABSTRACT. The existence of synonyms in a language proves its high level of development and its lexical diversity. The abundance of synonyms gives Russian speakers not only a wide range of lexical means but also a wide variety of stylistic and rhetoric means of manipulation and expression one's attitude to the described phenomenon. In some cases synonyms may perform the function of euphemisms, which allows to avoid confrontation in the description of a current issue. Thus, synonymic chain is an important part of lexical system of Russian; a foreigner should learn synonyms properly to communicate easily in Russian. The paper classifies synonyms according to different principles (semantic variants; stylistic variants; semantic-stylistic variants; absolute synonyms). The author offers a methodology of learning synonymic chains, which includes such methods as explanation, comparative analysis of the members of a synonymic chain; translation of the sentences; discussion of the topic using synonyms). This methodology is described on the basis of the synonymic chain for the word "country". The paper addresses teachers of Russian to Chinese students, that is why most of the words and word combinations are translated into Chinese. This makes it possible to use the material of the article in teaching Russian as a foreign language.

Неотъемлемой чертой всякого развитого языка, свидетельствующей о его лексическом богатстве и гибкости в выражении мыслей, является синонимия. Говорящим по-русски обилие синонимов предоставляет не только объемный запас

лексических средств, но и широкую палитру стилистико-риторических способов воздействия на адресата, выражения своего отношения к описываемому. В ряде случаев синонимы могут служить эвфемизмами, что позволяет избежать конфронтации при

описании злободневной проблемы. Таким образом, синонимические ряды – важная часть лексической системы русского языка, чем обусловлена актуальность исследований по русской синонимии.

1. Синонимы в свете содержания обучения

1.1. Определение термина «синоним». Синонимы – слова, обладающие одним и тем же или схожим смыслом, но отличающиеся по произношению, по-разному называющие одну и ту же вещь, явление, черту характера и т. д. Как правило, синонимы различаются семантическими нюансами или стилистической характеристикой [1, с. 56].

Способность разных по произношению слов обладать тождественной или близкой семантикой, осуществлять номинацию одних и тех же предметов или явлений, обладать одинаковыми денотатом и десигнатом называется синонимией. Именно эта особенность нивелирует семантические различия между синонимами, то есть позволяет им в определенном контексте быть практически полностью взаимозаменяемыми друг другом. В специальных словарях синонимы представлены в виде синонимического ряда с опорным словом.

1.2. Причины появления синонимов. Можно выделить множество причин появления синонимов, но основными являются следующие семь.

1. Люди стремятся полнее, с разных сторон охарактеризовать знакомые вещи и явления, подчас по-новому взглянуть на какой-то предмет. Это приводит к появлению новой номинации, функционально отличающейся от предыдущих, с которыми она тем не менее вступает в синонимические отношения.

2. Заимствование иностранных слов, значение которых обладает ярко выраженной спецификой, но так или иначе похоже на семантику ранее существовавшего в русском языке слова.

3. Необходимость называть в речи одно и то же разными словами во избежание тавтологии.

4. Видоизменение первоначально обозначавшегося другим словом объекта или явления, вызывающее эмоциональный отклик у говорящих. В результате появляется синоним с новыми эмоционально-оценочными коннотациями.

5. Рост значимости каких-либо идиом национального языка, вхождение в литературный язык слов, первоначально использовавшихся ограниченно и не включавшихся в его сферу, например диалектизм, жаргонизм, имеющих давно существующие синонимы в литературном языке.

6. Богатые возможности русского словообразования позволяют по существую-

щим словообразовательными моделям и по образцу отдельных слов образовывать новые слова для понятий, уже имеющих общепринятые номинации в русском языке.

7. Многозначность существующего слова, требующая употребления синонимов для пояснения того, в каком значении представлено многозначное слово в контексте.

1.3. Типы синонимов. 1. Семантические варианты. У таких синонимов различаются дифференциальные лексические семы, например: *гиперболизировать, преувеличивать, утрировать*. 2. Стилистические варианты. Такие синонимы называют одно и то же, но имеют разную лексическую сочетаемость, стилистическую окраску, сферу использования, например: *отрывок* (нейтральное), *фрагмент* (книжное). 3. Семантико-стилистические варианты. Различаются и лексическая семантика, и стилистические особенности, например: *сerdиться* (нейтральное), *злиться* (разговорное), *серчать* (просторечное). 4. Абсолютные синонимы, или дублеты, взаимозаменяемые во всех случаях, например: *в течение, в продолжение* [см. подр.: 2, с. 50–53].

1.4. Синонимические ряды. Группа синонимов, обозначающих общее понятие, составляет синонимический ряд [1, с. 62]. Слова в этом ряду выстраиваются в определенной последовательности: первое слово цепочки обычно имеет общее для всего ряда значение и нейтральную стилистическую окраску. Такое слово также часто называют основным, опорным в синонимическом ряду, носителем прототипического значения, ключевым, центральным словом. Последующие слова синонимического ряда вносят дополнительные нюансы в семантику основного слова, привносят оценочные коннотации, например: *возбуждать, волновать, будоражить, взбудораживать, взвинчивать, электризовать, наэлектризовать*. Опорное слово – *возбуждать*. Другие лексемы дополняют выражаемое им общее значение «приводить в состояние нервного напряжения, подъема» дифференциальными и коннотативными семами. Так, *волновать, будоражить* обладают разговорной стилистической окраской, *взбудораживать* обладает такой же окраской и указывает на особую интенсивность действия. Остальные единицы этого ряда тоже обладают разговорной стилистической окраской, экспрессивными коннотативными семами и осуществляют интенсификацию прототипического действия.

2. Синонимический ряд слова «государство»

В русском языке для обозначения страны используется синонимический ряд из десяти членов: *государство, страна, держава, земля, край, княжество, королевство,*

царство, империя, герцогство [3]. Эти синонимы составляют группу лексем русского языка, называющих страну. Опорное слово синонимического ряда – *государство*: у него нейтральная стилистическая окраска и самое общее значение. Синонимы приведенного ряда используются и в составе устойчивых выражений: 1) *социалистическое государство* / 社会主义国家; 2) *родная страна* / 祖国; 3) *великие и малые державы* / 大小国家; 4) *чужие земли* / 别国, 别国的国土; 5) *в чужих краях* / 在异乡, 在国外; 6) *Блатенское княжество* / 布拉滕公国; 7) *Сицилийское королевство* / 西西里王国; 8) *Древнее царство* / 古代的王國; 9) *Римская империя* / 罗马帝国; 10) *Миланское герцогство* / 米兰公国.

2.1. Семантический анализ синонимов. У рассматриваемых слов различается основное значение или набор значений. Семь слов (*государство, страна, держава, княжество, королевство, царство, империя*) относятся к национальному государству, обозначают управляемую из единого центра административно-политическую единицу. У слов *земля, край* и *герцогство* более широкий спектр значений, что демонстрируют следующие выражения: *Земля движется вокруг Солнца* / 地球绕太阳运行 (Земля – планета); *на краю обрыва* / 在悬崖边上 (край – кромка); *получить герцогство* / 获得公爵称号 (положение, титул герцога).

Иностранцам сложно уяснить семантические оттенки и особенности сочетаемости членов синонимического ряда. В связи с этим необходимо заучивать не только переводы отдельных слов, но и шаблонные частотные выражения с данными лексемами, например: *социалистическое государство* / *социалистическая страна* (社会主义国家); *прекрасное государство* / *прекрасная страна* (美好的国家); *большое государство* / *большая страна* (大国); *государство нового типа* (新型国家); *форма государства* (国体); *возникновение государства* (国家的产生); *родная страна* (祖国); *поездка по всей стране* (在全国旅行); *европейские державы* (欧洲列强); *родная земля* / *родная страна* / *родной край* (祖国).

Охарактеризуем семантические связи между членами синонимического ряда. Государство – это географическая единица, выделяемая на политической карте мира. Государства могут классифицироваться, например, по форме правления и величине территории: *империи, королевства, княжества* и т.д. В империях высшим руководителем – монархом является император

(примерами могут служить Древний Китай и царская Россия, где верховным правителем был Государь Император, или царь). Площадь империи может составлять миллионы квадратных километров, можно даже выделять «великие империи» – государства с площадью не менее 500 миллионов квадратных километров [4, с. 287]. В королевстве верховная власть принадлежит королю, обычно обладающему рядом титулов (Его Величество, Высочество и т.д.). Площадь королевства – от тысячи до миллиона квадратных километров, население – от примерно 100 миллионов до миллиарда человек. Примерами могут служить Британское Королевство, Королевство Лесото. Правительниц таких государств называют только королевами, а не императрицами, в отличие от Екатерины Второй, правившей царской Россией, потому что для титула императрицы не хватает территории [4, с. 1344]. Княжество или герцогство управляется герцогом или князем, площадь княжества – не более 1 миллиона квадратных километров. Примеры: Великое Герцогство Люксембург, Княжество Монако, Княжество Андорра и т.д. [4, с. 450]. Слова *княжество, королевство, царство, империя, герцогство* очень близки, потому что все обозначают определенную территориальную единицу, власть над которой передается по наследству. В зависимости от конкретного значения в контексте эти пять слов могут становиться взаимозаменяемыми. Например, если они обозначают монархическое государство с обширной территорией, как дублиеты могут функционировать слова *царство* и *империя*: *Римская империя* / *Римское царство*. В значении «вотчина, земельный надел, край» сближаются слова *царство* и *королевство*, например: *Триединое царство* / *королевство* (三元王国). Слова *княжество* и *герцогство* обозначают схожие понятия, но данные синонимы ассоциируются с конкретными периодами истории и определенными культурами. Например, хотя у китайского слова 公国 возможно два перевода на русский язык (герцогство; княжество), название 梁赞公国 можно перевести только как *Рязанское княжество*.

Явления синонимии и полисемии тесно переплетены в языке, поскольку семантика членов синонимического ряда, как правило, частично пересекается, но никогда не совпадает полностью. Таким образом, многозначные слова, являющиеся синонимами в одном значении, из-за наличия других смыслов не могут свободно заменять друг друга во всех контекстах. Приведем примеры выражений, демонстрирующих различные контекстуальные значения членов рассматриваемого синонимического ряда:

– государство: *развивающееся госу-*

дарство (发展中国家); **малонаселенное государство** (人口稀少的国家) [5, с. 377];

– страна: **дружественные страны** (友好国家); **соседняя страна** (邻邦); **горная страна** (山区); **плодородная страна** (肥沃多产的地区); **далекая страна** (遥远的地方); в **жарких странах** (在热带) [5, с. 2278];

– держава: **морская держава** (海上强国); **нефтяная держава** (石油大国) [5, с. 427];

– земля: **Луна – спутник Земли** (月球是地球的卫星); **Слухом земля полнится** (〈俗语〉消息天下传); **Наконец моряки увидели на горизонте землю** (海员们终于看见了在地平线上出现的陆地); **тучная (или плодородная) земля** (肥沃的土壤); **Длинные тени скользят по земле** (长长的影子在地面上移动); **конфискация помещичьих земель и передача их крестьянству** (没收地主的土地并把土地交给农民); **родная земля** (祖国, 祖国的土地); **желтая земля** (黄土, 颜料) [5, с. 652];

– край: **сесть на край кровати** (在床沿坐下); **приподнять край брезента** (掀起帆布的边); **налить стакан до краев** (把杯子斟满); **родной край** (故乡); в **горном краю** (在山区); **Мне в этом краю все знакомо** (这个地方的一切我都熟悉); **Приморский край** (滨海边疆区) [5, с. 857];

– княжество: **вернуть яшму без изъянов княжеству Чжао** (完璧归赵); автономное княжество (独立王国) [5, с. 806];

– королевство: **Его государство характеризуется как королевство** (他的国家具有王国的特征) [5, с. 845];

– царство: **Древнее царство** (古代的王); **Срединное царство** (〈旧〉中国(旧时欧洲人用语)); в **некотором царстве** (有一个国家里(常见于童话的开头)); **Птичий остров на озере Цинхайху – царство птиц** (青海湖鸟岛: 鸟的王国); **три царства природы** (大自然的三界(动、植、矿物)); **луч света в темном царстве** (黑暗世界中的一线光明); **царство свободы** (自由世界); **царство социализма** (社会主义世界) [5, с. 2577];

– империя: **Римская империя** (罗马帝国); **Рим эпохи империи** (帝制时期的罗马); **Первая империя во Франции** (法兰西第一帝国); **Британская империя** (不列颠帝国); **газетная империя** (报业帝国); **опиумная империя** (毒品帝国) [5, с. 707];

– герцогство: **получить герцогство** (获得公爵称号); **Миланское герцогство** (米兰公国) [5, с. 338].

Как видно, набор и даже количество

значений у членов синонимического ряда не совпадают.

2.2. Стилистическая окраска. С точки зрения стилистики русского языка выделяются следующие функции синонимов: 1) выбор необходимого в данной коммуникативной ситуации слова (нейтральная письменная и устная речь – сленг; общеязыковая единица – диалектная – из профессионального жаргона); 2) эмоциональное воздействие на адресата в зависимости от обращения к арсеналу выразительных средств того или иного стиля (нейтральный, универсальный стиль – поэтический (например, стиль китайской поэзии) – просторечно-народный афористичный стиль пословиц и поговорок); 3) стилистическое использование синонимов для выражения эмоциональной оценки, как правило, положительной (употребление архаизмов, неологизмов) [1, с. 61].

Проанализировав стилистические характеристики десяти слов из рассматриваемого синонимического ряда, в том числе на основе реальных текстов, мы пришли к следующим выводам. Слово **держава** подходит для официально-делового стиля, употребляется в дипломатических документах, также может являться маркером высокого стиля, например: *Китай – великая держава, всей своей мощью он поддерживает мир во всем мире и неизменно проводит самостоятельную мирную внешнюю политику.* Слова **государство**, **страна** и **край** относятся к стилистически нейтральным и встречаются в самых разных текстах, например: *демократическое государство, страны Азии и Африки, в чужих краях.* У слов **земля** и **страна** очень близкая семантика, оба обозначают определенную территорию и ее жителей. Тем не менее, оба синонима воспринимаются как устаревшие и используются для придания языку налета старины или торжественности. Обычно эти существительные употребляются в составе словосочетаний с эпитетами **родная**, **чужая**, например: *родная земля, чужие земли.* Слово **царство** относится к устаревшей лексике, оно частотно в фольклорных произведениях и поэзии, например: *в некотором царстве* (сказочный зачин). Слово **княжество** в русском языке относится к историзмам, например: *Ростовское княжество.* Лексические единицы **королевство**, **империя** и **герцогство** являются стилистически нейтральными и используются в текстах разного типа, кроме того, входят в группу так называемой интернациональной лексики и употребляются по всему миру, например: *Иорданское Хашимитское Королевство; Римская империя; Миланское герцогство.*

3. Использование синонимических рядов в образовательном процессе

В процессе обучения для достижения учебных целей и для выполнения задач обучения педагоги обращаются к различным способам и процедурам, то есть методам обучения. Выбор правильного метода обучения позволит не только успешно выполнить задачи обучения, достичь его целей, но и активизировать сознание студентов. Адекватный задачам и контингенту учащихся метод может значительно повысить эффективность обучения студентов, поэтому правильное использование метода обучения очень важно.

Синонимические ряды часто включаются в материал занятий. Основанные на использовании синонимов упражнения и задания на повторение базируются на следующих формах и методах преподавания.

1. Объяснение. Толкование синонимов в соответствии с рекомендованным для изучения в учебной программе материалом.

2. Сравнительный лексический анализ. Анализ членов национально-специфичного синонимического ряда с установлением семантических нюансов, дифференциальных и коннотативных сем, поиском сходств и различий в системе значений синонимов. Выше это было показано на примере синонимического ряда с опорным словом «государство» в русском языке.

3. Двусторонний русско-китайский перевод предложений с проанализированными синонимами. Целью является отработка навыка правильного отбора необходимого в данном контексте представителя синонимического ряда. Тем самым осуществляется совершенствование языкового мастерства, выработка лингвистического чутья. Выше уже приводилось одно из возможных предложений для перевода: *Птичий остров на озере Цинхайху – царство птиц.* / 青海湖鸟岛: 鸟的王国.

4. Подробный стилистический анализ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Учебная программа по русской лексикологии. Шанхай : Изд-во учеб. литературы по иностранным языкам, 2009. С. 56–63.
2. Синонимы в русском языке и их стилистические функции // Сибирские исследования. 2009. № 3 (36). С. 50–53.
3. Онлайн-словарь синонимов русского языка «Синонимус» [ЕБ/ОЛ]. URL: http://sinonimus.ru/sinonim_k_slovy_gosudarstvo (дата обращения 11.11.2016).
4. 中国社会科学院语言研究所.现代汉语词典[Z].第6版.北京:商务印书馆, 2012.
5. 黑龙江大学俄语语言文学研究中心辞书研究所.大俄汉词典[Z].第2版.北京: 商务印书馆, 2001.

REFERENCES

1. Uchebnaja programma po russkoj leksikologii. Shanhaj : Izd-vo ucheb. literatury po inostrannym jazykam, 2009. S. 56–63.
2. Sinonimy v russkom jazyke i ih stilisticheskie funkcii // Sibirskie issledovanija. 2009. № 3 (36). S. 50–53.
3. Onlajn-slovar' sinonimov russkogo jazyka «Sinonimus» [EB/OL]. URL: http://sinonimus.ru/sinonim_k_slovy_gosudarstvo (data obrashhenija 11.11.2016).
4. 中国社会科学院语言研究所.现代汉语词典[Z].第6版.北京:商务印书馆, 2012.
5. 黑龙江大学俄语语言文学研究中心辞书研究所.大俄汉词典[Z].第2版.北京: 商务印书馆, 2001.

Предлагается тема для обсуждения в классе, содержащая в формулировке одну из лексем осваиваемого синонимического ряда, специфичного для изучаемого языка. В ходе обсуждения учащиеся стремятся использовать синонимы, проверяется уместность их употребления в контексте, для чего требуется тщательный лингвистический анализ конкретных словоупотреблений. В дальнейшем обобщаются сведения по рассматриваемому синонимическому ряду. Это позволяет достаточно эффективно усваивать особенности употребления синонимов, связанные со стилистическими различиями и смысловыми нюансами. Пример темы для обсуждения на занятии со студентами: *Государство богатеет с каждым годом* / 国家一年比一年富裕起来.

Лексическая система – важный языковой уровень. Изучающему иностранный язык особенно важно пополнять словарный запас, поскольку богатый лексикон позволит составлять предложения и тексты на самые разнообразные темы. При изучении лексики особое значение приобретает освоение синонимии, поскольку использование синонимов, обладающих определенной стилистической окраской и многочисленными семантическими нюансами, сделает речь более экспрессивной. В свете этого изучение синонимических рядов становится одной из актуальных проблем преподавания русского как иностранного. Включение синонимических рядов в содержание обучения представляется нам эффективным в плане освоения лексики русского языка. В результате актуальность приобретает разработка эффективных методов обучения использованию синонимических богатств русского языка, примерами чего могут служить описанные в данной статье педагогические методы, проиллюстрированные на конкретном дидактическом материале.

УДК 378.016:811.161.1'25:378.147(510)
ББК 4448.4(5Кит)+Ш141.12-9-8

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.02

Гу Цзяци,

доцент, преподаватель русского языка, Чанчуньский педагогический университет; 130022, Китай, провинция Цилинь, г. Чанчунь, ул. Чанцзибэй, 6543; e-mail: 12400750@qq.com, gjq8129@163.com.

Зотова Анна Сергеевна,

аспирант кафедры межкультурной коммуникации, риторики и русского языка как иностранного, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 219; e-mail: zotova_nauka@mail.ru.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ В СИСТЕМЕ КИТАЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: русский перевод; подготовка переводчиков; переводческая деятельность; переводоведение; обучение переводу; педагогическое проектирование; международное сотрудничество; русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка.

АННОТАЦИЯ. В последние годы наряду с китайско-российским сотрудничеством в политической и экономической сферах развития общество предъявляет колоссальный спрос на людей, обладающих навыком высококвалифицированного перевода. Кроме того, спрос на людей со способностями к переводу сильно возрос. В соответствии с практическим спросом на русского переводчика, у вуза появилась необходимость создать дисциплины и курсы, позволяющие максимально быстро и эффективно подготовить большое количество высококвалифицированных переводчиков. Организация данного обучения является важной задачей педагогического проектирования. Высокий спрос вместе с тем порождает проблемы, которые требуют безотлагательного решения в процессе российско-китайского сотрудничества. Авторы статьи затрагивают такие проблемы, как недостаточная проработка материалов дисциплин, недостаточное количество практики разговорной речи и вместе тем преобладание теории над практикой, некомпетентность ряда преподавателей, культивирование китайской культуры вместо анализа сходства и различия родной и изучаемой. Также поднимается проблема нехватки кадров для обучения переводчиков, более того преподавателям необходимо пройти переподготовку, чтобы актуализировать знания для преподавания переводческих дисциплин. Особое внимание в процессе обучения уделяется заинтересованности и энтузиазму в изучении языка, поскольку это оказывает сильное влияние на конечный результат. В данной статье мы представили анализ современной ситуации, сложившейся в среде российских профессиональных переводчиков.

Gu Cziaci

Associate Professor, Teacher of Russian, Changchun Pedagogical University, Jilin, Changchun, China.

Zotova Anna Sergeyevna,

Post-graduate Student, Department of Intercultural Communication, Rhetoric and Russian as a Foreign Language, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

PEDAGOGICAL PROJECTS IN THE SYSTEM OF CHINESE EDUCATION

KEYWORDS: Russian translation; translation; translation studies; teaching to translate; pedagogical projects; international cooperation; Russian as a foreign language; methods of teaching Russian.

ABSTRACT. In recent years, along with the Chinese-Russian cooperation in political and economic spheres, the society shows enormous demand for the people having skills of high-quality translation. Besides, we face the increase of the demand for good translators. The demand for the Russian translators motivated the higher education institution to introduce the disciplines to train a large number of highly skilled translators as fast as possible. The organization of this training is an important task of pedagogical projects. The great demand at the same time gives rise to the problems, which require the immediate solution in the course of the Russian-Chinese cooperation. The authors of the article touch upon such issues as poor quality of materials of disciplines, lack of practice of informal conversation and prevalence of the theory over practice, incompetence of some teachers, much attention to the Chinese culture instead of the analysis of similarities and differences between native and foreign cultures. Also the staff shortage problem for training translators is discussed, moreover teachers need retraining to deepen the knowledge necessary for teaching translation subjects. Special attention in training process is paid to the interest and enthusiasm in studying a language as it has a strong impact on the result. In this article we provided an analysis of the current situation in the sphere of Russian professional translators.

Мировая экономическая интеграция, формируемая под влиянием России и Китая, диктует условия таким образом, что профессиональные переводчики становятся незаменимыми посредниками в ведении переговорных процессов и бизнеса в общем. Ки-

тайское сообщество заинтересовано в качественном переводе информации на русский язык, соответственно, Китай нуждается в лучших специалистах этой области. Эта трудная задача ложится тяжелым грузом на колледжи и университеты, занимающиеся про-

фессиональной подготовкой переводчиков на русский язык. Далее детально рассмотрим, как китайские университеты позиционируют профессиональное обучение переводчиков.

Во-первых, количество переводчиков на русский язык постоянно увеличивается, а также улучшается качество перевода. С постепенным ростом качества нашего профессионального перевода возникает спрос со стороны российских университетов на специалистов высокого уровня, в связи с чем почти каждый год ряд университетов в Китае вставляют в свои учебные программы смежные курсы, например «Русский язык и литература», «Русский переводчик и письменный перевод», «Мастер обучения переводу». Кроме того, в данной ситуации образовательный процесс становится доступным для широкого круга специалистов в сфере торговли и туризма. Проведение данного ежегодного крупномасштабного российского профессионального обучения переводу завоевало высокую популярность в Китае, около миллиона человек в год становятся переводчиками. Это крупномасштабное явление возымело и негативные последствия – увеличение набора студентов привело к снижению качества образования. Таким образом, возникает вопрос получения элитного образования и обостряется проблема неравенства среди большой аудитории студентов.

Во-вторых, наши профессиональные российские переводчики обладают относительно низким уровнем перевода, ощущается острая нехватка качественного перевода. Особенно после вступления России в WTO в 2012 г. связь с Китаем стала более тесной и нуждается в профессиональном переводе на мировом рынке. Ввиду этих обстоятельств, Китай и Россия будут осуществлять сотрудничество в многочисленных областях, которое откроет новые горизонты для российских профессиональных переводчиков. Особенно актуальны сферы политики, юриспруденции, экономики и культуры. Отметим, что эти области будут открыты только для переводчиков с высоким уровнем владения языком и способностью переводить с одного языка на другой. Этим высоким требованиям большая часть профессионального сообщества переводчиков пока не соответствует. По данным китайского Министерства образования в 2004 г. был обнародован список колледжей и вузов России, образовательная программа которых позволяет подготовить профессиональные российские кадры для нашей страны в области управления, обучения, перевода и исследования аспектов культуры, образования, технологий, экономики и торговли, иностранных дел и другие аспекты.

Аспекты учебной программы

В соответствии с национальными требованиями учебной программы еженедельно два часа отводится для перевода на русский язык. Также рекомендуется введение профессиональных факультативов. Во многих университетах на старших курсах не выполняется программа по профессиональному переводу. В некоторых колледжах откроются курсы «Русско-китайский перевод», в ряде других добавится курс «Китайско-русский перевод». В ряде вузов для выполнения требований учебного плана и освоения образовательной программы ставят факультативы, курсы синхронного перевода и т.д. У каждого университета есть своя система по достижению целей изучения языка.

Кроме того, профессиональные курсы русского языка не имеют взаимосвязи с общей системой образовательного процесса, потому что курс «Русский профессиональный перевод» – не единственный, но имеющий всеобъемлющий, комплексный подход по развитию способностей учащихся. Он требует от студентов владения русской письменностью, говорением, грамматикой русского языка, риторикой, чтением и другими аспектами в теории обучения. Если наши российские переводчики хотят большего прогресса, им необходимо знание китайского языка и культуры. Студенты полагаются только на самостоятельное обучение, чтобы увеличить уровень своей русской культурной грамотности.

Содержание обучения

Китай добился уже больших успехов с точки зрения перевода учебных материалов на русский язык, учебные материалы непрерывно обновляются. Однако следует заметить, что в преподавании курса перевода нет единого стандарта, поэтому часто возникают вопросы, которые приводят к видоизменениям тем курса в процессе работы с обучающимися. Например, некоторые материалы в процессе подготовки к занятиям не дают четких практических рекомендаций, поэтому часто акцентируется внимание на теории перевода. Таким образом, формируется некий дисбаланс между практическим и теоретическим аспектами в учебном корпусе. Преподаватели в процессе обучения в меньшей степени обращают внимание на анализ текста и зачастую сосредотачиваются на объяснении слов и предложений. Углубление в теорию русского литературного перевода не позволяет улучшить практические навыки студентов и, соответственно, повысить конкурентоспособность среди других переводчиков.

Философия преподавания и методы обучения

Традиционное российское образование

диктует учителю тенденцию ограничения инициативы и энтузиазма студента в процессе обучения. Кроме того, в данном режиме обучения преподаватель в основном сосредоточен на изучении теоретического материала, не придает значения практическим навыкам, впоследствии это приводит к дисбалансу теории и практики в сознании студента. Данный способ обучения игнорирует способность студентов обучаться навыкам практического перевода, что способствует снижению интереса, утрачиваются инициатива и творчество в обучении.

Качество преподавания учителей

Обучение русскому профессиональному переводу приобрело высокую популярность, но учителя не в состоянии идти в ногу со временем, возникла ситуация нехватки кадров. Многим учителям не хватает опыта перевода публицистических текстов, зачастую они являются научными сотрудниками исследовательских центров. Отмечены лакуны в знаниях учителей, что также сказывается на качестве и эффективности преподавания.

Анализ учебных целей студентов

Студенты являются постоянным объектом изучения и обучения для преподавателя. В зависимости от скорости усвоения материала, преподаватель принимает решение, каким образом и согласно каким методикам далее структурировать процесс обучения. Во-первых, на первоначальном этапе студенты не способны достаточно быстро обрабатывать информацию и делать качественные переводы, поэтому преподавателю необходимо учитывать эту особенность учебного процесса. Во-вторых, интерес студентов является важным фактором, влияющим на эффективность обучения, в значительной степени интерес и энтузиазм студентов можно применить к разработке учебных программ. В-третьих, необходимо обращать внимание на отдельных студентов, успехи которых в значительной степени преобладают над успехами других учеников, так как от данного аспекта зависит выбор стратегии преподавания учителя.

Учебные цели играют важную роль в учебном процессе. Учитель в современной ситуации обучения должен анализировать не только содержание субъектов обучения, но и содержание преподаваемой дисципли-

ны, а также обеспечить интеграцию в разработке учебных программ. Кроме того, учитель также должен учитывать реальную социальную потребность в современном обществе и уметь вписывать ее в содержание преподаваемой дисциплины.

Методы обучения

Выбор стратегии обучения должен быть обусловлен пониманием уровня способностей обучающихся. Учитель имеет право выбирать различные методы педагогической деятельности и средства обучения в процессе преподавания для достижения цели полного и глубокого изучения материала. С начального этапа изучения языка учитель должен создавать ситуации, в которых ученик будет делать попытки разговаривать на изучаемом языке, это необходимо для быстрого изучения материала. На следующем этапе, когда навыки чтения станут значительно лучше, можно использовать мультимедийные методы обучения. Студенты смотрят фильмы или телевизор, активизируют навыки слушателя, переводят классические диалоги. Еще один метод – вкрапление в изучение русской грамматики и литературы исторических фрагментов, которые формируют общекультурный фон, визуализируют и позволяют активизировать интерес студентов к изучаемой дисциплине.

Проектирование содержания обучения

В процессе обучения преподаватели должны учитывать интерес студентов и в полной мере использовать те инструменты преподавания, которые позволяют заинтересовать студентов в изучении дисциплины и впоследствии повысить эффективность изучения. Например, учителя могут использовать мультимедийный языковой класс, где студенты слушают упражнения, проводят аудирование, практикуют разговорную речь. Особого внимания заслуживает тот факт, что учителя в подготовке курса культивируют традиционное китайское мировоззрение. Студентам также необходимо помочь в изучении русской культуры, поэтому при изучении языка необходимо выстроить курс таким образом, чтобы были видны сходства и различия двух культур. Это поможет понять русскую культуру и сделать еще один шаг в сторону российско-китайского межкультурного сотрудничества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Архитектура и психология : учеб. пособие для вузов / А. В. Степанов, Г. И. Иванова, Н. Н. Нечаев. М. : Стройиздат, 1993. 295 с.
2. Березин М. А. Факторы риска психологической дезадаптации и ее распространенность у педагогов общеобразовательных школ : автореф. дис. ... канд. мед. наук. СПб., 1996. 122 с.
3. Вязникова Л. Ф. Психологические основания профессиональной переподготовки руководителей системы образования: время перемен : моногр. Хабаровск : Изд-во ХГПУ, 2002. 291 с.
4. Гагин Ю. А. Концептуальный словарь-справочник по педагогической акмеологии : учеб. пособие.

Изд. 2-е. СПб. : СПбГУПМ; Балт. пед. академия, 2000.

5. Громкова М. Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых : учеб. пособие. М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2005. 495 с.
6. Джонс Д. К. Инженерное и художественное конструирование. Современные методы проектного анализа: пер. с англ. М. : Мир, 1976. 374 с.
7. Дитрих Я. Проектирование и конструирование: системный подход: пер с польск. М. : Мир, 1981. 456 с.
8. Заир-Бек Е. С. Основы педагогического проектирования : учеб. пособие для студ. педагогич. бакалавриата, педагогов-практиков. СПб. : РГПУ, 1995.
9. Зарецкий В. К. О двух подходах к проектированию инновационных образовательных систем // Проектирование в образовании: проблемы, поиски, решения : сб. науч. тр. М. : Ин-т пед. инноваций РАО, 1994. С. 25–28.
10. Карпов А. В., Терещенко Н. Г. Психология управления : моногр. Казань : Изд-во Ин-та экономики, управления и права; Таглитат, 2006.
11. Костенчук И. А. Коммуникативные аспекты совместной проектировочной деятельности // Проектирование в образовании: проблемы, поиски, решения : сб. науч. тр. М. : Ин-т пед. инноваций РАО, 1994. С. 75–78.
12. Педагогическое проектирование : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская // Под. ред. И. А. Колесниковой. М. : Академия, 2005.
13. Прикот О. Г. Лекции по философии педагогики. СПб. : ТВПинк, 1998.
14. Радионов В. Е. Нетрадиционное педагогическое проектирование. СПб. : ГТУ, 1996.
15. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. М. : Школа-Пресс, 1995. 384 с.
16. Твои вершины: проект каф. акмеологии Рос. госуд. педагогич. ун-та им. А. И. Герцена. URL: <http://akmeo.rus.net>.
17. Филимонок Л. А. Формирование проектной культуры педагога в процессе профессиональной подготовки : автореф. ... д-ра пед. наук. Махачкала, 2008.
18. Шадриков В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности (репр. воспр. текста издания 1982 г.). М. : Логос, 2007.
19. 马秀玲. 大学公外俄语教学现状与改革[J]. 中国成人教育, 2010, (11):168–169.
20. 顾佳琪. 中国俄语教学的历史与现状[J]. 中国成人教育, 2011, (3): 136–137.
21. 金铁峰. 从俄语翻译需求反思大学专业俄语翻译课程教学[J]. 中国俄语教学, 2013, 32(1):33–37.
22. 杜韵莎. 试论中国俄语专业翻译教学体系[D]. 上海外国语大学, 2010.
23. 郑体武. 俄语专业的翻译教学: 问题与对策[J]. 中国俄语教学, 2008, (2): 30–33.
24. 韩振宇. 俄语翻译课教学改革刍议[J]. 教育与职业, 2009, (35): 95–96.

REFERENCES

1. Arkhitektura i psikhologiya : ucheb. posobie dlya vuzov / A. V. Stepanov, G. I. Ivanova, N. N. Nechaev. M. : Stroyizdat, 1993. 295 s.
2. Berebin M. A. Faktory riska psikhologicheskoy dezadaptatsii i ee rasprostranennost' u pedagogov obshcheobrazovatel'nykh shkol : avtoref. dis. ... kand. med. nauk. SPb., 1996. 122 s.
3. Vyaznikova L. F. Psikhologicheskie osnovaniya professional'noy perepodgotovki rukovoditeley sistemy obrazovaniya: vremya peremen : monogr. Khabarovsk : Izd-vo KhGPU, 2002. 291 s.
4. Gagin Yu. A. Kontseptual'nyy slovar'-spravochnik po pedagogicheskoy akmeologii : ucheb. posobie. Izd. 2-e. SPb. : SPbGUPM; Balt. ped. akademiya, 2000.
5. Gromkova M. T. Andragogika: teoriya i praktika obrazovaniya vzroslykh : ucheb. posobie. M. : YuNITI-DANA, 2005. 495 s.
6. Dzhons D. K. Inzhenernoe i khudozhestvennoe konstruirovaniye. Sovremennyye metody proektnogo analiza: per. s angl. M. : Mir, 1976. 374 s.
7. Ditrikh Ya. Proektirovaniye i konstruirovaniye: sistemnyy podkhod: per s pol'sk. M. : Mir, 1981. 456 s.
8. Zair-Bek E. S. Osnovy pedagogicheskogo proektirovaniya : ucheb. posobie dlya stud. pedagogich. bakalavriata, pedagogov-praktikov. SPb. : RGPU, 1995.
9. Zaretskiy V. K. O dvukh podkhodakh k proektirovaniyu innovatsionnykh obrazovatel'nykh sistem // Proektirovaniye v obrazovanii: problemy, poiski, resheniya : sb. nauch. tr. M. : In-t ped. innovatsiy RAO, 1994. S. 25–28.
10. Karpov A. V., Tereshchenko N. G. Psikhologiya upravleniya : monogr. Kazan' : Izd-vo In-ta ekonomiki, upravleniya i prava; Taglimat, 2006.
11. Kostenchuk I. A. Kommunikativnye aspekty sovmestnoy proektirovochnoy deyatel'nosti // Proektirovaniye v obrazovanii: problemy, poiski, resheniya : sb. nauch. tr. M. : In-t ped. innovatsiy RAO, 1994. S. 75–78.
12. Pedagogicheskoye proektirovaniye : ucheb. posobie dlya vyssh. ucheb. zavedeniy / I. A. Kolesnikova, M. P. Gorchakova-Sibirskaya // Pod. red. I. A. Kolesnikovoy. M. : Akademiya, 2005.
13. Prikot O. G. Lektsii po filosofii pedagogiki. SPb. : TVPink, 1998.
14. Radionov V. E. Netraditsionnoye pedagogicheskoye proektirovaniye. SPb. : GTU, 1996.
15. Slobodchikov V. I., Isaev E. I. Osnovy psikhologicheskoy antropologii. Psikhologiya cheloveka: Vvedeniye v psikhologiyu sub'ektivnosti. M. : Shkola-Press, 1995. 384 s.
16. Tvoi vershiny: proekt kaf. akmeologii Ros. gosud. pedagogich. un-ta im. A. I. Gertsena. URL: <http://akmeo.rus.net>.
17. Filimonyuk L. A. Formirovaniye proektnoy kul'tury pedagoga v protsesse professional'noy podgotovki : avtoref. ... d-ra ped. nauk. Makhachkala, 2008.

18. Shadrikov V. D. Problemy sistemogeneza professional'noy deyatel'nosti (repr. vospr. teksta izdaniya 1982 g.). M. : Logos, 2007.
19. 马秀玲. 大学公外俄语教学现状与改革[J]. 中国成人教育, 2010, (11): 168-169.
20. 顾佳琪. 中国俄语教学的历史与现状[J]. 中国成人教育, 2011, (3): 136-137.
21. 金铁峰. 从俄语翻译需求反思大学专业俄语翻译课程教学[J]. 中国俄语教学, 2013, 32(1): 33-37.
22. 杜韵莎. 试论中国俄语专业翻译教学体系[D]. 上海外国语大学, 2010.
23. 郑体武. 俄语专业的翻译教学: 问题与对策[J]. 中国俄语教学, 2008, (2): 30-33.
24. 韩振宇. 俄语翻译课教学改革刍议[J]. 教育与职业, 2009, (35): 95-96.

本文是吉林省教育科学“十三五”规划课题“‘一带一路’愿景下的高校俄语翻译人才培养模式研究”（课题批准号为GH16434）的阶段性研究成果

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. А. П. Чудинов

Гуань Явэнь,

доктор лингвистических наук, преподаватель факультета русского языка, Институт иностранных языков, Шэньянский педагогический университет; 110034, Китай, провинция Лаонин, г. Шэньян, пр-т Хуанхэбэй, 253; e-mail: yawenlena@126.com.

АНАЛОГИИ РУССКИХ КОММУНИКАТИВНЫХ СРЕДСТВ В КИТАЙСКОМ ЯЗЫКЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: коммуникативный уровень; коммуникативные средства; перевод; русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; китайские студенты; диалоговая речь; языковая картина мира.

АННОТАЦИЯ. В языке существует коммуникативный уровень, отражающий соотношения говорящего, слушающего и квалифицируемой ими ситуации. Сложности перевода русского диалога на китайский язык во многом связаны с передачей значений коммуникативного уровня. В нем активно задействованы многие средства, такие как частицы, междометия и т.д., которые были в тени собственно лингвистического исследования. Автор статьи на примере анализа диалога из кинофильма показывает тонкости перевода подобных частей речи. Данная работа имеет несомненную практическую значимость, поскольку представленный анализ выявляет области затруднения китайцев при восприятии и дальнейшем понимании русского диалога. В данном случае коммуникативные средства русского языка важны для выражения взаимоотношения говорящего, слушающего и ситуации. Семантический анализ данного материала дает ключ к употреблению незнакомых китайским студентам единиц. Материалы статьи и выводы к ней могут способствовать совершенствованию преподавания русского языка в Китае при рассмотрении русской языковой картины мира.

Guan Yawen,

Doctor of Linguistics, Lecturer of the faculty of the Russian Language, Shenyang Pedagogical University, Shenyang, China.

SIMILARITIES BETWEEN RUSSIAN AND CHINESE COMMUNICATIVE MEANS

KEYWORDS: communicative level; communicative means; translation; Russian as a foreign language; methods of teaching Russian; Chinese students; dialogue; language worldview.

ABSTRACT. Each language has a communicative level that reflects the relations between the speaker and the described event or situation. The difficulties of translation the dialogue in Russian into Chinese are caused by the need to reproduce the meanings of the communicative level. This level employs such units as particles, interjections etc., which were outside linguistic interest for a long time. The author of this article shows the process of translation of these parts of speech used in a dialogue from a film. The paper has a great practical value, as the analysis reveals the difficulties in understanding and translation a dialogue in Russian by the Chinese. In this case, the communicative means of the Russian language are important to express relations between the speaker, listener and the situation. The semantic analysis gives the Chinese students clues to understand the unknown units. The material of the article may be used in teaching Russian in China to describe Russian language worldview.

Часто перед иностранцами возникает такой вопрос: как понять смысл некоторых русских высказываний? Как лучше перевести русский текст на китайский? Прежде всего, нам необходимо разграничить понятия номинативных и коммуникативных значений языковых средств.

В языке существует большое количество оппозиций по разным аспектам. Достаточно давно существует противопоставление таких систем, как диктум и модус [3, с. 43–48]. Затем были разграничены объективная и субъективная модальности [4], пропозитивное содержание и иллокутивное намерение говорящего [8] и т.д. Для нас же наиболее актуальным является противопоставление двух функционально-семантических систем – номинативного и коммуникативного уровней [1]. Эти системы устроены по-разному. Если номинативное значение связано с передачей информации о действительности, преломленной в языковом сознании говорящего, то

коммуникативная система отражает «соотношения позиций говорящего, слушающего и оцениваемой и квалифицируемой ими ситуации» [Там же, с. 3]. У них разные единицы и разные закономерности. Но, тем не менее, они могут взаимодействовать.

Номинативные значения являлись основным объектом лингвистики, а коммуникативные значения долгое время не интересовались. Дело в том, что они находятся вне «светлого поля сознания» естественного носителя языка, в том числе лингвистов. Таким образом, если при переводе китайского текста на русский номинативный уровень переводится достаточно легко, то перевод на китайский язык коммуникативных единиц оказывается достаточно сложным. Для того чтобы проанализировать, в чем заключается сложность передачи значения коммуникативного уровня русского языка, сначала необходимо выяснить его организацию и законы.

1. Организация коммуникативного уровня

Согласно положениям М. Г. Безяевой [1; 2], коммуникативный уровень отражает соотношение позиции говорящего, слушающего и оцениваемой и квалифицируемой ситуации. Он организуется целеустановкой, вариативными рядами конструкций и коммуникативными средствами. Целеустановка рассматривается как языковой тип воздействия говорящего на слушающего, ситуацию и самого говорящего, либо отражение слушающего, ситуации, самого говорящего на говорящего. Например, требование, предположение, угроза, возражение, подтверждение и т.д. [2, с. 108]. Она реализуется вариативным рядом конструкций, в образовании которых участвуют две группы средств: специальные коммуникативные средства (частицы, междометия, интонация и др.), и те средства, которые могут формировать номинативные значения, но способны принимать участие в образовании коммуникативных значений (грамматические категории и некоторые словоформы полнозначных лексических единиц и т.д.) [Там же, с. 111]. У каждого из этих средств существуют некие инвариантные параметры, реализации которых подчиняются правилам их развертывания. В данный алгоритм входит антонимическое развертывание параметров (как соответствие-несоответствие ожидаемому, вход-отсутствие входа в новую ситуацию и т.д.). Кроме того, их реализации могут «быть распределенными между позициями слушающего, говорящего или ситуацией» [1, с. 21], а также могут раскрываться по норме и по данной конкретной ситуации. Итак, коммуникативные средства принадлежат разным уровням языковой системы: морфологическому и синтаксическому (грамматическому), лексическому и фонетическому. В данной работе мы рассмотрим лексические средства.

Надо отметить, что носители русского языка способны определить значения номи-

нативного уровня, но не могут дать точного определения коммуникативных единиц, например, таких как «ну» или «же». В словарях отмечается либо их связь с целеустановкой (удивление и т.д.), либо их способность что-либо выделять или акцентировать. В лингвистике такие единицы рассматриваются как «дискурсивные слова». Некоторые русские лингвисты (Ю. Д. Апресян, С. В. Кодзасов, Е. А. Кибрик, А. Ю. Баранов, В. А. Плунгян, Е. В. Рахилина, И. М. Кобозева и т.д.) считали, что эти слова в высказывании отражают не только отношения между элементами описываемого фрагмента действительности, но и отношения между элементами понимаемого как коммуникативной ситуации дискурса, и эта ситуация включает сознание коммуникантов и текст, который создается в процессе общения [6, с. 289]. По мнению И. М. Кобозевой и Л. М. Захарова [7], дискурсивные слова – носители имплицитной интенциональной информации. В большей степени они описаны как отдельные слова. Мы рассмотрим эти слова как средства системы коммуникативного уровня, которые могут формировать ряд коммуникативных конструкций, выражающих различные целеустановки.

2. Проблемы, возникающие при переводе русских коммуникативных значений

Для того чтобы понять, как перевести единицы коммуникативного уровня, мы проанализировали два перевода одного фильма «Ирония судьбы, или С легким паром» на китайский (с субтитрами и с озвучиванием). Сопоставление с русским текстом даже этих двух вариантов говорит о том, что некоторые средства регулярно не переводятся. Некоторые же переводятся, но передают другое значение. Эта проблема ярко проявляется в следующем коротком русском диалоге (таблица 1):

Таблица 1

Ситуация: Герой и его невеста обсуждают, как отметить Новый год.	
русский текст	китайский перевод (калька)
- Не пойдём к Катаньянам.	- Не пойдём к Катаньянам.
- Нет, Галя, это неудобно. Нет, ну что ты , мы же договорились. Ну , это мои друзья. И потом, ты уже салат приготовила из крабов. А я так люблю крабы.	- Нет, Галя, это неудобно. Нет, (ну) что случилось с тобой , мы (же) договорились. (Ну) , это мои друзья. И потом, ты уже салат приготовила из крабов. А я очень очень люблю крабы.
- Ну , тем более, съедим их вместе.	- Тогда , тем более, съедим их вместе.
- Ну , где же мы их съедим- то ?	- Тогда , где (же) мы их съедим (-то) ?
- Ой, Женька! Какой ты непонятливый! Ну , мы же будем встречать здесь, у тебя.	- Ой, Женя! Ты такой непонятливый! (Ну) ,

<p style="text-align: center;">3</p> <p>- Где вот тут? Вот тут? Вот. Подожди, а Катаняны-то как? Я не пони...</p> <p>- Олег предлагает встречать Новый год, между прочим, в ресторане Останкинской башни.</p>	<p>мы (же) будем встречать здесь, у тебя.</p> <p>- Где (вот) здесь? (Вот) здесь? (Вот). Подожди, а Катаняны (-то) как? Я не пони...</p> <p>- Олег предлагает встречать Новый год, (между прочим), в ресторане Останкинской башни.</p>
<p>Комментарий:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Единицы, выделенные шрифтом, переведены не с тем значением, реализованным в русском языке. • Единицы, указанные в скобках, не переведены в китайских вариантах. 	

На первый взгляд, содержание перевода китайского текста воспринимается легко, но он не передает русскую коммуникативную семантику, которая в данном случае лежит в основе выражения эмоций. С одной стороны, в определенной степени для китайцев содержания переведенного варианта, наверное, достаточно. Но очевидно, что часть смыслов исчезает при таком переводе. Однако для носителей русского языка они обязательны, и становятся актуальными, когда текст переводят с китайского на русский. Дело в том, что в данном случае они важны и необходимы для передачи взаимоотношений говорящего, слушающего и ситуации.

Как говорит В. Г. Гак, «в русском языке без таких единиц не строится ни одна живая фраза» [5, с. 559]. Итак, это сопоставление показывает, что должны знать китайские студенты для того, чтобы говорить по-русски, и одновременно обнаруживает сложности перевода русских текстов на китайский язык.

3. Соотношение русских и китайских коммуникативных средств при переводе

В результате сопоставления русского фильма с двумя китайскими вариантами перевода выяснилось следующее: 1) некоторые средства коммуникации не переводятся на китайский язык; 2) некоторые средства коммуникации переводятся на китайский язык не точно, с другими смыслами. Рассмотрим некоторые лексические единицы, которые при переводе типично вызывают сложности.

Такие средства, как «а», «же», «ну», «вот» во многих случаях не переводятся на китайский. Например,

(1) Русское «а», связанное с параметром «входа – отсутствия входа в новую ситуацию»*, постоянно отсутствует в китайских переводах.

а) (Герою пора уходить. Он хочет остаться, и героиня также хочет его оставить.)

– И.../пошел я.

– А...

– Да?

– Как вы будете добираться до аэро-

дрома?

Реализация данного параметра в позиции говорящего. *Значение:* желание говорящего войти в новую ситуацию и ввести в нее слушающего. Героиня не хочет, чтобы слушающий ушел. Но она в данный момент пока не нашла повод, чтобы он остался. Обдумывание.

б) Мама героя никак не хочет пускать его друга в квартиру и советует ему прийти на следующий день.

– А нас в бане ждут Мишка с Сашкой. Ничего?

– Ничего.

Реализация данного параметра в позиции слушающего. *Значение:* говорящий хочет ввести слушающего в новую ситуацию после знакомства с предшествующей ситуацией. Убеждение.

в) Ссора жениха героини с Женей.

– А вы ведете себя... извинитесь перед ней сейчас же! (Ипполит первым начинает драться). Что вы делаете?

– А вот что!

Реализация данного параметра в позиции слушающего. *Значение:* ввод слушающего в новую ситуацию. Угроза.

(2) Русское «же» в реализации параметра «должного имеющего или не имеющего место»*, постоянно отсутствует в китайских переводах.

а) – Ну, где **же** мы их съедим-то? (пример из таблицы 1)

Реализация данного параметра в позиции слушающего. *Значение:* ты должна понять, но не понимаешь. Скрытый упрек.

б) Герои дерутся, и героиня хочет прекратить драку.

– Господи, не хватало мне вашей еще драки! Ну что **же** это такое?/

Реализация данного параметра в позиции слушающего. *Значение:* вы, собеседники, должны прекратить драться, что не имеет место.

в) Героиня пытается разбудить незнакомого человека героя, который спит в ее спальне.

– Вставайте сейчас **же**!

Реализация данного параметра в позиции слушающего. В этой конструкции *две реализации:* ты, слушающий, должен по-

нять ситуацию, но ты не понял. Идентичность момента каузации моменту исполнения. Раздраженное требование.

(3) Русское «ну», связанное с параметром «ожидаемого (соответствие – несоответствие)»*, постоянно отсутствует в китайских переводах.

а) Герой обсуждает со своей мамой, идти ли ему в баню.

– Может, мне все-таки пойти в баню? Они меня заждались в бане, мама.

– Ничего не будет плохого, если ты Новый год встретишь чистым.

– Ну, решено! Иду мыться.

Реализация данного параметра в позиции говорящего. *Значение*: Развитие ситуации соответствует ожидаемому говорящим.

б) Герой хочет объяснить, что произошло, жениху героини, который вообще его не слушает и сердится.

– А.../значит, должен был прийти Павлик, а пришел вот этот тип?

– Ну какой вы.../ну никто/ не должен был прийти,/ну?/

Реализация данных параметров в позиции и говорящего, и слушающего. *Значение*: Реакция собеседника отклоняется от ожидаемого говорящим.

в) Герой собирается сам варить кофе. Героиня хотела бы узнать причину.

– Ну,/ потому что поете вы/ действительно прекрасно,/ а готовить/ вы не умеете.

Реализация данного параметра в позиции слушающего. В этой конструкции *две реализации*: в соответствии с ожиданиями слушающего говорящий вводит вариант развития и оценки ситуации, не соответствующий ожиданиям собеседника. Пояснение.

г) Герой и его невеста обсуждают, как и где отметить Новый год.

– Не пойдём к Катаньянам.

– Нет, Галя, это неудобно./Нет, ну что ты,/мы же договорились. Ну,/ это мой друг./ И потом, ты уже салат приготовила/ из крабов. А я так/ люблю крабы./

– Ну, тем более, съедим/ их вместе.

– Ну, где же/ мы их съедим-то?/

– Ой, Женька!/Какой ты непонятливый!/Ну, мы же будем встречать здесь,/ у тебя/(пример из таблицы 1).

Реализация данных параметров в позиции говорящего и слушающего. *Значение* «ну»: позиция собеседника не соответствует ожиданиям говорящего. Я жду, что ты меня поймешь, а ты не понимаешь. Отметим, что в этой конструкции не было переведено «же». Его *значение*: ты должен понять, но не понимаешь. В данном случае «ну» и «же» *согласуются по смыслу*, что соответ-

ствует закону «коммуникативного согласования» [2, с. 112], они вместе выражают нетерпение и скрытый упрек.

(4) Русское «вот», связанное с параметрами «реализованности – нереализованности одного варианта, соответствующего – несоответствующего целям, интересам, бенефактивности»*, постоянно отсутствует в китайских переводах.

а) Герой, желая доказать, что он хозяин квартиры, показывает паспорт.

– Вот... есть... Москва, / третья улица Строителей, / дом двадцать пять.../

Реализация данного параметра в позиции говорящего. *Значение*: реализовался вариант, соответствующий целям говорящего.

б) Жених героини начал драться с героем.

– Негодяй! Вот я тебе покажу...

Реализация данного параметра в позиции и говорящего и слушающего. В этой конструкции *две реализации*: слушающий реализовал вариант, который не соответствует интересам говорящего. Теперь говорящий осуществит вариант, который не соответствует интересам слушающего. Угроза.

в) – Где вот тут? / Вот тут? Вот. / (пример из таблицы 1).

Реализация данных параметров в позиции говорящего. *Значение*: три «вот» вместе выражают то, что сам говорящий не понимает, введенный слушающим вариант развития ситуации соответствует или не соответствует его интересам. Скрытое удивление с непониманием.

Итак, проведенный анализ дает возможность выявить неперебиваемые на китайский язык смыслы, что позволяет определить области затруднения китайцев в восприятии русской речи:

1. **Наличие инвариантных параметров.** В нашем анализе выявлены смыслы ряда средств коммуникации, которые существуют в русском языке и отсутствуют в китайском. Отсюда для китайцев при понимании русского текста особенно важно становится знание их инвариантных параметров, которые стоят за средствами, отсутствующими в китайском языке.

2. **Действие алгоритма развертывания.** Для китайских обучающихся важно понять, что данные инвариантные параметры подчиняются и реализуются по определенным законам. Эти инварианты средств не все время воспроизводятся в одном и том же виде, а модифицируются по алгоритму, что создает дополнительные сложности при понимании текста на русском языке. Поэтому кроме знания инвариантов, необходимо знать и алгоритм их развертывания. Он заключается в том, что параметры

средств могут реализоваться в позиции говорящего, в позиции слушающего и в коммуникативной ситуации.

3. В одной конструкции могут выступать **две реализации**, например, «**вот-в**), «**ну-в**»).

4. **Коммуникативное согласование и дублирование параметров средств.** В одном высказывании средства коммуникации могут дублироваться другими средствами, согласовываться со значениями иных коммуникативных средств, что принципиально не свойственно системе китайского языка, в котором одно значение всегда выражается с помощью одних и тех же средств. В русском языке отмечается своего рода избыточность коммуникативных средств: инвариантные параметры какого-то средства легко согласуются с реализацией другого средства, с другими параметрами средств. Например, «**ну-г**».

*Средства, переведенные
на китайский язык*

с другими смысловыми оттенками

В результате сопоставления разных версий фильма возникает и другой аспект расхождения: средства коммуникации переводятся на китайский с другим значением. Например,

а) Герой с его мамой обсуждают женитьбу

– Ну и как, тебе/Галя/нравится?

– Ты же на ней женишься,³ / а не я.³

– Но **ведь** ты же моя мама.

«**Ведь**» связано с параметрами «единство знаний, мнений, представлений, которое может иметь или не иметь места»*.

Реализация в позиции говорящего и слушающего. *Значение:* Я предполагал, что у нас единые представления и знания о роли матери в семье.

В данном случае «**ведь**» было переведено в звучащем варианте **不管怎么说 «в любом случае»**.

б) – Смотри,²/Надежда,/ чтоб к моему возвращению/ не завелся здесь кто-нибудь третий./

– Не беспокойтесь,⁶/этого **уж** я/ не допущу.

«**Уж**» связано с параметрами «при учете чьей-то позиции, знание объективных обстоятельств, дающих возможность (право) реализовать то или иное действие»*.

Значение: говорящий учитывает позицию слушающего мамы. Он знает некоторые обстоятельства, которые дают ему право эксплицировать данную информацию. Обещание.

В данном случае «**уж**» было переведено в звучащем варианте **绝对 (абсолютно)**.

в) – Ну простите,²/ **ради Бога**.

«**Ради Бога**» связано с параметром

«дистанцирования»*.

Значение: желание дистанцирования говорящего от реализованного небенефактивного для собеседника варианта.

В данном случае «**Ради Бога**» не было переведено в звучащем варианте, а в китайской версии с субтитрами **看在上帝的份儿上 (Смотри на Бога)**.

г) – **Господи**,²/ не хватало мне вашей еще драки!³

«**Господи**» связано с параметрами «неподконтрольного изменения ситуации и влияния на личную сферу»*.

Значение: небенефактивное изменение ситуации влияет на личную сферу говорящего героини, которое не зависит от ее воли и не соответствует ее желаниям. Раздражение.

В данном случае «**Господи**» было переведено в звучащем варианте **我的天哪 (Мое Небо)**.

д) Героиня мешает герою спать.

– Мешаешь спать мне./**Кошмар какой-то!**

Значение постпозитивного «**какой**»* с параметрами по норме: в позиции говорящего большая степень отклонения данной ситуации от нормы. *Значение «-то»**, связанное с параметрами «соответствия-несоответствия представлений и реализованного варианта»*: реализованный вариант не соответствует представлениям говорящего о норме. Здесь и возникает коммуникативное согласование. Сочетание двух данных средств говорит о том, что есть представление о норме, которой реализованный вариант не соответствует.

Фраза «**Кошмар какой-то!**» была озвучена по-китайски: **太不像话了! (Слишком безобразно)**, а в китайской версии фильма с субтитрами: **这是怎么回事儿呀! (Что это такое?!)**.

Таким образом, варианты перевода являются не семантическими, а функциональными аналогами, так как смыслы в китайском языке не равны смыслу в русском. При этом существует проблема функциональных аналогов, не равных семантически, например, «**ну**» и «**тогда**» в следующем случае.

– **Ну**, тем более./съедем/ их вместе (пример из таблицы 1).

В данной ситуации «**ну**» переводится на китайский как «*тогда*». Их функции в некотором отношении похожи, но они не являются семантическими аналогами. Надо подчеркнуть, что функциональный перевод возможен лишь в отдельных случаях. Например, русское «**ну**» нельзя перевести «**тогда**» в следующем примере.

– **Ну** какой вы.../ **ну** никто не должен

был прийти, /²ну?

(*«– Тогда какой вы...тогда никто не должен был прийти, тогда?»)

В этой ситуации уже недопустимо «тогда» как по семантике, так и по функции. Практически в данном случае эти три «ну» в китайских двух вариантах вообще не переведены.

Таким образом, сложности перевода русского диалога на китайский язык во многом связаны с передачей значений коммуникативного уровня. В нем активно задействованы многие средства, такие как частицы, междометия и т.д., которые были в тени собственно лингвистического исследования. Данная работа имеет несомненную практическую значимость, поскольку представлен-

ный анализ выявляет области затруднения китайцев при восприятии и дальнейшем понимании русского диалога. В данном случае коммуникативные средства русского языка важны для выражения взаимоотношения говорящего, слушающего и ситуации. Семантический анализ данного материала дает ключ к употреблению незнакомых китайским студентам единиц. Материалы статьи и выводы к ней могут способствовать совершенствованию преподавания русского языка в Китае при рассмотрении русской языковой картины мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка. М. : Изд-во иностранной литературы, 1955.
2. Безяева М. Г. Семантика коммуникативного уровня звучащего языка. Волеизъявление и выражение желания говорящего в русском диалоге. М. : Изд-во МГУ, 2002.
3. Безяева М. Г. Семантическое устройство коммуникативного уровня языка // Слова. Грамматика. Речь. Вып. VII : Сб. науч.-метод. статей по преподаванию РКИ. М. : Изд-во Моск. ун-та, 2005.
4. Виноградов В. В., О категории модальности и модальных словах в русском языке // Труды института русского языка АН СССР, т. 2. М. – Л., 1950;
5. Гак В. Г. Языковые преобразования. М. : Школа Языки русской культуры, 1998.
6. Кибрик А. Е. Очерки по общим и прикладным вопросам языкознания. (Универсальное, типовое и специфичное в языке). М. : Изд-во МГУ, 1992.
7. Кобозева И. М., Захаров Л. М. Для чего нужен звучащий словарь дискурсивных слов русского языка : доклады международ. конференции. Диалог, 2004. С. 292–297.
8. Остин Дж. Слово как действие // Новое в зарубежной лингвистике. Вып.17. М. : Прогресс, 1986.
9. Русская грамматика, т. 2. М. : Наука, 1980.

REFERENCES

1. Balli Sh. Obshhaja lingvistika i voprosy francuzskogo jazyka. M. : Izd-vo inostrannoju literatury, 1955.
2. Bezjaeva M. G. Semantika kommunikativnogo urovnja zvuchashhego jazyka. Voleiz#javlenie i vyrazhenie zhelanija govornjashhego v russkom dialoge. M. : Izd-vo MGU, 2002.
3. Bezjaeva M. G. Semanticheskoe ustrojstvo kommunikativnogo urovnja jazyka // Slova. Grammatika. Rech'. Vyp. VII : Sb. nauch.-metod. statej po prepodavaniju RKI. M. : Izd-vo Mosk. un-ta, 2005.
4. Vinogradov V. V., O kategorii modal'nosti i modal'nyh slovah v russkom jazyke // Trudy instituta russkogo jazyka AN SSSR, t. 2. M. – L., 1950;
5. Gak V. G. Jazykovye preobrazovanija. M. : Shkola Jazyki russkoj kul'tury, 1998.
6. Kibrik A. E. Oчерки po obshhim i prikladnym voprosam jazykoznanija. (Universal'noe, tipovoe i specifichnoe v jazyke). M. : Izd-vo MGU, 1992.
7. Kobozeva I. M., Zaharov L. M. Dlja chego nuzhen zvuchashhij slovar' diskursivnyh slov russkogo jazyka : doklady mezhdunarod. konferencii. Dialog, 2004. S. 292–297.
8. Ostin Dzh. Slovo kak dejstvie // Novoe v zarubezhnoj lingvistike. Vyp.17. M. : Progress, 1986.
9. Russkaja grammatika, t. 2. M. : Nauka, 1980.

Статью рекомендует канд. филол. наук, доц. Е. Н. Иванова

Гэн Юаньюань,

аспирант 3-го курса кафедры русского языка для иностранных учащихся, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620000, г. Екатеринбург, ул. Ленина, 51; e-mail: 1501282954@qq.com.

Плотникова Галина Николаевна,

доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка для иностранных учащихся, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б.Н. Ельцина; 620000, г. Екатеринбург, ул. Ленина, 51; e-mail: rki-urgu@yandex.ru.

**ФОРМАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКИЕ ОТНОШЕНИЯ ЗООГЛАГОЛОВ
В СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ГНЕЗДЕ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: зооглаголы; словообразование; словообразовательные гнезда; формально-семантические отношения; русский язык; однокоренные слова.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена анализу деривационных связей зооглаголов с однокоренными словами в словообразовательном гнезде. Авторы обратили внимание на одну небольшую семантическую группу зооглаголов со значением «родить/рождать детеныша», которые, как правило, обозначают процесс рождения домашних животных. В научной литературе и в Словообразовательном словаре А. Н. Тихонова эти зооглаголы представлены как производные и входящие в словообразовательную парадигму дериватов от названий детенышей, которые и являются исходными словами словообразовательного гнезда. Для уточнения мотивационно-словообразовательной направленности в статье рассматриваются формально-семантические соотношения между словами в словообразовательной паре, включающей в свой состав зооглагол и существительное, обозначающее соответствующего детеныша (ягниться – ягненок). На основе ономаσιологического подхода, лежащего в основе когнитивного словообразования, авторы также выявляют семантико-пропозиционную структуру указанных зооглаголов и соответствующих названий детенышей. Все это позволило авторам сделать вывод о том, что, вопреки устоявшемуся мнению, зооглаголы можно считать не только производящими словами для названий соответствующих детенышей, но и исходными словами словообразовательных гнезд, в которых находятся однокоренные слова.

Geng Yuanyuan,

Post-graduate Student of the Department of Russian as a Foreign Language, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

Plotnikova Galina Nikolaevna,

Doctor of Philology, Professor of the Department of Russian as a Foreign Language, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg, Russia.

**DERIVATIONAL AND SEMANTIC RELATIONS
OF ANIMAL VERBS IN WORD-FORMATIVE NEST**

KEYWORDS: animal verb; word formation; word-formative nest; derivational and semantic relations; Russian language; cognate words.

ABSTRACT. The article discusses derivational relations between verbs belonging to the semantic field of animals and their cognates in the word-formative nest. The authors focused on a small semantic group of verbs with the meaning “to give birth to cubs”. These verbs generally indicate birthing process of domestic animals. Research literature and Derivational Dictionary of Russian language edited by Tikhonov A.N. qualify these verbs as derivatives included into the derivational paradigm based on cubs’ names being the source words in the word-formative nest. In order to specify their motivational and derivational trend the article examines derivational and semantic relations between words in the derivational pair, which is made up of a verb with animal semantics and the noun denoting the corresponding cub (give birth to a lamb – lamb). The authors also identify semantic and propositional structure of these verbs and cubs’ names correlated with them using onomasiological approach forming the basis of cognitive word-formation. All this allowed to conclude that contrary to the long-held point of view, verbs of this group can be considered not only as stems for the names of the respective cubs, but also as source words in word-formative nests including their cognates.

Зооглаголы в словообразовательных гнездах занимают довольно скромное место, на что неоднократно указывали ученые (В. А. Белошапкина, Е. А. Земская, Л. А. Хачатурова и др.). Вероятно, этим можно объяснить и тот факт, что зооглаголы редко попадали в поле зрения исследователей. Между тем, рассмотрение их в се-

мантико-деривационном плане дает основание для решения некоторых вопросов в словообразовании.

Несмотря на свою малочисленность, зооглаголы образуют несколько семантических групп, и в большинстве из них структурно-семантические связи зооглаголов не вызывают сомнений. Они, как правило, яв-

ляются производными, образованными от названий животных: *белка* – *белковать*, *ишак* – *ишачить* и др. Такая взаимосвязь отражается и в дефинициях толковых словарей, например, в МАС: **белковать** – «охотиться на белок», **обезлошадить** – «лишить лошадей» и др.

По-другому складывается картина структурно-семантических связей у глаголов со значением «рождать детенышей». Этих глаголов сравнительно немного в русском языке, и все они, как правило, обозначают процесс рождения детенышей от домашних животных, например: жеребиться, телиться, пороситься и т.д. *Веселей по весне становилось в селе, когда телилось, жеребилось, поросилось все это обильное живое хозяйство. Лидин, Соловей.*

Эти глаголы отличаются от зооглаголов с другой семантикой более сложным структурно-семантическим устройством, что порождает неоднозначное решение вопроса о их деривационных связях с родственными словами. Прежде всего, отметим, что все глаголы указанного типа в Словообразовательном словаре А. Н. Тихонова представлены как производные от названий детенышей домашних животных, то есть слова *жеребенок*, *ягненок*, *котенок* и др. даны в качестве исходных слов словообразовательного гнезда и как производящие для соответствующих глаголов. Такой же точки зрения придерживаются и некоторые другие ученые, например, В. А. Белашапкина считает, что «эти глаголы создаются только от супплетивных названий детенышей» [11, с. 225–226]. Вероятно, на решение этого вопроса в таком ключе влияют определенные семантические связи между существительным и глаголом, проявляющиеся в дефинициях этих глаголов, которые представлены в современных толковых словарях, например: **ягниться** – «рождать ягнят (об овце)»; **пороситься** – «рождать поросят (о свинье)» и др. Однако, на наш взгляд, этот вопрос требует дополнительного рассмотрения с точки зрения словообразовательной (и мотивационной) направленности внутри словообразовательной пары, включающей название детеныша и название процесса его рождения, тем более что, например, в Кратком этимологическом словаре русского языка Н. М. Шанского названия этих детенышей интерпретируются как производные от других производящих основ.

Следует отметить, что вообще вопрос о направлении производности является одним из труднейших вопросов в словообразовании, что приводит некоторых ученых к выводу о том, что «установление мотивации в синхронном словообразовании зачастую оказывается невозможным, потому что связан-

ные отношения мотивации слова в синхронии сосуществуют, и при равной формальной и семантической сложности они взаимно мотивируют друг друга» [8, с. 100].

Говоря о сложности определения словообразовательных отношений, некоторые ученые объясняют это отсутствием единого критерия в решении этого вопроса и предлагают свои возможные критерии. Например, Р. И. Лихтман считает, что таким критерием может быть семантический критерий, основанный на сопоставлении семантики производящего и производного и установлении большей сложности последнего [6, с. 114–130]. Безусловно, с этим трудно не согласиться, тем более что подтверждение этому можно найти и в работах других видных ученых (Г. О. Винокур, А. И. Моисеев, Е. А. Земская, М. В. Панов и др.).

Однако только семантический критерий не всегда оказывается достаточным. И этому тоже есть немало подтверждений. Например, А. Р. Гелегаева, анализируя словообразовательную структуру этнонимов, говорит о разных подходах к истолкованию их в лексикографических источниках: одни из них мотивируются названием основной территории их проживания (Испания→испанцы), другие, наоборот, как более простые по форме, являются производящими для соответствующих географических названий (чехи→Чехия) [2, с. 31–32].

Как видно, во втором случае при определении производности автор говорит о формальной структуре слов. Таким образом, безусловно, в решении вопроса о направлении словообразовательного процесса следует учитывать как семантические связи, так и формально-деривационные связи между родственными словами, на что указывают и другие ученые (Е. С. Кубрякова, В. Н. Немченко, А. Н. Тихонов, И. С. Улуханов и др.). Тем более что, по словам И. С. Улуханова, «слово может подвергаться таким семантическим преобразованиям, в результате которых оно утрачивает семантическую связь с одним из мотивирующих слов» [13, с. 50].

Теперь вернемся к упомянутым зооглаголам и с этих позиций рассмотрим их деривационные связи с названиями детенышей. В данном случае рассмотрение именно формально-деривационных отношений родственных слов внутри словообразовательных гнезд, в которых находятся упомянутые зоолексемы, может дать наиболее наглядную картину деривационной направленности. В связи с этим отметим, что вопреки данным Словообразовательного словаря и с синхронной точки зрения, с учетом структурно-системных отношений в словообразовании, названия детенышей

домашних животных тоже можно считать производными на том основании, что они, во-первых, входят в один словообразовательный ряд со словами тигренок, волчонок, слоненок и др., чья производность не подлежит сомнению (даже лишенный лексического значения *бокренок* у Л. В. Щербы имеет свою производящую основу), так как они имеют в своем составе четко выраженный словообразовательный формант (суффикс **-онок/-енок**) со значением «детеныш животного». Этот же формант мы видим и у названий детенышей домашних животных.

Во-вторых, как и у названий детенышей диких животных, у названий детенышей домашних животных можно также обнаружить и производящую основу. Но так как генетические производящие основы в современном русском языке сохранились не у всех из них, то с синхронной точки зрения вполне закономерно считать производящими для них глагольные основы, которые отвечают основным словообразовательным канонам в соотношении производного и производящего в данном случае. Если взять формальный аспект, то можно обнаружить, что глагольная основа входит в состав названия детеныша, а не наоборот. Ср., например: **жереб-и-ть-ся**. Структура глагола включает окончание **-ть**, то есть грамматическую морфему, которая обычно не участвует в процессе словообразования, так как не входит в состав основы слова; постфикс **-ся**, который характерен только для глагольной структуры и сохраняется лишь в глагольных формах. Далее мы видим суффикс **-и-**, который является асемантическим элементом и потому часто тоже не участвует в образовании производных слов, что является вполне закономерным, так как такое изменение производящей основы в процессе словообразования связано с морфонологическим явлением (усечение производящей основы), весьма распространенным в русском языке, ср., например: **ворож-и-ть** → **ворож-б-а**, **по-бел-и-ть** → **по-бел-к-а** и др. Остается корень **жереб-**, который и может быть производящей основой, «давая жизнь» другим родственным словам: **жереб-ец**, **жереб-чик**, **жереб-енок**, **жереб-ая** и др. То же самое можно сказать и о структуре других глаголов (телиться, пороситься, щениться и др.).

Следует также отметить, что подобная структура (**корень+и+ть+ся**) как характерная для непроизводных глаголов в современном русском языке представлена в перечне 27 моделей структур непроизводных глаголов, где даны такие глаголы, как: глумиться, годиться, артачиться и др. [14, с. 125].

В то же время основу названий детенышей (ягненок, теленок и др.), на наш взгляд, нельзя считать производящей для других производных, так как она полностью не входит в их состав, за исключением деривата с уменьшительно-ласкательным суффиксом (**теленок – теленоч-ек**), что не является в данном случае показательным, так как оба члена аналогичных словообразовательных пар в других словообразовательных гнездах (**тигренок – тигреноч-ек**, **зайчонок – зайчоноч-ек**, **волчонок – волчоноч-ек** и др.) тоже находятся среди производных слов, сохраняя при этом один и тот же тип чередования согласных (**к/ч**).

Такие формально-структурные отношения рассмотренных словообразовательных пар подтверждаются и их семантической соотносительностью. С точки зрения современной лингвистики проблему семантики производного слова целесообразно рассматривать в ономаσιологическом аспекте, который лежит в основе когнитивистики с ее антропоцентризмом, учитывающим осмысление носителем языка факта действительности с разных сторон, что «помогает ассоциировать обозначенный производным словом предмет, действие или признак с тем, что знакомо из предыдущего опыта» [10, с. 70]. Такое мнение высказывают многие ученые, например, Е. С. Кубрякова подчеркивает, что исследования мотивированности производного слова находятся в круге проблем когнитивного словообразования, которое помогает найти ключ к пониманию пропозициональных и ономаσιологических начал в структуре производного слова [5].

Исходя из этого рассмотрим пропозиционально-семантическую структуру зоглагола и названия детеныша, опираясь на дефиниции, представленные в толковых словарях.

Во-первых, толкование всех анализируемых глаголов имеет идентификатор *родить/родить*, обозначающий такой процесс, в результате которого должен появиться новый объект, о чем известно всем из жизненного опыта, и обычно речь идет о появлении на свет живого существа, в данном случае – детеныша. Но соотношение процесса и его результата объективно существует в природе как два явления, взаимосвязанные, но имеющие определенную последовательность, отражающую причинно-следственные связи: сначала процесс, потом его результат (положительный или отрицательный). Таким образом, с точки зрения ономаσιологического подхода следует признать более логичными «предикатно-аргументные связи» (термин И. Ю. Колесова) в соотношении слов: *родить* → *детеныш*

и актуализированные в словообразовательных парах жеребиться – жеребенок, ягниться – ягненок и др., где зооглагол выступает в качестве производящего, а производным является название детеныша.

К тому же, если посмотреть на денотативную ситуацию, которая скрывается за наименованиями конкретного процесса и наименованиями конкретного детеныша, то обнаруживается, что наименование процесса имеет более широкое значение, так как может обозначать действие субъектов разного типа (в данном случае речь идет о самках разных животных). Например, жеребиться/ожеребиться – «рождать/родить жеребенка (о кобыле, ослице, верблюдице)». *Кобыла под Григорьем заметно сдавала ход, хрипела и коротко, отрывисто ржала. – Жеребиться кобыла будет... Пропал я, Петя!* Шолохов, Путь-дороженька. *Зубодер по имени Струтион, у которого ожеребилась ослица, нанимает осла, чтобы поехать в другой город* (Коркмазова, История абдеритов).

В то же время денотативная ситуация, связанная с названием детеныша, конкретизируется в каждом отдельном случае, что

говорит о производности наименования, так как именно «производное слово наследует конкретные актантные конфигурации мотивирующего предиката, и их изменение ведет к разрушению (или изменению) смысла» [4, с. 272]. Иными словами, производное слово соотносится с такими элементами денотативной ситуации, в которой «раскрываются особенности референта производного слова» [Там же]. Ср., например, **жеребиться** – «рождать жеребенка (о кобыле, ослице, верблюдице)» → **жеребенок** – «детеныш (только) лошади»; **пороситься** – «рождать детеныша (о свинье, еже, барсучке)» → **поросенок** – «детеныш (только) свиньи» и т.д.

Таким образом, с учетом сказанного и, имея в виду то, что в данном случае зооним (название животного), и название его детеныша, а также название процесса его рождения имеют супплетивные основы, мы склонны считать, что такие зооглаголы, как телиться, ягниться, котиться и др. с синхронной точки зрения можно считать непроизводными и, следовательно, они должны занять место исходного слова словообразовательного гнезда.

ЛИТЕРАТУРА

1. Винокур Г. О. Заметки по русскому словообразованию // Избранные работы. М., 1959.
2. Гелегаева А. Р. Словообразовательная структура русских этнонимов (к вопросу о направлении производности) // Актуальные проблемы современного словообразования. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2006. С. 31–33.
3. Земская Е. А. Современный русский язык. Словообразование. М. : Просвещение, 1973. 302 с.
4. Колесов И. Ю. К вопросу о когнитивных аспектах мотивированности производного слова // Актуальные проблемы современного словообразования. Томск : Изд-во Том. ун-та, 2006. С. 271–275.
5. Кубрякова Е. С. Ключевые проблемы когнитивного словообразования. URL: <http://www.unc.edu/depts/seelrc/2002abstracts/kubryakovaturkuabs.pdf>.
6. Лихтман Р. И. Трудные вопросы словообразования. Махачкала, 1991. С. 114–130.
7. Моисеев А. И. Словообразование современного русского языка. Л., 1985. 90 с.
8. Остроумов В. В. Морфемное членение названий стран и других территорий на -ия с учетом их места в словообразовательном гнезде // Актуальные проблемы русского словообразования. Ташкент, 1989. С. 96–102.
9. Панов М. В. Степени членности слова // Развитие современного русского языка. М., 1972.
10. Серебренников Б. А. Языковая номинация (общие вопросы). М. : Наука, 1977. 360 с.
11. Современный русский язык : учебник / Под ред. В. А. Белошапковой. М. : Высшая школа, 1981. 560 с.
12. Тихонов А. Н. Словообразовательный словарь русского языка. Т. 1–4. М. : Рус. яз., 1985.
13. Улуханов И. С. Словообразовательная семантика в русском языке и принципы ее описания. М. : Наука, 1977. 256 с.
14. Черепанов С. С. К вопросу о морфемных моделях непроизводных глаголов современного русского языка // Актуальные проблемы русского словообразования. Самарканд, 1991. С. 123–126.
15. Шанский Н. М. и др. Краткий этимологический словарь русского языка / Под ред. С. Г. Бархударова. М. : Просвещение, 1971. 542 с.

REFERENCES

1. Vinokur G. O. Zаметki po russkomu slovoobrazovaniyu // Izbrannyye raboty. M., 1959.
2. Gelegaeva A. R. Slovoobrazovatel'naya struktura russkikh etnonimov (k voprosu o napravlenii proizvodnosti) // Aktual'nye problemy sovremennogo slovoobrazovaniya. Tomsk : Izd-vo Tom. un-ta, 2006. S. 31–33.
3. Zemskaya E. A. Sovremennyy russkiy yazyk. Slovoobrazovanie. M. : Prosveshchenie, 1973. 302 s.
4. Kolesov I. Yu. K voprosu o kognitivnykh aspektakh motivirovannosti proizvodnogo slova // Aktual'nye problemy sovremennogo slovoobrazovaniya. Tomsk : Izd-vo Tom. un-ta, 2006. S. 271–275.
5. Kubryakova E. S. Klyuchevye problemy kognitivnogo slovoobrazovaniya. URL: <http://www.unc.edu/depts/seelrc/2002abstracts/kubryakovaturkuabs.pdf>.
6. Likhtman R. I. Trudnye voprosy slovoobrazovaniya. Makhachkala, 1991. S. 114–130.
7. Moiseev A. I. Slovoobrazovanie sovremennogo russkogo yazyka. L., 1985. 90 s.
8. Ostroumov V. V. Morfemnoe chlenenie nazvaniy stran i drugikh territoriy na -iya s uchetom ikh mesta v slovoobrazovatel'nom gnezde // Aktual'nye problemy russkogo slovoobrazovaniya. Tashkent, 1989. S. 96–102.
9. Panov M. V. Stepeni chlenimosti slova // Razvitie sovremennogo russkogo yazyka. M., 1972.

10. Serebrennikov B. A. Yazykovaya nominatsiya (obshchie voprosy). M. : Nauka, 1977. 360 s.
11. Sovremennyy russkiy yazyk : uchebnik / Pod red. V. A. Beloshapkovoy. M. : Vysshaya shkola, 1981. 560 s.
12. Tikhonov A. N. Slovoobrazovatel'nyy slovar' russkogo yazyka. T. 1—4. M. : Rus. yaz., 1985.
13. Ulukhanov I. S. Slovoobrazovatel'naya semantika v russkom yazyke i printsipy ee opisaniya. M. : Nauka, 1977. 256 s.
14. Cherepanov S. S. K voprosu o morfemnykh modelyakh neproizvodnykh glagolov sovremennogo russkogo yazyka // Aktual'nye problemy russkogo slovoobrazovaniya. Samarkand, 1991. S. 123—126.
15. Shanskiy N. M. i dr. Kratkiy etimologicheskiy slovar' russkogo yazyka / Pod red. S. G. Barkhudarova. M. : Prosveshchenie, 1971. 542 s.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. К. И. Демидова

Демидова Калерия Ивановна,

доктор филологических наук, профессор, кафедра общего языкознания и русского языка, Институт филологии, культурологии и межкультурной коммуникации, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: demidova_k_i@mail.ru.

**О НЕКОТОРЫХ ФОРМАХ РЕАЛИЗАЦИИ НОВЫХ СОВРЕМЕННЫХ ТЕНДЕНЦИЙ
В ВУЗОВСКОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ (НА ПРИМЕРЕ ИЗУЧЕНИЯ КУРСА «ДВУЯЗЫЧНАЯ
ЛЕКСИКОГРАФИЯ» В РАБОТЕ С КИТАЙСКИМИ СТУДЕНТАМИ)**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; китайские студенты; двуязычная лексикография; парадигмы образования.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются основные современные парадигмы образовательного процесса в вузе за несколько последних лет, особое внимание уделяется реализации знаниево-деятельностной парадигмы, раскрываются ее положительные возможности при изучении русского языка китайскими студентами. Обобщается многолетний опыт автора в преподавании курса «Двуязычная лексикография» китайским студентам в УрГПУ (при кафедре русского языка и общего языкознания). Автор считает необходимым внедрение в современный образовательный процесс знаниево-деятельностной парадигмы, которая обеспечивает приобретение студентами ключевых компетенций, формируемых в результате их активной деятельности, для которой нужны знания и опыт, приобретенный поколениями. Эта парадигма формирует активную, самостоятельную личность студента. Для этого нужны знания в определенной области и владение ведущими компетенциями, развивающими аналитическое мышление, необходимое в дальнейшей социальной и профессиональной деятельности студентов.

Demidova Kaleriya Ivanovna,

Doctor of Philology, Professor of Department of General Linguistics and Russian, Institute of Philology, Culturology and Intercultural Communication, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**ON SOME FORMS OF IMPLEMENTATION OF NEW MODERN TRENDS
IN HIGHER EDUCATION PROCESS (ON THE EXAMPLE OF STUDYING THE COURSE
"BILINGUAL LEXICOGRAPHY" BY CHINESE STUDENTS)**

KEYWORDS: Russian as a foreign language; methods of teaching Russian; Chinese students; paradigm of education; lexicography.

ABSTRACT: The article considers the basic modern paradigm of the educational process at the University over the past few years paying special attention to the implementation of knowledge-oriented process-focused paradigm, and reveals its opportunities in teaching the Russian language to Chinese students. The author generalizes her long-term experience in teaching the course "Bilingual Lexicography" to Chinese students at the Ural State Pedagogical University (at Department of Russian Language and General Linguistics).

The author considers it necessary to introduce in the educational process the knowledge-oriented process-focused paradigm, which ensures the students' acquisition of key competences formed as a result of their active learning which needs the knowledge and experience acquired by generations. This paradigm forms the active self-dependent personality of the student. This aim presupposes acquisition of knowledge in a specific field and mastery of the leading competences developing analytical thinking needed for the future social and professional activity of the students.

Цель статьи – показать возможности реализации знаниево-деятельностной парадигмы в современном образовательном процессе в вузе на материале курса «Двуязычная лексикография» (из опыта работы с китайскими студентами).

В последние годы в педагогической и научной литературе мы наблюдаем изменение в вопросе об основной модели образовательного процесса в учебных учреждениях (например, см. работы И. А. Зимней, Д. Б. Эльконина, В. А. Болотова и др.). В конце XX и начале XXI вв. в русской педагогической литературе речь шла о компетентностной модели образования, сущность ко-

торой рассматривалась как переориентация доминирующей образовательной парадигмы с преимущественной трансляцией знаний на овладение комплексом компетенций, обеспечивающих жизнедеятельность учащихся в современном обществе. Поэтому в работах названных ученых просматривается тенденция к пониманию компетентностного подхода в образовании как качественно новой модели образовательного процесса, при этом особое внимание обращается на отбор ключевых компетенций, необходимых человеку в его дальнейшей социальной и профессиональной деятельности (в течение всей жизни повышать

свою квалификацию, расширять и углублять профессиональные знания, осваивать новые технологии и т.п.). «Учить учиться не на всю жизнь, а через всю жизнь» (Сенека).

В работах более позднего периода (в том числе и у названных выше ученых) появился новый термин «знаниево-деятельностная парадигма образовательного процесса», который является, с нашей точки зрения, наиболее адекватным, так как компетенции формируются в результате деятельности, для которой нужны знания и опыт, приобретенные поколениями. При реализации знаниево-деятельностной парадигмы особое внимание обращается на развитие аналитического мышления студентов, сущность которого заключается в том, чтобы организовать учебный процесс таким образом, чтобы студенты сумели применять конкретные методы и решения в других аналогичных ситуациях. При этом особое внимание уделяется отбору ключевых компетенций, необходимых в дальнейшей социальной и профессиональной деятельности обучающихся.

Курс «Двуязычная лексикография» проводится в УрГПУ для китайских студентов несколько лет в объеме 72 часа (две зачетные единицы).

Основная цель изучения дисциплины – научить китайских студентов самостоятельно приобретению знаний с помощью разных типов словарей, при этом особое внимание уделяется функционированию русского языка в различных коммуникативных ситуациях; способствовать развитию познавательной самостоятельности студентов, их творческой активности через деятельностный подход к окружающей языковой среде; подготовить студентов к дальнейшей профессиональной деятельности, связанной с использованием русского языка в различных коммуникативных ситуациях.

Задача дисциплины – познакомить студентов с разными типами русских и китайских словарей, в том числе двуязычными, которые помогут дальнейшему совершенствованию знаний студентов по русскому языку; научить их пользоваться словарями разных типов, видеть возможности словарей в совершенствовании знаний, умений, связанных с освоением русского языка, тем самым подготовить студентов к профессиональной деятельности на базе хорошего владения русским языком, умению самостоятельно решать вопросы, возникшие при его изучении и использовании в разных условиях.

Дисциплина является базовой, так как овладение ею поможет изучать и другие дисциплины, модули учебного плана.

Процесс изучения дисциплины

направлен на формирование и совершенствование следующих компетенций: ОК – расширение культуры мышления (на новом языковом материале), научить видеть возможности словарей в пополнении знаний и совершенствовании умений пользоваться русским языком в различных коммуникативных ситуациях; совершенствовать умение самостоятельно мыслить, расширять свою доказательную базу при обсуждении дискуссионных вопросов, что способствует развитию активности личности студента в образовательном процессе, способной к сотрудничеству, к сотворчеству с сокурсниками, к иному типу отношений между преподавателями и студентами, совместного поиска и анализа недостатка, осуществление принципа толерантности, комплементарности в диалоге и сотрудничестве. К ОК-компетенциям относится и следующее: научить студентов умению выделять главное, владеть общенаучными методами (классификация, сравнение, обобщение), умению самостоятельно добывать знания, самостоятельно мыслить.

ОПК – знать возможности изучаемого языка и словарей разных типов в совершенствовании речевой и профессиональной культуры студентов, пользоваться справочной литературой и работать со словарями разных типов, совершенствовать способность монологического выступления с аргументацией своей позиции, уделяя особое внимание доказательной базе.

ПК – 1. Выработать умение анализировать языковой материал в плане содержания, выражения и функционирования. 2. Знание научного терминологического инструментария и умение его применить при анализе языкового материала разных типов словарей. 3. Знать достоинства и недостатки лингвистических словарей разных типов и научиться ими пользоваться в различных ситуациях общения, в том числе и профессиональной деятельности.

Дисциплина в основном реализуется на русском языке с использованием нашего учебного пособия «Лингвистические словари разных типов в самостоятельной учебной и исследовательской работе студентов» (УрГПУ, 2013 г., 6-ое изд., испр. и доп.). Можно воспользоваться и электронным вариантом пособия в справочно-научном отделе библиотеки УрГПУ (ISBN 978-5-7186-0729-1).

В нем дан теоретический материал по основным типам словарей, раскрыты достоинства и недостатки конкретных словарей, которые необходимо иметь в виду, работая со словарями разных типов.

Пособие содержит теоретический материал и систему упражнений, нацеленных на

выработку у студентов сознательного подхода к выбору типа словаря, его конкретного вида и на выработку навыка работы с фундаментальными словарями разных типов, необходимых для получения новых сведений об окружающем мире и их репрезентации в языке.

В учебном пособии 35 уроков, в которых, во-первых, дан теоретический материал по разным типам словарей, их структуре и возможностям при изучении русского языка, указаны их достоинства и недостатки, цели использования, которые необходимо иметь в виду при выборе того или иного словаря одного и того же типа.

Материал пособия посвящен изучению структуры словарей, цели их использования в познании окружающего нас мира и роли словарей в жизни современного человека.

На 1-м занятии преподаватель знакомится со степенью владения русским языком студентами, используя анализ отрывков речи студентов в рассказах о Китае, России, о цели изучения русского языка и т.п. На втором занятии преподаватель раскрывает основные понятия и термины лексикографии, типологию словарей, особое внимание уделяется филологическим словарям, их типологии.

На 3-м занятии изучаются основные компоненты структуры словарных статей толковых нормативных словарей русского языка. Знание об основных компонентах словарной статьи дает возможность студентам лучше ориентироваться в материале словарной статьи толкового нормативного словаря, а следовательно, быстро находить нужный материал.

На 4-м занятии проводится поисковая работа по словарным статьям толковых нормативных словарей. Используя подобранный по словарям материал, студенты должны доказать справедливость слов выдающегося русского лингвиста И. И. Соболевского о том, что словари отечественного языка – одна из самых необходимых настольных книг для всякого образованного человека. Для этого даны упражнения типа 9, 10, 13, 16 указанного выше пособия.

Занятия 5–9 посвящаются толковым нормативным словарям русского языка (СО, СУ, МАС, БАС и др.). В учебном пособии даны образцы анализа структуры словарных статей указанных словарей, а также примеры анализа словарных статей с особым выделением компонентов словарных статей, отмечаются общие компоненты и отличные. На занятиях 10–11 проводится поисковая работа по толковым нормативным словарям. Например, см. стр. 16, задание 5 и 6.

После выполнения заданий студенты делают вывод о возможностях толковых

нормативных словарей при изучении русского языка. Студенты убеждаются в том, что толковые нормативные словари могут быть использованы как средство самостоятельного приобретения студентами сведений о русском языке и характере употребления его единиц в собственной речи.

Занятия 12–14 посвящаются «Словарю живого великорусского языка» В. И. Даля. Особое внимание уделяется вопросу, почему этот словарь относится к типу филологических словарей, толковых, ненормативных. Преподаватель рассказывает о возможностях словаря при изучении русской культуры во всем ее многообразии.

Тема 15-ого занятия – Окружающий мир в толковых нормативных и ненормативных словарях.

На 16-ом занятии проводится промежуточный контроль (зачетная работа), цель которого выявить степень освоенности студентами теоретических вопросов лексикографии (основные понятия и термины лексикографии), знание основных толковых нормативных словарей. Вторая часть зачетной работы – проверка навыков работы студентов с различными типами словарей.

На занятии 17-ом рассматриваются аспектные словари русского языка, принципы их построения, состава, структуры и назначения каждого типа словарей (словарь новых слов и значений, словари устаревших слов, фразеологические словари, синонимические словари, антонимические, сокращений, словари иностранных слов, орфоэпические, орфографические, словообразовательные, омонимические, этимологические, исторические). Основное внимание уделяется вопросу типологии словарей и их основному назначению. Например, см. упр. 35 (стр. 32).

Занятия 18–22 нацелены на самостоятельную поисковую работу студентов по разным типам словарей. Например, в упр. 35 следующее задание: определить, какие дополнительные смысловые оттенки передаются словами синонимического ряда: **провождать, сопровождать, следовать, сопутствовать**. Употребить эти синонимы в речи.

Занятия 23–33 отводятся работе студентов с двуязычными словарями: «Кратким русско-китайским словарем» и «Кратким русско-китайским словарем сочетаемости». Задания на занятиях следующего типа: 1. Доказать, что «Краткий русско-китайский словарь» относится к типу филологических, многоязычных (двуязычных), толковых нормативных словарей. Проводится анализ структуры словарных статей этого словаря (студенты выделяют основные компоненты структуры словарной статьи, указывают, как

они называются в лексикографии и что относится к каждому из них в конкретной словарной статье словаря).

Параллельно с работой по анализу двуязычных словарей, их структуры и назначения проводится работа по развитию устной и письменной речи студентов типа задания 2 (стр. 21). Выделите в словарной статье «Краткого русско-китайского словаря» семантическую характеристику следующих слов: **столовая, меню, поднос, стакан, чашка, вилка, ложка, блюдо, салат, первое блюдо, второе, третье блюдо** и т.д. Составить текст на тему «Мое первое посещение столовой университета» и подобные.

С целью проверки степени усвоения материала проводятся следующие виды работы (см. Приложение к нашему пособию, названному выше). Например, кейс-задания типа: «Что нового вы узнали, изучив курс «Двуязычная лексикография?», «К каким словарям вы будете обращаться при изучении русского языка и с какой целью?», «К каким словарям обратитесь, чтобы узнать, как правильно написать, например, слова **иммунитет, грамматика** и др., какими синонимами можно заменить слово **идти**»; пресс-конференция на темы: «Окружающий мир в словарях разных типов» или «Лингвистические словари разных типов как средство познания окружающего мира», «Роль и значение словарей разных типов в жизни современного человека» и т.д.

Фонд оценочных средств для проведения промежуточной аттестации студентов включает итоги поисковых работ студентов по словарям разных типов, творческие работы с использованием материалов словарей, мини-сочинения на темы, например, «Мое любимое занятие», «Достопримечательности Китая (Пекина или Вашего города, села)», выполнение домашних зада-

ний по нашему учебному пособию «Лингвистические словари разных типов в самостоятельной учебной и исследовательской работе студентов».

Фонд оценочных средств для итоговой аттестации студентов: выполнение кейс-заданий типа: «Мое любимое занятие. Какими словарями вы будете пользоваться и почему». «Почему Вы хотите изучить русский язык?» Участие в пресс-конференции на тему «Следует ли при изучении русского языка использовать разные типы словарей?» Аргументируйте свою точку зрения. Или: «Вы будете пользоваться в дальнейшем в своей жизни словарями разных типов и с какой целью? Аргументируйте свою точку зрения» и т. д.

В итоге студенты должны **знать** типологию словарей, их возможности, владеть терминами лексикографии, знать цели использования словарей разных типов при изучении русского языка. **Уметь** анализировать структуру словарных статей словарей разных типов и пользоваться данными словарей при возникновении вопросов, связанных с использованием русского языка в своей речи и в профессиональной деятельности. **Владеть** методикой анализа словарных статей разных типов, совершенствуя свою речь на русском языке.

Наш многолетний опыт работы показывает, что подобная организация учебного процесса в вузе и других учебных заведениях учит студентов наблюдательности, развивает умение анализировать окружающую языковую среду, самостоятельно приобретать знания, формируя доказательную базу при возникновении проблемных ситуаций, что важно для развития аналитического мышления студентов, помогающего принимать самостоятельные решения в новой профессиональной и языковой ситуации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе. М. : Велби, 2007.
2. Демидова К. И. Региональный компонент в смысловой структуре слова и его возможности при изучении русского языка в школе // Педагогическое образование в России. 2015. № 11.
3. Зимняя И. А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // Иностранный язык в школе. 2012. № 6.
4. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5.

REFERENCES

1. Verbitskiy A. A. Aktivnoe obuchenie v vysshey shkole. M. : Velbi, 2007.
2. Demidova K. I. Regional'nyy komponent v smyslovoy strukture slova i ego vozmozhnosti pri izuchenii russkogo yazyka v shkole // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2015. № 11.
3. Zimnyaya I. A. Kompetentsiya i kompetentnost' v kontekste kompetentnostnogo podkhoda v obrazovanii // Inostranny yazyk v shkole. 2012. № 6.
4. Zimnyaya I. A. Klyucheveye kompetentsii – novaya paradigma rezul'tata obrazovaniya // Vysshee obrazovanie segodnya. 2003. № 5.

УДК 372.881.161.1(510)
ББК 4426.819-411.2.9

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.02

Дун Цю Жун,

старший преподаватель, Институт иностранных языков, Цзилиньский педагогический университет; Китай, провинция Цзилинь, г.Сипин, 3658; e-mail: yu9709@163.com.

ОТЧЕТ О ЕДИНСТВЕ ПОЗНАНИЯ И ДЕЙСТВИЯ В СРЕДНИХ ШКОЛАХ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; методика русского языка в школе; общеобразовательные учебные заведения; методы обучения.

АННОТАЦИЯ. На этапе средней школы обучение русскому языку – важная часть всего базового образования Китая, где русский язык является одним из обязательных для изучения. На этом этапе обучение русскому языку не только развивает языковые способности студентов, но и постоянно повышает эрудицию в области науки и литературы и постепенно формирует научные взгляды на жизнь, ценности и мир. Автор статьи подробно рассказывает, какие методические приемы позволяют лучше усвоить новый язык. Навыки слушания, говорения, сочинения приобретаются и реализуются с помощью учителей, которые должны мобилизовать и организовать студентов на выполнение учебных задач в средней школе. «Единство познания и действия» достигается в сферах познания и эмоции, и студенты в процессе обучения на практике могут реализовать развитие познания и эмоции. При обучении новым знаниям делается упор на объяснение новых слов, практику, составление сложных предложений. Автор статьи призывает учителей уменьшить время на объяснение и увеличить количество часов, потраченных на языковую практику.

Dong Qiu Rong,

Lecturer, Pedagogical University, Jilin Institute of Foreign Languages, Jilin, Changchun, China.

THE UNITY OF KNOWLEDGE AND ACTIVITY IN THE LESSONS OF RUSSIAN IN SECONDARY SCHOOLS

KEYWORDS: Russian as a foreign language; methods of teaching Russian; methods of teaching Russian at school; school; teaching methods.

ABSTRACT. Teaching Russian in secondary school is an important aspect of secondary education in China, where Russian is one of the obligatory subjects. On this level, teaching Russian not only develops linguistic abilities of students, but also increases general knowledge in the sphere of science and literature and forms scientific approach to life, values and the world. The author of this article describes the methods that help to learn a foreign language. The listening, speaking and writing skills are acquired with the help of a teacher, who should motivate secondary school students to do the tasks. “The unity of knowledge and activity” is achieved in the spheres of cognition and emotion, and the students may develop their cognitive and emotional processes in the course of training. When giving new information, much attention is paid to the explanation of the meaning of the new words and practice of their use in composite sentences. The author of this article argues the importance of practice, and proves that it should prevail over explanation.

С момента основания Нового Китая русский язык является одним из обязательных иностранных языков в средней школе, занимает значительную долю в обучении иностранным языкам, педагоги имеют большой накопленный опыт обучения и добились замечательных учебных достижений. Этап базового образования включает изучение русского языка – и это не элитное образование, а образование для всех. Растущий интерес к изучению русского языка ведет к большей активности студентов, которые в процессе обучения русскому языку формируют разговорные навыки и развивают языковые способности. В процессе обучения русскому языку, с одной стороны, учителя должны обратить внимание на всестороннее качественное воспитание студентов, мобилизацию и сохранение учебной активности, повышение уверенности в своих знаниях всех учащихся.

С другой стороны, студенты должны осознавать цели и задачи педагога, активизировать свое инновационное мышление, рассматривать процесс обучения русскому языку как требование повышения и улучшения их качества, активно участвовать в практических занятиях, в сотрудничестве с педагогами выполнять учебные задачи.

1. Выработка способности слушания. Сейчас в средней школе учебники по русскому языку укомплектованы дисками с чтением слов, разговоров и текстов. Эти записи, как правило, передают стандартное произношение и правильное чтение русских текстов. Перед чтением новых слов и текстов лучше организовать сначала слушание, это не только вырабатывает у студентов способность извлечения знаний из материалов на русском языке, но и поможет выбрать правильный тон по первому впечатлению учащихся. Для

улучшения результатов слушания учителя могут показать студентам наглядные материалы по тематике записей, чтобы закрепить впечатление студентов; и учителя могут предоставить вопросы и определенные ключевые слова на доске, чтобы помочь студентам усвоить материал.

Слушать, как учитель читает текст – это один из эффективных способов выработки способности слушания. Учителя могут варьировать скорость и этапы чтения в зависимости от содержания текстов и в любой момент их скорректировать, чтение может быть быстрым или медленным в зависимости от уровня студентов; если встречаются трудные слова и предложения, которые студенты не понимают, учителя также могут сделать паузу и объяснить трудные моменты. Учителя должны читать выразительно, с богатой интонацией, различной скоростью для передачи эмоций персонажей в текстах и не терять связь со студентами. После окончания чтения текста учителя могут задавать вопросы по содержанию текста, например, уточнить время, сезон, порядок появления лиц и т.д., чтобы определить степень понимания студентами текста.

2. Выработка способности говорения. Выработка способности говорения – сложный этап обучения. В Китае студенты, как правило, начинают изучать русский язык в средней школе, большинству из них тринадцать или четырнадцать лет. У этих студентов уже сформированы фиксированные способы мышления и языковые привычки. Это нелегкий процесс и для студентов, и для преподавателей – изменить привычные стандарты мышления родного языка, научиться или научить выражать свои мысли на совершенно незнакомом языке, который имеет столько отличий от родного.

В обучении говорению, главным образом, обучении типам предложений применяются методы обучения имитации, применения, замены и т.д., где развивается способность говорения студентов на основе типов говорения. Но обучение студентов только основным типам предложений не развивает у них способности к использованию устной речи. Знание типов предложений – это только овладение основными навыками, а не практическое применение русского языка; это только методы обучения для развития способностей устной речи, а не цель обучения. В процессе обучения необходимо правильно составить предло-

жение, которое описывает фактическую ситуацию; согласно коммуникативной ситуации на основе уже сказанных предложений составить фразы, чтобы выразить свою мысль. В процессе обучения студенты могут взять типы предложений из уже проработанных примеров, максимально использовать освоенные слова и грамматические правила в предложении. Механическая имитация альтернативного упражнения, например, замена части предложения, создание предложения определенного типа или применение этих типов предложений в связной речи, требует неоднократной практики, чтобы достигнуть определенного уровня знания языка. Затем учителя направляют внимание студентов на понимание целого текста, содержащего диалоги, на соответствие диалогов и текста, практикуют анализ основных смыслов слов и предложений, а также разницы их применения в разных языковых ситуациях согласно контексту. На этой основе через повторение, пересказ, краткий рассказ или проигрывание виртуальных ситуаций у студентов вырабатывается способность говорения.

3. Выработка способности сочинения. По программе «Интенсивное чтение» требуется точный анализ слов и структуры грамматики разговорной практики, чтобы студенты глубже вникали в материал. Затем студенты много занимаются слушанием, говорением, чтением и письмом, закрепляют и повторяют уже изученные языковые навыки. И, наконец, применяют освоенный языковой материал на практике, а именно, моделируют реальные ситуации для обучения, реализуя таким образом процесс обучения по программе «Интенсивное чтение».

При обучении новым знаниям делается упор на объяснение новых слов, практику, составление сложных предложений, уделяется внимание структуре предложений. Учителя должны стремиться к уменьшению времени на объяснение и к увеличению времени на языковую практику. Когда учителя объясняют новые слова, они должны стараться применять интуитивные средства, например, использование реальных фотографий, языка жестов и т.д. Также учителя должны уметь объяснять значения слов с помощью использования знаний словообразования, синонимов, антонимов, угадывания по контексту.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гапочка И. К. Я читаю по-русски. М., 2000.
2. Глухов Б. А., Шукин А. Н. Методика использования русского языка как иностранного. М., 1990.
3. Щерба Л. В. Языковая система и речевая деятельность. М., 1974.
4. 孙玉华. 俄语篇章教学论[M]. 长春出版社, 2004.

5. 李国辰. 俄语教学心理学[M].时代文化出版公司, 1995.
6. 章兼中等. 外语教育学[M].浙江教育出版社, 1997.
7. 赵秋野. 中学俄语教学[M].社会科学文献出版社, 2012.
8. 高凤兰. 俄语教育的理论与实践[M].东北师范大学出版社, 2003.

R E F E R E N C E S

1. Gapochka I. K. Ya chitayu po-russki. M., 2000.
2. Glukhov B. A., Shchukin A. N. Metodika ispol'zovaniya russkogo yazyka kak inostrannogo. M., 1990.
3. Shcherba L. V. Yazykovaya sistema i rechevaya deyatel'nost'. M., 1974.
4. 孙玉华. 俄语篇章教学论[M].长春出版社, 2004
5. 李国辰. 俄语教学心理学[M].时代文化出版公司, 1995.
6. 章兼中等. 外语教育学[M].浙江教育出版社, 1997.
7. 赵秋野. 中学俄语教学[M].社会科学文献出版社, 2012.
8. 高凤兰. 俄语教育的理论与实践[M].东北师范大学出版社, 2003.

Статью рекомендует д-р филол. наук, доц., проф. Е. В. Дзюба

Еремина Светлана Александровна,

кандидат филологических наук, доцент, кафедра межкультурной коммуникации, риторики и русского языка как иностранного, Институт филологии, культурологии и межкультурной коммуникации, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: swegle@yandex.ru.

**РАБОТА НАД СВЯЗНЫМ МОНОЛОГИЧЕСКИМ ВЫСКАЗЫВАНИЕМ
НА ЗАНЯТИЯХ КУРСА «МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ»
В ГРУППЕ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: межкультурные коммуникации; русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; педагогические технологии; разговорная речь; монологические высказывания; китайские студенты.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются приемы, направленные на расширение словарного запаса и порождение текста на русском языке на занятиях курса «Межкультурная коммуникация». Технологии рассчитаны на этнокультурные особенности китайской аудитории. Задания учитывают специфику китайской системы обучения студентов (направленность на постоянное заучивание наизусть, отсутствие диалога с преподавателем). В основе отечественной методики преподавания русского языка как иностранного лежит прямой метод обучения, наглядность. Преподаватель старается научить студентов пониманию новой лексики, основываясь на ситуативном объяснении, при этом пытается развивать у студента языковую догадку. Автор указывает на ряд эффективных технологий, способствующих освоению текста страноведческой направленности и порождению собственного текста, например работа по опорным словам, приемы «переводчик», «гнездо слов», «составляем определение». Презентации и устные сообщения, подготовленные учащимися, показали, что применение данных приемов действительно способствует расширению словарного запаса у китайских студентов и формирует умение самостоятельно составлять связное монологическое высказывание.

Eremina Svetlana Aleksandrovna,

Associate Professor, Institute of Philology, Culturology and Intercultural Communication. Department of Intercultural Communication, Rhetoric and Russian as a Foreign Language, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

WORK ON THE COHERENT MONOLOGICAL SPEECH IN THE COURSE "INTERCULTURAL COMMUNICATION" IN A GROUP OF CHINESE STUDENTS (FROM PRACTICAL EXPERIENCE)

KEYWORDS: cross-cultural communication; Russian as a foreign language; teaching techniques; educational technologies; oral speech; monologue; Chinese students.

ABSTRACT. The article presents the means of developing the lexicon and creating the text in Russian at the lessons of Intercultural Communication. The technologies consider the ethno cultural features of the Chinese students. The exercises imply the specifics of the Chinese educational system (learning by heart, absence of dialogue with the teacher). The basis of the Russian methods of teaching Russian as a foreign language is direct method and the use of visual aids. The students are taught to understand new words on the basis of their situational explanation; the teacher tries to develop the skills of contextual guess. The author presents a number of the effective teaching techniques promoting the perception of the regionally and culturally orientated text and self-creation of the text, which includes prop words, translator, word family and definition techniques. Presentations and oral reports of students proved that these techniques are effective and they help to enlarge the students' vocabulary and they teach them to make a coherent monological text.

Специфика курса межкультурной коммуникации состоит в соединении двух целей: сформировать личность на основе принципов толерантности, способную к межкультурному диалогу и уважению представителей других культур, и познакомить студентов с культурой, бытом и характером народа другой страны, чтобы в дальнейшем избежать коммуникативных неудач.

Преподавание межкультурной коммуникации в группе иностранных студентов связано с еще одной важнейшей целью – обучением русской разговорной речи.

Обучение русскому языку требует учета тех различий, которые существуют в методиках преподавания в Китае и России. Ки-

тайская методика образования направлена на постоянное заучивание наизусть. При изучении русского языка студенты зазубривают тексты, а при переводе каждое слово смотрят в словаре.

В основе отечественной методики преподавания русского языка как иностранного лежит прямой метод обучения, наглядность. Преподаватель старается научить студентов пониманию новой лексики, основываясь на ситуативном объяснении, при этом пытается развивать у студента языковую догадку.

Первой преградой в обучении является то, что китайские студенты, даже если правильно понимают объясняемое слово, все равно смотрят его значение в словаре, для

подтверждения своей догадки. И пока студенты не удостоверятся, что в словаре написано именно то, о чем они догадались в результате работы с преподавателем, продолжать занятие невозможно. Второй трудностью является то, что ведение диалога с преподавателем не практикуется в китайской методике обучения [1].

По мнению методистов, именно эти особенности работы с китайскими студентами обуславливают приоритет таких методов обучения, как: метод показа (зрительной наглядности); систематизации – использование перевода и толкования; объяснение в форме инструктирования; использование преимущественно тренировочных упражнений; использование вопросно-ответных упражнений, схем и диалогов; приоритет такого вида речевой деятельности, как чтение [3].

Соединяя цели курса межкультурной коммуникации и специфику методики преподавания языка китайским студентам, мы попытались построить обучение следующим образом.

Курс межкультурной коммуникации получил лингвострановедческое наполнение. В ходе изучения курса студенты знакомятся с культурой, бытом и характером русского народа (что создает дополнительную возможность адаптации студентов в иноязычной среде). Темы курса таковы: 1. Россия. Месторасположение. Государственные символы. 2. Русский национальный характер. Природные символы России. 3. Россия – многонациональная страна. 4. Москва – столица России. 5. «Золотое кольцо» России. 6. Петербург. 7. Русский Север. 8. Екатеринбург. Уральские горы. 9. Сибирь. Культура народов Сибири. 10. Национальные традиции и праздники. 11. Национальное искусство и ремесла России. 12. Русский язык. Письменность. Особенности языка. Пословицы и поговорки. Устное народное творчество.

Приоритетными при обучении стали следующие аспекты русского языка: лексика, аудирование и чтение.

В качестве образовательных ресурсов студентам предлагается материал на заданную тему, который структурирован следующим образом:

1 часть – это глоссарий, включающий разноуровневые единицы: слова, выражения по изучаемой теме. Слова представлены группами: гнездо однокоренных слов (родина, родной, родник), синонимический ряд (расположиться, находиться) и родо-видовая группа (территория: суша, море, лес, пустыня, горный хребет, долина, горная цепь, озеро, океан, горы, низменность, равнина, поле).

2 часть – это текст или тексты на изучаемую

тему. Это небольшие рассказы, содержащие страноведческую информацию (например, статьи о русских народных промыслах).

3 часть – комментарии. Это глоссарий особых терминов, содержащих специфическую информацию о культуре и историческом прошлом России (скипетр, держава, триколор).

4 часть содержит реестр общих вопросов по теме занятия.

Занятие включает в обязательном порядке работу с ИКТ. Это презентация преподавателя, содержащая наглядный материал и информацию в сжатой форме по теме курса и презентации студентов на предыдущую тему, подготовленные дома, но по теме Китая.

Первой из учебных задач является необходимость освоить достаточный запас активной лексики, дать студентам возможность привыкнуть к произношению слов и темпу их произнесения (особенно, если эти слова многосложные). Таким образом, в начале занятия студенты читают глоссарий, расставляют ударение, обращают внимание на особенности произношения и осваивают значения слов. Задача-минимум – освоить 15–20 новых слов и уметь включать их в свою речь.

Вторая задача – умение определить тему текста, идею текста и ключевые слова, раскрывающие тему. Поэтому студенты читают текст и по ходу анализа составляют план текста и в дальнейшем план ответа по тексту.

Проверка того, как усвоен материал, состоит в том, что студенты к следующему занятию готовят презентацию с текстом по теме занятия, но рассказывают о Китае.

Специфика курса требует особых приемов, активизирующих внимание студента и способствующих усвоению материала занятия. В ходе изучения курса межкультурной коммуникации мы использовали ряд таких приемов.

Первый прием: работа по опорным словам. В ходе занятия мы стремимся подготовить студента отвечать по теме по опорным словам. Студенту дается задание: выпишите последовательно из текста все фактические сведения – даты, географические названия, количественные данные. Используя полученные записи в качестве опор, перескажите текст по памяти. Такая работа эффективна для текстов на историческую тему, например, рассказ о Москве, Санкт-Петербурге, Екатеринбурге.

Из сказки, рассказа или отрывка из художественного произведения, предлагается выписать действия героев. Если текст содержит специфическое описание промысла, то студентам предлагается выписать по ходу чтения слова, относящиеся к одной тематической группе (они могут быть разными частями речи – глаголы, существительные, прилагательные).

Впоследствии студенты по данным опорным словам составляют рассказ о Китае, о Пекине, своем родном городе или описывают обычаи и традиции китайского народа, рассказывают о китайских знаменательных событиях.

Второй прием: «переводчик». Суть приема – перевести с русского на русский язык. Надо объяснить значение выделенных в тексте слов и выражений, другими словами, подобрать синонимы, объясняющие значение термина. Подсказка есть в глоссарии. Прием оказывается эффективным для устойчивых выражений и метафор. Например, «умирай, где стоишь» – «не отступай»; белокорая березка – береза с белой корой. Прием способствует расширению словарного запаса учащихся и активизирует внимание к словообразовательной структуре слова.

Третий прием: «гнездо слов». Студенты должны определить тему текста и найти ключевое слово, указывающее на тему. А потом к ключевому слову необходимо подобрать гнездо однокоренных слов. Например: *Русь, Россия, русский, русская, россиянин, россиянка, русич*. Далее студенты составляют рассказ по гнезду [2].

Четвертый прием: «составляем определение». Студенты получают задание составить словарные статьи для комментария к тексту, используя определения для слов по теме «Промыслы». В комментариях содержатся словарные статьи *оленоводство, земледелие, собаководство* и т.п. Студенты смотрят в словарь, а потом пишут комментарий к словам: оленевод – это кто? Собаковод – это кто? и т.п. Задача состоит в том, чтобы составить статью, включающую существенные признаки, характеризующие предмет речи всесторонне. Это трудная работа, и поэтому сначала указываются все признаки, которые студенты смогут назвать, а потом отбираются существенные.

Как показывает практика, на первом этапе освоения материала необходимо создать некую лексико-понятийную базу, которая помогает выстраивать сообщение. Вторым

этапом является построение будущего высказывания по предложенной модели. Работа над построением модели высказывания велась по технологиям, используемым в риторике и культуре речи. Это смысловая модель «обстоятельства» – Что? Кто? Когда? Как? Почему? – И смысловая модель «Род – Вид».

Прием «Род – Вид» представляет собой составление материалов по прочитанному тексту по принципу от основного понятия к частным его конкретизациям. Данный прием удачно используется при изучении темы «Промыслы». Вместе со студентами вычерчиваем алгоритм. Например:

Родовое слово: Гжель – что это? Фарфор.

Видовые характеристики: Виды гжели. Техника росписи. Предметы из гжели (игрушки и посуда).

Дома студенты готовят презентацию по китайскому фарфору, включая в свое сообщение лексику, освоенную за урок. Модель применяется и для описания остальных промыслов.

Прием «обстоятельства» – Что? Кто? Когда? Как? Почему? – способствует пониманию логики построения текста. Задание нацелено на прочтение текста и составление сюжетной схемы текста. Удачной оказывается работа по анализу текстов о городах России: Москва, Петербург, Екатеринбург.

Сюжетная схема такова:

Что? Название города.

Кто? В честь кого город назван и кем был основан?

Когда? Когда был основан?

Как? Каков внешний облик города? Его достопримечательности.

Почему? Чем ценен город в стране? Почему он заслуживает того, чтобы о нем говорили? Производство и культура города.

Презентации и устные сообщения, подготовленные учащимися, показали, что применение данных приемов действительно способствует расширению словарного запаса у китайских студентов и формирует умение самостоятельно составлять связное монологическое высказывание.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балыхина Т. М., Чжао Юйцзян. Какие они, китайцы? Этнометодические аспекты обучения китайцев русскому языку. URL: http://www.hetoday.org/arxiv/VOS/5_2009/16_22.pdf.
2. Дюжева О. А. Развитие речи. 5 – 9 классы: инновационная технология обучения / авт.-сост. О. А. Дюжева. Волгоград: Учитель, 2013.
3. Иванова И. С. Изучение русского языка в Китае (из опыта работы в Хайнаньском университете) // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2014. № S13. С. 36–40. URL: <http://e-koncept.ru/2014/14655.htm>.

REFERENCES

1. Balyhina T. M., Chzhao Jujczjan. Kakie oni, kitajcy? Jetnometodicheskie aspekty obuchenija kitajcev russkomu jazyku. URL: http://www.hetoday.org/arxiv/VOS/5_2009/16_22.pdf.
2. Djuzheva O. A. Razvitie rechi. 5 – 9 klassy: innovacionnaja tehnologija obuchenija / avt.-sost. O. A. Djuzheva. Volgograd: Uchitel', 2013.
3. Ivanova I. S. Izuchenie russkogo jazyka v Kitae (iz opyta raboty v Hajnan'skom universitete) // Nauchno-metodicheskij jelektronnyj zhurnal «Koncept». 2014. № S13. S. 36–40. URL: <http://e-koncept.ru/2014/14655.htm>.

УДК 378.016:811.161.1:378.147
ББК Ш141.12-9-99+4448.026

ГСНТИ 14.35.09

Код ВАК 10.02.01; 13.00.02

Иванова Ирина Сергеевна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры «Русская филология», факультет Международного образования Тамбовский государственный технический университет; 392000, г. Тамбов, ул. Советская, 106; e-mail: iveera1@yandex.ru.

Ильина Светлана Анатольевна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры «Русская филология», факультет Международного образования Тамбовский государственный технический университет; 392000, г. Тамбов, ул. Советская, 106; e-mail: vaska24@yandex.ru.

ОБУЧЕНИЕ АУДИРОВАНИЮ НА МАТЕРИАЛЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ФИЛЬМА (НА ПРИМЕРЕ КИНОЛЕНТЫ «ИРОНИЯ СУДЬБЫ, ИЛИ С ЛЕГКИМ ПАРОМ!»)

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: русский язык как иностранный; аудирование; социокультурные компетенции; мультимедийные технологии; технологии обучения; кинофильмы; речевая деятельность; иностранные студенты.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются вопросы организации работы с художественным фильмом при обучении аудированию на занятиях по русскому языку как иностранному.

В центре внимания авторов – разработка системы упражнений, которую можно использовать в иностранной аудитории во время просмотра кинофильма режиссера Э. Рязанова «Ирония судьбы, или С легким паром»: приводятся примеры предпросмотровых и послепросмотровых заданий, направленных на развитие навыков речевой деятельности, расширение лексического запаса реципиентов и его актуализация. Демонстрируется модель работы с учащимися, владеющими русским языком на разных уровнях (от А2-В1 до С2).

Цель настоящей статьи – сформулировать практические рекомендации по обучению иностранных учащихся аудированию в ходе аудиторной или внеаудиторной работы.

При написании статьи авторы опирались на анализ методических работ в области РКИ; в ходе разработки системы упражнений использован метод моделирования учебного процесса, прогнозирования трудностей в обучении, диагностики эффективности проведения аудирования на материале художественного фильма.

Авторы приходят к выводу, что использование видеоматериала на занятиях по русскому языку как иностранному способствует не только обучению пониманию при аудировании, но и служит хорошей практикой для развития других видов речевой деятельности. Представленный материал, содержащий практические рекомендации по обучению речевому общению, повышению мотивации учащихся к обучению, ориентирован на преподавателей русского языка как иностранного.

Ivanova Irina Sergeevna,

Candidate of Philology, Associate Professor of Department of Russian Philology, Faculty of International Education, Tambov, Russia.

Irina Svetlana Anatol'evna,

Candidate of Philology, Associate Professor of Department of Russian Philology, Faculty of International Education, Tambov, Russia.

TEACHING LISTENING COMPREHENSION ON THE BASIS OF A MOVIE (EXEMPLIFIED BY THE MOVIE "THE IRONY OF FATE, OR ENJOY YOUR BATH!")

KEYWORDS: Russian as a foreign language; listening comprehension; socio-cultural competence; multimedia technology; educational technologies; movie; speaking; foreign students.

ABSTRACT. The article touches upon the questions of teaching listening comprehension on the basis of a movie at the lessons of Russian as a foreign language.

The authors focus on the complex of tasks that can be set to foreign students when they watch the movie "The Irony of Fate, or Enjoy Your Bath!" directed by E. Ryazanov: many and various examples of warm-up and follow-up tasks aimed at improving the students' speaking skills, expanding their active vocabulary and teaching them to use new words in real-life situations are given. The model of teaching students of different levels of language proficiency (from A2-B1 to C2) is demonstrated.

The main aim of the article is to formulate practical recommendations on teaching foreign students listening comprehension through in-class or out-of class activities.

While writing this article, the authors analyzed many methods works on teaching Russian as a foreign language and took them as a theoretical basis; while designing the complex of tasks, they used such methods as modeling of the teaching-learning process, predicting difficulties in learning, assessing listening skills on the material of a movie.

The authors conclude that the use of video materials at the lessons of Russian as a foreign language does not only help the students to improve their listening comprehension skills but also enables them to practice their speaking skills. The given material that contains practical recommendations on teaching oral communication and motivating the students to learn is meant for teachers of Russian as a foreign language.

Работа с аутентичным видеоматериалом является эффективным средством обучения русскому языку как иностранному: художественный или мультипликационный фильм, фрагменты новостных и познавательных программ, телешоу повышают мотивацию к обучению, оживляя занятие по русскому языку. Нельзя не согласиться с мнением А. Н. Шукина, утверждавшего, что кино, видео и телевидение обладают большой познавательной ценностью, и никакое иное учебное пособие не может сравниться с ними по силе впечатления и эмоционального воздействия [15, с. 241]. Использование художественного фильма на уроке РКИ позволяет решить не только учебные задачи, но и погрузить учащихся в российскую социокультурную среду, поскольку «аутентичные видеофильмы являются источником ценных сведений не только о культуре поведения носителей языка в повседневной жизни, которая может в некоторых аспектах значительно отличаться от родной культуры поведения, но и дает лингвострановедческие и культурологические сведения о стране изучаемого языка, знакомит учащегося с новой для него картиной мира» [6, с. 128]. Именно возможность знакомства с русской культурой ставится преподавателями РКИ, работающими вне русской языковой среды, на первое место при работе с видеоматериалами [5; 8]. Как отмечают методисты, работа с фильмом ведется для «создания динамической наглядности в процессе обучения и практики иноязычного общения, создания ситуаций такого общения на учебном занятии и формирования аудиовизуальной сферы изучения иностранного языка» [7, с. 289]. Динамичность и ситуативность кино «создает наиболее благоприятные условия для реализации в учебном процессе принципа речевых действий <...>, кино позволяет тренироваться в восприятии речи на слух в ее естественном звучании» [14, с. 98–99].

Эти свойства практической работы с видеоматериалом широко используются преподавателями РКИ, о чем свидетельствует значительное число методических разработок и учебных пособий, предлагающих материалы для учебной работы с советскими и российскими художественными и мультипликационными фильмами [1; 2; 4; 9; 11; 12; 13].

Как правило, занятие, построенное на работе с фильмом, преследует несколько целей: «изучение новой лексики и фразеологии, развитие навыков чтения, монологического и диалогического выска-

зывания, развитие навыков письма, получение страноведческой и культурологической информации» [10, с. 183]. Наличие и возможность достижения нескольких целей при данном виде работы подчинено основополагающему методическому принципу обучения видам речевой деятельности, которые «в практике преподавания оказываются теснейшим образом связанными между собой и не могут существовать обособленно» [3, с. 226].

Работу с фильмом можно проводить на разных этапах изучения русского языка в иностранной аудитории, начиная на «исходе элементарного уровня» [5, с. 110]. Традиционно методика предполагает следующую схему работы с видеоматериалами: «учебный фильм для начального этапа обучения – учебный фильм для базового этапа – работа с мультипликационным фильмом – работа с короткометражным фильмом – работа с полнометражным художественным фильмом» [Там же]. Такая схема дает возможность учащимся постепенно привыкнуть к восприятию русской разговорной речи.

Выбор полнометражного художественного фильма для занятий с иностранной аудиторией определяется многими факторами, в числе которых – уровень владения учащимися русским языком, их возрастные и национальные особенности. Если фильм популярен среди носителей русского языка, то, скорее всего, для иностранцев он будет служить полезным источником экстралингвистической информации.

Пожалуй, многим критериям для работы с инофонами будет удовлетворять картина Э. Рязанова «Ирония судьбы, или С легким паром!». Возможно, отдельные моменты фильма отражают действительность, неактуальную на сегодняшний день, однако эта лирическая комедия, ставшая неизменным атрибутом празднования Нового года в России, знакомит с традициями русского народа, с некоторыми особенностями его менталитета. Многие проблемы, затронутые в киноленте, можно отнести к категории вечных. К тому же тот факт, что половина звучащего в фильме текста пополнила запас крылатых фраз и выражений, свидетельствует о многом.

С данным видеоматериалом рекомендуется работать со студентами, владеющими русским языком на уровне, не ниже А2-В1. При этом следует разделить каждую серию на несколько фрагментов, понимание которых поможет понять фильм в целом.

В качестве возможной модели практической работы приведем примеры упражнений к первым эпизодам фильма.

ЭПИЗОД 1 («Диалог Лукашина и Гали»)

1. Предпросмотровые задания

1. Найдите в словаре значение следующих слов: вращаться I *вокруг чего?* пугать II *кого?*

2. Определите значение слов с интернациональной основой: идея, краб, монастырь *м.р.*, ресторан, фокус. **Обратите внимание на их оформление в русском языке. Проверьте себя по словарю.**

3. Прочитайте и постарайтесь понять данные слова и словосочетания с помощью толкования (объяснения): *между прочим* (вводное слово) = кстати, к слову сказать; *накрыть I (на) стол* – приготовить стол к еде, накрыв его скатертью, расставив тарелки, приборы и т.п.; *ну* (частица) – служит для усиления выразительности: *Ну, конечно!*; *К черту!* – выражение возмущения, брани; *Ну что ты!* – так русские говорят, когда не согласны с собеседником; *сообразительный* – понятливый, рассудительный; **с помощью контекста:** *собираться I + инфинитив* (Скоро Новый год. Женя и Галя *собираются* встречать его вместе. В новогоднюю ночь Олег *собирается* пойти в ресторан); *пришло в голову кому* (Наде *пришло в голову* встречать Новый год вместе с Женей. Она сказала: «Женя, давай встречать Новый год вдвоем!»); *мировая мама* (Мама Жени очень хорошая, замечательная женщина! У него *мировая мама!*)

4. Составьте и напишите словосочетания с данными прилагательными и существительными: *прилагательные:* новогодний, неожиданный, замечательный, красивый, сообразительный, разноцветный, старинный, дорогой, крабовый, праздничный; *существительные:* елка, ресторан, девушка, стол, предложение, салат, монастырь, человек, игрушки, идея.

6. Прочитайте словосочетания и предложения, передайте их смысл другими словами: Встречать Новый год; украшать елку; крабовый салат; Мама накроет на стол. Я хочу отмечать праздник только с тобой: ты и я. Я, естественно, помогу. Это ты хорошо придумала! У Жени Лукашина замечательная мама.

7. Обратите внимание на полную форму русского имени и производные от нее: Евгений – Женя, Женечка, Женька; Галина – Галя, Галечка; **на звательную форму:** Женя – Жень; Галя – Галь (Запомните, что звательная форма используется только в разговорной речи).

8. Знаете ли вы, что... Катанян – армянская фамилия; Останкинская башня – телевизионная и радиовещатель-

ная башня, находится в Москве. На высоте 350 м там располагается ресторан «Седьмое небо». Основание ресторана делает вокруг оси башни 1–3 оборота в час для полноценного обзора панорамы Москвы; Суздаль – старинный русский город

II. Просмотр эпизода

Посмотрите фрагмент фильма. Будьте готовы ответить на вопросы.

III. Послепросмотровые задания

1. Согласитесь с утверждениями или возразите по модели: «Да, я согласен (согласна) с тем, что...»; «Нет, я не согласен (не согласна) с тем, что...»

1. Лукашин и его невеста готовятся отмечать день рождения.

2. Женя и Галя будут встречать Новый год без елки.

3. Галя хочет отмечать праздник в ресторане.

4. Олег пригласил Галю праздновать Новый год в монастыре.

5. Лукашин хочет встречать Новый год вместе с Галей у своих друзей.

6. Галя приготовила салат из крабов.

7. Лукашин не любит крабовый салат.

8. Мама Лукашина украшала елку.

9. Галя предлагает Жене встречать Новый год вместе с мамой.

2. Ответьте на вопросы.

1. К встрече какого праздника готовятся Женя и Галя?

2. Где Лукашин планировал встречать Новый год?

3. Где и как хочет встречать Новый год Галя?

4. Где была мама Лукашина, когда разговаривали Галя и Женя? Она слышала этот разговор?

3. Продолжите предложения так, чтобы они соответствовали содержанию эпизода.

1. Галя и Женя украшали елку, потому что

2. Женя собирался встречать Новый год не дома, а

3. Галя предложила Жене

4. Лукашин не сразу понял, что

5. Галя сказала, что мама все приготовит,

6. Галя не хочет встречать Новый год

4. Посмотрите эпизод еще раз. Кратко передайте его содержание.

ЭПИЗОД 2 («Павел ищет улицу Строителей»)

I. Предпросмотровые задания

1. Представьте, что вы не можете найти нужную вам улицу. Как вы обратитесь к прохожему с просьбой помочь вам?

2. Прочитайте диалог. Обратите внимание на этикетную лексику.

Сравните составленные вами фразы с теми, которые использует герой фильма.

На улице

Павел (П.): Простите, вы не скажете, как мне пройти на 3-ью улицу Строителей?

Девушка (Д.): Улицу Строителей?

П.: Третью, да.

Д.: За теми высокими домами.

П.: Вот туда?

Д.: Да, налево, там увидите церковь.

П.: Спасибо!

Д.: Пожалуйста.

II. Просмотр эпизода

Посмотрите фрагмент фильма.

Будьте готовы ответить на вопросы.

III. Послепросмотровые задания

1. Согласитесь с утверждениями или возразите по модели: «Да, я согласен (согласна) с тем, что...»; «Нет, я не согласен (не согласна) с тем, что...»

1. Павел спросил у девушки, как добраться до 3-ей улицы Строителей.

2. Девушка не знает, где находится 3-ья улица Строителей.

3. Павел поблагодарил девушку за помощь.

4. Павлу нужно идти к высоким домам.

5. Недалеко от высоких домов находится церковь.

2. Ответьте на вопросы.

1. Кто объяснил Павлу, где находится 3-ья улица Строителей?

2. Какая была погода?

3. Что купил Павел?

3. Продолжите предложения так, чтобы они соответствовали содержанию эпизода.

1. Улица была украшена мишурой и гирляндами, потому что ...

2. Прохожие покупали ...

3. Павел не знал, где находится 3-ья улица Строителей, поэтому...

4. Чтобы пройти на 3-ью улицу Строителей, надо...

4. Посмотрите эпизод еще раз. Воспроизведите в ролях весь диалог.

5. Опишите ситуацию, представленную в данном видеофрагменте.

Аналогично выстаивается система упражнений ко всем фрагментам фильма, просмотр которых планируется в иностранной аудитории, с учетом особенностей группы. Выполнение предпросмотровых заданий, а также просмотр эпизодов фильма можно рекомендовать для самостоятельной внеаудиторной работы с последующим выполнением послепросмотровых заданий под контролем преподавателя.

С реципиентами, уровень владения русским языком которых достаточно высок, конечно, не стоит уделять столь пристального

внимания лексической и грамматической работе; аудирование в продвинутой группе, где студенты владеют языком на уровне С1-С2, проводится по другому «сценарию» – внимание уделяется контролированию понимания аутентичного текста; приведем пример упражнения, которое может быть использовано в ходе контрольного занятия.

Как многие из нас хорошо помнят, «Ирония судьбы...» начинается кадрами, сопровождающимися следующим текстом:

«Подмосковные деревни: Тропарево, Чертаново, Медведково, Беляево-Богородское, и, конечно же, Черемушки – не подозревали о том, что обретают бессмертие в те грустные для них дни, когда их навсегда сметали с лица земли.

Деревня Черемушки дала свое имя московским новостройкам, которые расположились на юго-западе нашей столицы. Теперь чуть ли не в любом советском городе есть свои Черемушки.

В былые времена, когда человек попал в незнакомый город, он чувствовал себя одиноким и потерянным. Вокруг все было чужое: дома, улицы и даже жизнь. Зато теперь совсем другое дело. Человек попадает в незнакомый город, но чувствует себя в нем, как дома.

До какой нелепости доходили наши предки! Они мучились над каждым архитектурным проектом. А теперь во всех городах возводят типовой кинотеатр “Ракета”, где можно посмотреть типовой художественный фильм».

После просмотра видеоматериала учащиеся должны ответить на вопросы теста (жирным шрифтом выделены правильные ответы):

1) Говорящий рассказывает (а) о столице; (б) о подмосковных деревнях; **(в) о различных городах страны.**

2) По мнению говорящего, (а) почти в каждом городе есть район, который называется Черемушки; **(б) едва ли не в каждом городе есть район, похожий на московские Черемушки;** (в) Черемушки – деревня, которая находится недалеко от Москвы.

3) Говорящий всерьез полагает, что (а) одинаковые микрорайоны в различных городах страны помогают людям чувствовать себя комфортно в любом населенном пункте; **(б) из-за повсеместного распространения совершенно одинаковых домов города теряют свой уникальный облик;** (в) работа над уникальным архитектурным проектом абсурдна.

4) В словах говорящего в большей степени звучит **(а) ирония, сатира;** (б) раздражение, возмущение; (в) горечь, отчаяние.

Работа с фильмом на уроках русского языка как иностранного способствует не только обучению (контролю) понимания при аудировании, но и служит хорошей практикой для развития других видов речевой деятельности. Так, после просмотра фильма можно предложить учащимся письменные задания, степень сложности которых зависит от их уровня владения языком: составить аннотацию или рецензию к кинокартине, пересказать понравившийся фрагмент от лица одного из героев,

написать «сценарий» продолжения киноленты. Возможно также проведение ролевых игр: например, «Интервью», когда студенты исполняют «роли» журналистов и главных героев.

Подобная организация учебного процесса не только оживит урок, повысив мотивацию учащихся к обучению, но и будет способствовать развитию речевой деятельности, росту уровня экстралингвистической компетенции, успешному знакомству с прецедентными текстами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барышникова Е. Н., Денисова А. А. Чебурашка и его друзья : пособие по развитию речи с использованием мультфильмов. М. : Изд-во РУДН, 2006. 71 с.
2. Глебова Н. Н., Орехова И. А. О русских фильмах по-русски : пособие по развитию речи. М. : Русский язык. Курсы, 2012. 176 с.
3. Крючкова Л. С., Мощинская Н. В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному : учеб. пособие для начинающего преподавателя, для студентов-филологов и лингвистов специализирующихся по РКИ. М., 2009. 480 с.
4. Кряхтунова О. В. Смотрим! Слушаем! Говорим! (на материале художественных, научно-популярных и мультипликационных фильмов на русском языке). Астрахань, 2012. 43 с.
5. Курлова И. В. Использование мультипликационных, учебных и художественных фильмов на уроке русского языка // Сборник научно-информационных материалов по итогам проведения мероприятий, посвященных празднованию Дня русского языка в Болгарии, Сербии, Словении, Греции. Институт русского языка и культуры МГУ им. М. В. Ломоносова. М., 2013. С. 110–114.
6. Летцбор К. В. Работа с видеоматериалами на занятиях русского языка в рамках РКИ // Сборник научных докладов IV Международной виртуальной конференции по русистике, литературе и культуре «Образовательные технологии в виртуальном лингво-коммуникативном пространстве». США, Вермонт, Мидлбери колледж ЕФ МЭСИ, 2011. С. 127–132.
7. Маслыко Е. А., Бабинская П. К., Будько А. Ф., Петрова С. И. Настольная книга преподавателя иностранного языка : справоч. пособие. Минск, 2004.
8. Новикова В. В. Использование видеоматериалов при обучении русскому языку как иностранному как средство формирования социокультурной компетенции вне языковой среды. URL: http://e-toile.russchool.eu/assets/files/results_e-toile/cyprus/hungary_video_in_teaching.pdf (дата обращения 08.11.2016).
9. Ряшенцев В. А. Учебные материалы для работы над фильмом «Бриллиантовая рука» (комедия) на занятиях по РКИ. Университет Енсе, Сеул, Республика Корея, 2000. 46 с.
10. Савочкина И. В. Работа с художественным фильмом на уроке русского языка как иностранного // Русский язык в современном Китае : сборник науч.-метод. статей III Международ. науч.-практич. конф. / Забайкальский государственный университет; Хулуьнбуирский институт (г. Хайлар, КНР). Чита : ЗабГУ, 2014. С. 182–184.
11. Смелова Д. А., Уша Т. Ю. Мультипликационный фильм «Трое из Простоквашино» : метод. разработка к аудиовизуальному курсу : Для студентов-иностранцев и преподавателей РКИ. СПб. : Сударья, 2005. 37 с.
12. Учебное пособие по лингвокультурологии с использованием видеофильмов на занятиях по русскому языку как иностранному / Под общей редакцией Л. А. Константиновой. Тула, 2006.
13. Хальпукова Е. Л. Модель организации элективного курса «Литература на экране» в системе коммуникативного обучения русскому языку как иностранному // Русский язык как иностранный (с электронным приложением) : учеб.-метод. пособие / А. И. Басова [и др.]; под ред. А. И. Басовой. Минск : БГУ, 2014. С. 79–86.
14. Щукин А. Н. Методика использования аудиовизуальных средств (при обучении русскому языку как иностранному в вузе). М. : Русский язык, 1981.
15. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика : учеб. пособие для преподавателей и студентов. М. : Филоматис, 2006. 480 с.

REFERENCES

1. Baryshnikova E. N., Denisova A. A. Cheburashka i ego druz'ya :posobie po razvitiyu rechi s ispol'zovaniem mul'tfil'mov. M. : Izd-vo RUDN, 2006. 71 s.
2. Glebova N. N., Orekhova I. A. O russkikh fil'makh po-russki : posobie po razvitiyu rechi. M. : Russkiy yazyk. Kursy, 2012. 176 s.
3. Kryuchkova L. S., Moshchinskaya N. V. Prakticheskaya metodika obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu : ucheb. posobie dlya nachinayushchego prepodavatelya, dlya studentov-filologov i lingvistov spetsializiruyushchikhsya po RKI. M., 2009. 480 s.
4. Kryakhtunova O. V. Smotrim! Slushaem! Govorim! (na materiale khudozhestvennykh, nauchno-populyarnykh i mul'tiplikatsionnykh fil'mov na russkom yazyke). Astrakhan', 2012. 43 s.
5. Kurlova I. V. Ispol'zovanie mul'tiplikatsionnykh, uchebnykh i khudozhestvennykh fil'mov na uroke russkogo yazyka // Sbornik nauchno-informatsionnykh materialov po itogam provedeniya meropriyatiy, posvyashchennykh prazdnovaniyu Dnya russkogo yazyka v Bolgarii, Serbii, Slovenii, Gretsii. Institut russkogo yazyka i kul'tury MGU im. M. V. Lomonosova. M., 2013. S. 110–114.

6. Lettsbor K. V. Rabota s videomaterialami na zanyatiyakh russkogo yazyka v ramkakh RKI // Sbornik nauchnykh dokladov IV Mezhdunarodnoy virtual'noy konferentsii po rusistike, literature i kul'ture «Obrazovatel'nye tekhnologii v virtual'nom lingvo-kommunikativnom prostranstve». SShA, Vermont, Midlberi kolledzh EF MESI, 2011. S. 127–132.
7. Maslyko E. A., Babinskaya P. K., Bud'ko A. F., Petrova S. I. Nastol'naya kniga prepodavatelya inostrannogo yazyka : spravochn. posobie. Minsk, 2004.
8. Novikova V. V. Ispol'zovanie videomaterialov pri obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu kak sredstvo formirovaniya sotsiokul'turnoy kompetentsii vne yazykovoy sredy. URL: http://e-toile.russchool.eu/assets/files/results_e-toile/cyprus/hungary_video_in_teaching.pdf (data obrashcheniya 08.11.2016).
9. Ryashentsev V. A. Uchebnye materialy dlya raboty nad fil'mom «Brilliantovaya ruka» (komediya) na zanyatiyakh po RKI. Universitet Ense, Seul, Respublika Koreya, 2000. 46 s.
10. Savochkina I. V. Rabota s khudozhestvennym fil'mom na uroke russkogo yazyka kak inostrannogo // Russkiy yazyk v sovremennom Kitae : sbornik nauch.-metod. statey III Mezhdunarod. nauch.-praktich. konf. / Zabaykal'skiy gosudarstvennyy universitet; Khulun'buirskiy institut (g. Khaylar, KNR). Chita : ZabGU, 2014. S. 182–184.
11. Smelova D. A., Usha T. Yu. Mul'tiplikatsionnyy fil'm «Troie iz Prostokvashino» : metod. razrabotka k audiovizual'nomu kursu : Dlya studentov-inostrantsev i prepodavateley RKI. SPb. : Sudarynya, 2005. 37 s.
12. Uchebnoe posobie po lingvokul'turologii s ispol'zovaniem videofil'mov na zanyatiyakh po russkomu yazyku kak inostrannomu / Pod obshchey redaktsiyei L. A. Konstantinovy. Tula, 2006.
13. Khal'pukova E. L. Model' organizatsii elektivnogo kursa «REFERENCES na ekrane» v sisteme kommunikativnogo obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu // Russkiy yazyk kak inostranny (s elektronnyim prilozheniem) : ucheb.-metod. posobie / A. I. Basova [i dr.]; pod red. A. I. Basovoy. Minsk : BGU, 2014. S. 79–86.
14. Shchukin A. N. Metodika ispol'zovaniya audiovizual'nykh sredstv (pri obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu v vuze). M. : Russkiy yazyk, 1981.
15. Shchukin A. N. Obuchenie inostrannym yazykam: Teoriya i praktika : ucheb. posobie dlya prepodavateley i studentov. M. : Filomatis, 2006. 480 s.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. И. М. Попова

УДК 372.881.161.1
ББК 4410.241.3+4426.819-411.1,9

ГРНТИ 14.27.01

БАК 10.02.01, 13.00.02

Кривоборская Дарья Михайловна,

аспирант, Гранадаский университет (Испания); Avda. del Hospicio, s/n C.P. 18010 Granada; e-mail: dariaKM@hotmail.com.

ПРОБЛЕМЫ МОТИВАЦИИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО И ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: методика преподавания русского языка; русский язык как иностранный; билингвизм; начальное обучение русскому языку; дошкольники; школьники; учебная мотивация.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена ключевым моментам в мотивации к изучению русского языка как иностранного детьми от 3-х до 13-ти лет. Актуальность данной темы связана с возрастающим количеством детей, которые изучают язык как иностранный. Автор настаивает на том, что необходима разница в подходе к изучению языка у детей-билингвов, детей-небилингвов, детей с наследным русским языком, детей, изучающих русский язык с нуля. Освещаются основные факторы, отрицательно сказывающиеся на желании и стимуле детей в процессе освоения языка: отсутствие учебников и дидактических пособий для детей, изучающих русский как иностранный; использование таблиц, объясняющих грамматические правила, непопулярность русского языка во многих странах. Автор предлагает использовать такие мотивационные факторы, как переписка с детьми из других стран, также изучающими русский как иностранный; просмотр мультфильмов или телепередач на русском языке (по возможности – с русскими субтитрами), игры, которые предусматривают хотя бы минимальное использование русского, использование так называемого календаря-портфолио, в котором ребенок отображает данные о себе и о произошедших событиях. Также предлагается учитывать социокультурный аспект, позволяющий осуществить позитивную идентификацию человека с языком и культурой этого языка. Отмечается необходимость в пособиях, отвечающих разным уровням знаний и темпу обучения, оформленных в соответствии с возрастной категорией, которой они адресованы.

Krivoborskaya Dar'ya Mikhaylovna,

PhD student, Universidad de Granada, Spain.

MOTIVATION PROBLEMS OF LEARNING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE BY STUDENTS OF PRE-SCHOOL AND SCHOOL AGE

KEYWORDS: teaching methods; Russian as a foreign language; bilingualism.

ABSTRACT. The article deals with the key issues of motivation to learn Russian as a foreign language by children from 3 to 13 years old. The urgency of the topic is connected with the growing number of children who learn Russian as a foreign language. The author argues that it is necessary to differentiate the approaches to learning a foreign language by bilingual and monolingual children, children with heritage Russian and children learning Russian from the very beginning. The article highlights the main factors affecting the wish and motivation of children to learn the language: absence of textbooks and didactic aids for children learning Russian as a foreign language, use of tables explaining the grammar rules, unpopularity of Russian in many countries. The author suggests using such motivating factors as correspondence with children from other countries also studying Russian as a foreign language; watching animated cartoons or TV programs in Russian (if possible, with Russian subtitles); games which presuppose certain knowledge of Russian; use of the so-called calendar-portfolio in which the child gives details about himself and about current events. It is also suggested to use the socio-cultural aspect providing an opportunity to carry out positive identification of a person with the language and culture of the language. The article also highlights the necessity to provide teaching guides for different levels of language acquisition and tempo of learning designed in accordance with the age group they are addressed to.

Безусловно, одной из важных составляющих процесса овладения иностранным языком является мотивация. Особого внимания заслуживает поиск решений, направленных на поддержание мотивации на занятиях по русскому языку как иностранному с младшей аудиторией. В статье мы рассмотрим факторы, отрицательным образом сказывающиеся на стремлении этой группы учеников изучать русский язык, предложим рекомендации по их преодолению. Существует большое количество монографий и статей по методике пре-

подавания детям, тем не менее, исследований, посвященных специфике преподавания младшей аудитории языков как иностранных, достаточно мало. Однако заметим, что в последнее время стало появляться большое количество научной и популярной литературы, освещающей аспекты лингводидактики, связанные с детским билингвизмом, когда русский язык является одним из родных языков ребенка. Определенную сложность представляет поиск теоретических исследований по методике преподавания русского языка как иностранно-

го детям-небилингвам, по всей видимости, ввиду недостаточной востребованности. Актуальность данной темы связана с возрастающим количеством детей, которые изучают язык как иностранный. Особое внимание мы уделим проблемам мотивации учеников, которые начинают с нуля и вне занятий полностью оторваны от русскоязычной среды. Таким образом, целью данной работы является обнаружение сложных моментов в поддержании интереса детей к языку на уроках русского как иностранного и предоставление решений по их преодолению.

Стоит отметить, что изучение русского языка как иностранного не является очень распространенным явлением. В последнее время к детскому модулю РКИ принято относить не только учеников, изучающих русский как иностранный, но и детей-билингвов, живущих в условиях ограниченной языковой среды, а также учеников с наследным русским языком (Heritage Language – с англ. – «наследный язык») [8]. Рассмотрим как общие, так и частные причины, по которым дети из вышеперечисленных трех групп могут отказываться от изучения русского.

Мы исследовали несколько частных случаев детей в возрасте от шести до двенадцати лет, изучающих русский язык как иностранный. Среди них были ученики, владеющие русским на совершенно разных уровнях.

Казалось бы, дети, у которых один из родителей является носителем языка, находятся в более благоприятных условиях, чем те, которые изучают язык только в рамках специальных занятий в языковой школе или посредством частных уроков. При правильном подходе к обучению детей-билингвов в раннем возрасте (с рождения и до шести лет), а таким подходом мы считаем онтолингвистический, ребенок овладевает языком без особого труда. Однако не всегда родители отдают предпочтение данному методу. Наиболее частым заблуждением, которое впоследствии приводит к отсутствию мотивации для изучения русского языка, является следующее. Живя в иноязычной стране, родитель – носитель языка зачастую не считает важным начать освоение русского языка с рождения, опасаясь, что в таком случае ребенок будет путать его с языком страны проживания. Известно, что дети-билингвы в большинстве случаев начинают говорить позже монолингвов, тем не менее, при правильном подходе ни в коем случае не путают языки. Может быть, в совсем раннем возрасте ребенок будет склоняться иностранные слова по падежам, имеющимся в русском языке или, наоборот, образовывать множественное число от существи-

тельных русского языка по правилам языка страны проживания и так далее. Но это не является основанием для прекращения изучения одновременно двух языков на уровне родного. Предлагаем вспомнить определение Ф. Гросджана: «Носитель двух языков – это не сумма двух носителей одного языка, скорее он – уникальная и специфическая лингвистическая система» [5]. В других случаях родители ограничиваются использованием языка лишь на бытовом уровне, не используя его как язык когнитивного развития. Как следствие, ребенок к семи-девяти годам сталкивается с полным отсутствием мотивации к изучению языка: он не видит результатов его использования, он ему не нужен. Язык должен быть инструментом, а для этого необходимо осваивать его во всем функциональном разнообразии и участвовать в межкультурной коммуникации.

Ученики с наследным русским языком сталкиваются со следующим препятствием, когда начинают последовательное серьезное изучение языка. Несмотря на то что, как правило, у ребенка отсутствует умение писать и читать на русском, у него есть достаточный запас слов на бытовом уровне, и в значительной степени развита языковая догадка. Тем не менее, демотивирующим фактором при таких обстоятельствах является то, что наследный язык практически всегда отличается от стандартного русского. Дети с наследным языком часто упрощают грамматические конструкции, используют один и тот же набор фраз. Марина Полински в своем исследовании отмечает важность определения преподавателем пробелов в знаниях грамматики такими учениками, чтобы не упустить возможность достичь хорошего уровня языка [12, с. 14]. Но если в начале обучения такие ученики могут с радостью воспринимать язык, который они понимают и на котором могут изъясняться на бытовом уровне, то при переходе на следующий этап изучения, увидев, что язык не так прост и однообразен, они могут проявить нежелание продолжать занятия, на которых чувствуют себя уже не так комфортно.

Дети, для которых русский совсем иностранный, то есть они начинают учить его с нуля и в их окружении, помимо занятий в языковой школе (индивидуальных уроков), русский язык никаким образом не присутствует, оказываются в еще более сложной ситуации, особенно в тех странах, где исторически русский язык совсем не популярен и ни в коем случае не входит в обязательную школьную программу. Почему же родители решают, что вторым, третьим, четвертым иностранным языком

их ребенка станет русский? Это может быть связано с личными или профессиональными устремлениями родителей, решивших, что изучение сложного, но востребованного в мире языка в будущем может помочь их ребенку в профессиональной деятельности или в получении высшего образования. Однако подчеркнем тот факт, что большинство таких учеников – дети, усыновленные из русскоязычных стран, но полностью утратившие язык. Согласно опросу, проведенному нами в Испании, у 55% детей от двух до тринадцати лет, сменивших языковую среду в возрасте от двух до семи лет, наблюдалось полное отсутствие каких-либо знаний по русскому языку. В такой ситуации родители, расставляя приоритеты, отводят для изучения русского два–три часа в неделю. В разных странах мира существует большое количество частных школ русского языка. Однако в ходе анализа некоторых из них, выяснилось, что во многих случаях детей, для которых русский язык иностранный, объединяют в группы с учениками, у которых есть возможность получить язык и вне занятий, или с теми, кто после переезда не забыл русский и обладает весомым словарным запасом. Очень важно проследить за тем, чтобы ребенок учился по соответствующей программе и учебным пособиям. Для выбора программы нужно прежде всего определить потребности ученика и пожелания их родителей. Только в таком случае обучение станет продуктивным и интересным. В связи с чем считаем важным настоять на признании факта отсутствия достаточного количества дидактических пособий по РКИ для детей-небилингвов. В настоящее время многие преподаватели используют на уроках учебники для взрослых, добавляя к этому игры или отдельные материалы, созданные специально для каждого ученика. Такие условия обучения не могут обеспечить проведение занятий наилучшим образом. В первую очередь, программа для детей должна значительно отличаться от взрослой, так как ребенок до четырнадцати–пятнадцати лет усваивает информацию иначе. Во-вторых, необходимо проводить обучение по целенаправленной комплексной программе, желательно по одному основному учебному пособию. Ведь красивый и хорошо организованный учебник – это не только залог последовательности в обучении, но и мотивирующий фактор для изучения языка.

Выделим факторы, отрицательно влияющие на мотивацию к изучению русского у всех вышеперечисленных трех групп учеников, относящихся к детскому модулю РКИ.

Таблицы, объясняющие грамматические

правила, часто могут вызвать у ребенка страх или неприязнь к языку. Многие закономерности языка можно изучить на подсознательном уровне, на часто повторяющихся примерах – индуктивным путем. Следует учесть и тот факт, что русский язык – синтетический, в то время как многие европейские языки (английский, французский, испанский, например) – аналитического типа, в связи с чем овладеть ими несколько проще, и ребенок охотно начинает их использовать уже после недолгого обучения.

Еще одним негативным обстоятельством, которое может быть причиной нежелания учеников младшего возраста изучать русский как иностранный, является его непопулярность во многих странах. Английский и французский языки, например, имеют высокий престиж практически во всем мире: ребенок встречает его в школе, рекламе, мультфильмах и даже в надписях на предметах одежды. Поэтому часто ребенок отказывается говорить на русском, опасаясь, что его сверстники могут воспринять это как чуждое явление, в связи с этим языком социализации к девяти-десяти годам он обычно выбирает тот, который популярен в стране, где на данный момент он проживает. Немаловажным фактором, на наш взгляд, является и лингвистический опыт жителей страны, где русский изучается как иностранный. В тех случаях, когда традиция изучения двух и более языков на билингвальном уровне в стране отсутствует, скорее всего, детям сложнее принять новый язык.

Как же мотивировать к изучению языка, какие приемы лучше использовать? Это может быть переписка с детьми из других стран, также изучающими русский как иностранный; просмотр мультфильмов или телепередач на русском языке (по возможности – с русскими субтитрами), игры, которые предусматривают хотя бы минимальное использование русского. В последнее время популярность приобретает использование так называемого календаря-портфолио, в котором ребенок отображает данные о себе и о произошедших событиях. Ведение портфолио обеспечивает самомотивацию и позволяет взрослым (родителям, учителям) вести мониторинг знаний ученика. Благодаря этому приему ребенок видит результаты своего обучения, а самое главное, что в таком случае он использует русский язык как инструмент для отображения своей повседневной жизни и, как следствие, чувствует его нужность и возможность практического использования. Безусловно, при изучении русского языка детьми очень важен социокультурный аспект. Для овладения языком необходима позитивная идентификация чело-

века с языком и культурой этого языка. Однако если мы говорим о занятиях русским как иностранным два–три часа в неделю, излишний акцент на погружение в русскую культуру и традиции может вызвать недопонимание и спровоцировать отказ ребенка от изучения языка. Необходимо включить ребенка в межкультурную коммуникацию, не настаивая на глубоком погружении в культуру и традиции, которые часто оказываются для него непонятными и чуждыми. Мы полагаем, что еще одним мотивирующим фактором явилось бы и наличие пособий, отвечающих разным уровням знаний и темпу обучения, оформленных в соответствии с возрастной категорией, которой они адресованы. Сле-

дя по программе, по определенному учебнику, ребенку будет проще обратиться к уже изученному материалу дома, посмотреть темы следующих уроков.

Подводя итог, отметим, после проведенного анализа кажется необходимым задуматься о создании более интересных предложений по изучению русского языка, которые отвечали бы ожиданиям родителей, настоять на необходимости различий в программах для взрослых, детей-билингвов и учеников младшего возраста, изучающих русский как иностранный и помимо уроков не имеющих никакой связи с русскоязычной средой. Выбор правильной программы обеспечит хороший результат, а это положительно скажется и на мотивации ученика.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аврорин В. А. Проблемы изучения функциональной стороны языка. Л.: Наука, 1975. С. 276.
2. Переслегина Э. Р. Психолого-педагогические основы обучения русскому языку как неродному. Н. Новгород : Издательство Нижегородского гос. ун-та, 2005. С. 16.
3. Сергеева О. Э. Русский язык как иностранный. Веселые шаги: Шаг первый. Детский модуль: картинный альбом. М. : Дрофа, 2014. С. 32.
4. Шукин А. Н. (ред.). Практическая методика обучения русскому языку как иностранному : учеб. пособие для вузов. М. : Русский язык, 2003. С. 479.
5. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М. : Просвещение, 1991. С. 222.
6. Цейтлин С. Н. Лингвистика детской речи. М. : Владос, 2000. С. 240.
7. Чиршева Г. Н. Детский билингвизм. СПб : Златоуст, 2012. С. 488.
8. Хамраева Э. А., Иванова Ж. И. Давайте познакомимся: Русский язык как иностранный : учебник для начинающих. М. : Дрофа, 2009. С. 127.
9. Хамраева Э. А. Детский модуль в РКИ. Особенности организации русской школы за рубежом и методики преподавания русского языка // Русский язык за рубежом. 2014. № 5. С. 44–54.
10. Хамраева Э. А. Современные тенденции в лингводидактике и программные требования к курсу русского языка за рубежом // Просвещение. Иностранные языки. Интернет-издание для учителя. 2015. № 2. URL: <http://iyazyki.prosv.ru/2015/02/russianlanguage-foreign>.
11. Хавронина С. А., Бальхина Т. М. Инновационный учебно-методический комплекс: Русский язык как иностранный : учеб. пособие. М. : РУДН, 2008. С. 198.
12. Ellis R. The Study of Second Language Acquisition. Oxford : Oxford University Press, 1994. P. 835.
13. Grosjean F. Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism. Cambridge, Mass : Harvard University Press. P. 370.
14. Krashen S. Principles and practice in second language acquisition. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall International, 1995. P. 202
15. Polinsky M. Heritage languages and their speakers // Zeitschrift für Fremdsprachenforschung. 2015. № 26. С. 7–27.
16. Pujol Berche M. Adquisición de lenguas extranjeras : perspectivas actuales en Europa. Madrid : Edelsa, 1998. P. 231.

REFERENCES

1. Avrorin V. A. Problemy izucheniya funktsional'noy storony yazyka. L.: Nauka, 1975. С. 276.
2. Pereslegina E. R. Psikhologo-pedagogicheskie osnovy obucheniya russkomu yazyku kak nerodnomu. N. Novgorod : Izdatel'stvo Nizhegorodskogo gos. un-ta, 2005. С. 16.
3. Sergeeva O. E. Russkiy yazyk kak inostrannyy. Veselye shagi: Shag pervyy. Detskiy modul': kartinnyy al'bom. M. : Drofa, 2014. С. 32.
4. Shchukin A. N. (red.). Prakticheskaya metodika obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu : ucheb. posobie dlya vuzov. M. : Russkiy yazyk, 2003. С. 479.
5. Zimnyaya I. A. Psikhologiya obucheniya inostrannym yazykam v shkole. M. : Prosveshhenie, 1991. С. 222.
6. Tseytlin S. N. Lingvistika detskoy rechi. M. : Vlados, 2000. С. 240.
7. Chirsheva G. N. Detskiy bilingvizm. SPb : Zlatoust, 2012. С. 488.
8. Khamraeva E. A., Ivanova Zh. I. Davayte poznamimsya: Russkiy yazyk kak inostrannyy : uchebnik dlya nachinayushchikh. M. : Drofa, 2009. С. 127.
9. Khamraeva E. A. Detskiy modul' v RKI. Osobennosti organizatsii russkoy shkoly za rubezhom i metodiki prepodavaniya russkogo yazyka // Russkiy yazyk za rubezhom. 2014. № 5. С. 44–54.
10. Khamraeva E. A. Sovremennyye tendentsii v lingvodidaktike i programnyye trebovaniya k kursu russkogo yazyka za rubezhom // Prosveshchenie. Inostrannyye yazyki. Internet-izdanie dlya uchitelya. 2015. № 2. URL: <http://iyazyki.prosv.ru/2015/02/russianlanguage-foreign>.
11. Khavronina S. A., Balykhina T. M. Innovatsionnyy uchebno-metodicheskiy kompleks: Russkiy yazyk kak inostrannyy : ucheb. posobie. M. : RUDN, 2008. С. 198.
12. Ellis R. The Study of Second Language Acquisition. Oxford : Oxford University Press, 1994. P. 835.

13. Grosjean F. Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism. Cambridge, Mass : Harvard University Press. P. 370.
14. Krashen S. Principles and practice in second language acquisition. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall International, 1995. P. 202
15. Polinsky M. Heritage languages and their speakers // Zeitschrift für Fremdsprachenforschung. 2015. № 26. S. 7–27.
16. Pujol Berche M. Adquisición de lenguas extranjeras : perspectivas actuales en Europa. Madrid : Edelsa, 1998. P. 231.

Статью рекомендует д-р наук, проф. Р. Г. Тирадо

Ли Дань,

доцент, факультет русского языка, Цзилиньский институт иностранных языков «Хуацяо»; 130117, Китай, провинция Цзилинь, г. Чанчунь, ул. Цзин Юэ, 3658; e-mail: 173041062@qq.com.

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРАГМАТИЧЕСКОЙ СПОСОБНОСТИ
КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ РОССИЙСКИХ КАДРОВ ПРИКЛАДНОГО УРОВНЯ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: прагматические способности; прагматические компетенции; подготовка кадров; специалисты прикладного уровня; речевая деятельность; методика преподавания иностранных языков.

АННОТАЦИЯ. Профессиональные знания российских специалистов прикладного уровня включают в себя теоретические постулаты и общепризнанные представления о мироустройстве, основные знания и основные способности, а также комплексные знания в области русского языка и литературы, общекультурные знания и знания изучаемого языка. Однако традиционное образование в Китае, уделяя внимание основным знаниям лексики и грамматики изучаемого языка, не учитывает того, что правильная языковая форма еще не значит осуществление коммуникации. В статье подробно рассматривается понятие прагматической способности, доказываемая значимость и необходимость ее формирования при обучении российских кадровых структур прикладного уровня, а также предлагается модель подготовки студентов гуманитарных прикладных специальностей. Прагматическую компетенцию автор статьи рассматривает как совокупность знаний, правил построения высказываний, их объединения в текст (дискурс), умения использовать высказывания для различных коммуникативных функций, умения строить высказывания на иностранном языке в соответствии с особенностями взаимодействия коммуникантов, что выражается в способности построения высказывания в соответствии с коммуникативной и прагматической целью.

Li Dan,

Associate Professor, Faculty of the Russian Language, Jilin Huaqiao University of Foreign Languages Jilin, Changchun, China.

FORMATION OF PRAGMATIC ABILITY AS A FACTOR OF RUSSIAN STAFF TRAINING

KEYWORDS: pragmatic ability; pragmatic competence; staff training; applied level specialists; speaking; methods of teaching foreign languages.

ABSTRACT. Professional knowledge of Russian specialists includes theoretical postulates and universal ideas about the world, general knowledge and abilities, integrated knowledge of the Russian language and literature, universal cultural knowledge and the knowledge of the language studied. Traditional Chinese education, paying attention to the knowledge of vocabulary and grammar of the studied language, doesn't take into account the fact that the correct grammatical or lexical form isn't equal to successful communication. The article discusses pragmatic ability, it proves the importance of its formation in the course of training Russian specialist and it also describes the model of training students of the specialties in the humanities. Pragmatic competence is a unity of knowledge and rules of making an utterance and creating a text (discourse) out of them, the ability to use different utterances to reach different communicative goals, the skills to make utterances in a foreign language with regard to the peculiarities of relations between the speakers, which results in the ability to make an utterance of a certain communicative and pragmatic goal.

1. Введение

Со стремительным развитием глобальной экономики общая государственная сила в Китае непрерывно возрастает, становится все больше партнерских отношений в области торговли с различными странами. Взаимодействие с Россией требует от китайской стороны формирования кадрового резерва, отвечающего требованиям рынка. Какова же структура знаний российских кадров прикладного уровня? В мире существует иерархия, поэтому объективные знания также выстроены иерархически.

Знания российских специалистов прикладного уровня можно подразделить на основные (базовые), специальные и культурные. **Основные** знания включают важные теоретические постулаты и общепризнанные представления о мироустройстве. **Специальные** знания включают основные знания и основные способности, также комплексные знания в области русского языка и литературы, которые накапливаются с профессиональным опытом. **Культурные** знания формируются на основе общекультурных знаний и знаний изучаемого нами языка.

Исследование выполнено при финансовой поддержке Программы Управления просвещения провинции Цзилинь (проект № GH150574 «Исследование и практика инновации системы подготовки специалистов-русистов в частных вузах на фоне просветительской реформы» и Программы Управления просвещения провинции Цзилинь по реформе обучения и образования в вузах (проект 2016 «Теория и практика подготовки междисциплинарных специалистов-русистов в провинции Цзилинь на фоне стратегии "Один пояс и один путь"»)

Статья опубликована в рамках проекта Минобрнауки России ФЦП «Русский язык» № 16.W16.25.0007

© Ли Дань, 2016

Эти три вида знаний являются одним целым, взаимосвязанными и незаменимыми. Кроме того, глубокие профессиональные знания являются основной структурой знаний для российских кадров. Однако традиционное образование в Китае, уделяя внимание основным знаниям лексики и грамматики изучаемого языка, не учитывает того, что правильная языковая форма еще не значит осуществление коммуникации. Можно сказать, что прагматическая способность является очень важной для российского кадрового резерва прикладного уровня.

2. Определение прагматической компетенции

Существуют различные трактовки самого понятия «прагматика» и прагматической компетенции личности. Прагматическая компетенция делится на прагматическую языковую компетенцию и коммуникативную прагматическую компетенцию [7]. В основе **прагматической языковой** компетенции лежит грамматическая компетенция, прагматическая компетенция как составляющая коммуникативной компетенции является важным аспектом изучения иностранного языка. Она обеспечивает адекватную интерпретацию речевых актов с учетом ситуативной отнесенности высказывания, социокультурного контекста, менталитета, возраста, образования и социального статуса говорящих, уместности и целесообразности речевых конвенций. **Коммуникативная прагматическая** компетенция – это приобретенное в процессе естественной коммуникации или специально организованного обучения особое качество речевой личности, складывающееся из нескольких составляющих, в числе которых можно выделить языковую, предметную, лингвистическую, прагматическую компетенцию. Прагматическая компетенция – это совокупность знаний, правил построения высказываний, их объединения в текст (дискурс), умения использовать высказывания для различных коммуникативных функций, умения строить высказывания на иностранном языке в соответствии с особенностями взаимодействия коммуникантов, что выражается в способности построения высказывания в соответствии с коммуникативной и прагматической целью. Для того чтобы овладеть неродным языком в совершенстве, недостаточно знать его произношение, грамматику и лексику, необходимо учитывать правила языкового общения и многоуровневый характер высказывания. Нужно различать прямое и переносное значения используемых слов (отражены в словарях) и контекстуальное значение слов, то есть те смыслы, которые хочет выразить говорящий при помощи этих слов.

Например, носитель русского языка говорит другому человеку за обедом: «Можете ли вы передать мне соль?». Он просит адресата сообщения передать ему соль, не выясняя при этом, может ли другой сделать это. Правила коммуникации на русском языке позволяют обратиться с такой просьбой даже к совершенно не знакомому человеку.

Важнейшим теоретическим положением, определяющим эффективность процесса формирования прагматической компетенции, является соблюдение закономерностей реального общения в процессе овладения средствами коммуникативной прагматики.

3. Актуальность развития прагматической компетенции у российских кадров прикладного уровня

В системе подготовки прикладных русских кадров самым важным фактором является коммуникативная компетенция, а именно ее прагматическая составляющая. Если не уделять внимание ее формированию, то студенты могут допустить ошибки в конкретной ситуации общения. Неумение точно выразить свою мысль говорящим или пишущим приводит к прагматическим ошибкам. Лингвист Цянь, соглашаясь с мнением Хэ Цзыжань, считает, что, даже если в речевом общении употребляется правильная языковая форма, но несоответствующая коммуникативной ситуации, нарушающая языковую культурную привычку собеседника, то могут возникать своего рода прагматические ошибки.

Низкий уровень прагматической компетенции может привести к коммуникативной неудаче. В XXI в. модель подготовки кадров по специальности «Русский язык» нуждается в трансформации в плане специального развития у обучающихся прагматической компетенции.

Для овладения иностранными языками недостаточно запомнить произношение, значения слов, правила построения предложений, важно понять, как правильно употребить (в какой коммуникативной ситуации) эти формы, чтобы добиться эффективной кросс-культурной коммуникации.

4. Модель формирования прагматической компетенции российских кадров в XXI веке

Степень развития прагматической компетенции при обучении русскому языку связана с прагматическим уровнем и средствами обучения преподавателя, поэтому повышение прагматических мыслей преподавателя и улучшение методов преподавателя являются ключевыми. Преподаватель может иметь возможность подготовить высококачественных специалистов, владеющих русским языком.

4.1. Развитие культурных традиций в образовательной деятельности

Как известно, язык является средством выражения культуры. Язык народа – это, пожалуй, самая великая часть его культуры, зеркальное отображение его менталитета. Разные языки выбирают разные формы и образы для общения, разные культурные обычаи влияют на привычки людей, так что это может приводить к разнице в прагматических правилах. При изучении неродного языка студенты подвержены влиянию родного языка, возникает перенос правил, действующих в родном языке, на иностранный (интерференция). Обучение русскому языку должно прорвать ограничения языковой системы и структуры предложений самого языка. Необходимо сочетать языковое и культурное обучение, чтобы студенты воспринимали язык через культуру и культуру через понимание языка.

Знакомство с культурными обычаями изучаемого языка не равняется культурному обучению, нельзя просто навязывать одну культуру другой. В обучении языкам нужно принять равенство языков и культур, определить совместимость культуры родного языка и иностранного, использовать сопоставительный принцип, принцип поглощения, соотносительный принцип и принцип этапа. Каждый обучающийся иностранному языку должен объективно понимать ценность культуры родного языка и культурные обычаи изучаемого языка. Только гармонично сочетая языковое и культурное обучение, студенты научатся понимать различие между культурой своей страны и культурой страны изучаемого языка. Это может усилить прагматический подход к языку преподавателей и студентов, помогая избежать языковых (прагматических) ошибок в общении.

4.2. Управление обучением прагматической теории

У студентов необходимо выработать и развить навыки эффективной и успешной коммуникации. Ниже приведены примеры из опыта обучения китайских студентов русскому языку. Данные упражнения демонстрируют, как можно формировать прагматическую компетенцию обучающихся.

1. Создание разных ситуаций, выражающих просьбу:

- ① Можете ли вы передать мне соль ?
- ② Вы можете одолжить мне три рубля ?
- ③ Вы должны нам помочь.

2. Конструирование различных коммуникативных ситуаций: предложение «Здесь холодно» выражает разные коммуникативные функции (с учетом интонации).

1) изложение факта (объективно выразиться о температуре воздуха в помещении);

2) выражение просьбы (человек, вошедший в комнату, указал на то, что окно открыто, поэтому холодно, и нужно попросить закрыть окно);

3) выражение совета при существующей опасности простудиться, если окно открыто;

4) выражение жалобы («Мне неприятно (некомфортно) здесь находиться, потому что холодно от открытого окна»).

Приведенные примеры свидетельствуют о том, что между формой и функцией предложения не существует абсолютной корреляции, то есть предложение одного типа не всегда выполняет одну функцию и наоборот: некая функция не всегда выражается предложением одного типа. В некоторой ситуации повествовательные предложения (по цели высказывания) могут иметь характер вопроса или просьбы. Вопросительные предложения также могут быть побудительными [5]. В практике обучения неродному языку необходимо подчеркнуть несовпадение формы и функции предложений.

4.3. Способы повышения уровня прагматической способности обучающихся

В XXI в. для подготовки специалистов гуманитарных прикладных профилей особое значение имеет прикладное, то есть практико-ориентированное преподавание. Развитие внеаудиторной деятельности не только помогает аудиторной преподавательской деятельности, расширяет специальные знания обучающихся, воспитывает комплексные языковые умения студентов, но и повышает гуманитарные способности студентов. Практическое преподавание включает специальное научное исследование, обладающее практической значимостью, внеаудиторное чтение, профессиональные ассоциации, специальную (производственную) практику, защиту диссертации и др.

Вокруг торгово-экономической сферы образования мы создали систему практического преподавания на разных уровнях посредством аудиторной (урочной) и внеаудиторной (внеурочной) работы студентов, организации их индивидуальной и групповой деятельности. Интенсивное чтение является центром обучения. Практическая направленность интенсивного чтения на занятиях, главным образом, обуславливается подбором актуальных для студентов материалов упражнений, в коммуникативном подходе к изучению языка, в отработке навыков общения в профессиональной среде. Класс в свободное время является местом для самостоятельных занятий студентов разных уровней всего факультета. Поощряется участие студентов в деятельности профессио-

нальных ассоциаций. Кроме того, предполагается организация различных внеуниверситетских мероприятий, на которых у студентов есть возможность усовершенствовать языковые навыки. Это имеет большое значение для всестороннего развития прагматической способности студентов.

Создавая профессиональные ассоциации, мы должны обратить внимание на следующие принципы: 1) ведущие преподаватели должны контролировать профессиональные ассоциации, чтобы сочетать знания на уроках с практической деятельностью в свободное время, поскольку сочетание усвоенных на занятиях знаний с внеаудиторной деятельностью является эффективным способом обучения студентов; 2) интерес к деятельности ассоциаций может вызвать у студентов сильное стремление к знаниям, мотивировать их к активному изучению русского языка; 3) необходимо воспитать студентов, которые будут привлекать других студентов к деятельности ассоциаций. Между тем, ассоциации разных типов должны обратить внимание на включение

слабых студентов, чтобы последние ощутили уверенность в своих силах для повышения мотивации к учебе и «доросли» до студентов-отличников; 4) необходимо установление правил и режима обучения. В конце каждого года следует оценивать деятельность всех студентов ассоциации на факультете и отчислять неуспевающих. Оценка выставляется с учетом посещаемости занятий ассоциации, качества образовательных услуг ассоциаций, удовлетворенности студентов работой ассоциаций. Необходимо награждать лучшие ассоциации, чтобы привлечь студентов к их деятельности.

5. Заключение

В XXI в. необходимо четко определить тип развития кадровых структур в Китае, повысить уровень прикладных российских специалистов, обратить внимание преподавателей на формирование и дальнейшее развитие прагматической способности студентов в период обучения русскому языку. Только так можно решить проблемы, с которыми сталкиваются студенты в профессиональной коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ма Дунхун. Культурные факторы в обучении иностранным языкам: Докторская диссертация иностранных языков в Шанхае, 2007.
2. Тань Жуншань. Немного о прагматических ошибках вдохновения для преподавания иностранных языков. Перевод иностранных языков, 2015(1).
3. Хэ Цзыжань. Общая характеристика прагматики. Чанша : Изд-во образования В Хунань, 1998.
4. Хэ Цзыжань. Прагматика и изучение английского языка. Шанхай : Шанхайское издательство изучения иностранных языков, 1997.
5. Хэ Чжаосюн. Краткий очерк новой прагматики. Шанхай : Шанхайское издательство изучения иностранных языков, 2000.
6. Цянь Гуаньянь. Язык: последний родной край человечества. Пекин : Коммерческое издательство, 2005.
7. Leech G. N. Principles of Pragmatics. London : Longman, 1983.

REFERENCES

1. Ma Dunkhun. Kul'turnye faktory v obuchenii inostrannym yazykam: Doktorskaya dissertatsiya inostrannykh yazykov v Shankhae, 2007.
2. Tan' Zhunshan'. Nemnogo o pragmaticheskikh oshibkakh vdokhnoveniya dlya prepodavaniya inostrannykh yazykov. Perevod inostrannykh yazykov, 2015(1).
3. Khe Tszyzhan'. Obshchaya kharakteristika pragmatiki. Chansha : Izd-vo obrazovaniya V Khunan', 1998.
4. Khe Tszyzhan'. Pragmatika i izuchenie angliyskogo yazyka. Shankhay : Shankhayskoe izdatel'stvo izucheniya inostrannykh yazykov, 1997.
5. Khe Chzhaosyun. Kratkiy ocherk novoy pragmatiki. Shankhay : Shankhayskoe izdatel'stvo izucheniya inostrannykh yazykov, 2000.
6. Tsyant' Guan'lyan'. Yazyk: posledniy rodnoy kray chelovechestva. Pekin : Kommercheskoe izdatel'stvo, 2005.
7. Leech G. N. Principles of Pragmatics. London : Longman, 1983.

Статью рекомендует канд. филол. наук, доц. Е. Н. Иванова

Лю Мао Юань,

доктор Института иностранных языков, Северо-Восточный педагогический университет, декан факультета европейских языков, Хайнаньский профессиональный институт иностранных языков; 130024, Китай, провинция Цзилинь, г. Чанчунь, Проспект Народа, 5268; e-mail: 78647667@qq.com.

**МЕТОДЫ ПОДГОТОВКИ ВЫСОКОКВАЛИФИЦИРОВАННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ,
ВЛАДЕЮЩИХ РУССКИМ ЯЗЫКОМ (НА ПРИМЕРЕ ПЕРСОНАЛА ОТЕЛЕЙ
ВЫСШЕЙ КАТЕГОРИИ ПРОВИНЦИИ ХАЙНАНЬ)**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: гостиничный сервис; отели высшего класса; подготовка специалистов; высококвалифицированные специалисты; русский язык как иностранный; коммуникативные компетенции; международный туризм.

АННОТАЦИЯ. Основной поток иностранных туристов на остров Хайнань идет из России. Большинство российских туристов настроены на получение качественного гостиничного сервиса. Материально-техническая база хайнаньских отелей находится на достаточно высоком уровне, но существуют проблемные зоны в обслуживании клиентов. В первую очередь они касаются коммуникативной сферы: степень владения русским языком у сотрудников отелей недостаточно высока, чтобы беспрепятственно обслуживать русскоязычных постояльцев. С учетом положений концептуального документа «Об основных задачах сервиса, направленных на гармоничное сочетание работы на предприятии и повышения квалификации» на примере городов Санья, Хайкоу, Цюньхай было проведено исследование со следующими задачами: выявить потребность отелей провинции Хайнань в высококвалифицированных специалистах, владеющих русским языком; определить номенклатуру должностей, для которых требуется знание русского языка, и требования к квалификации таких сотрудников; сформулировать меры повышения компетентности русскоязычного обслуживающего персонала отелей провинции Хайнань и улучшения качества обслуживания, направленные на развитие международного туризма на острове.

Liu Mao Yuan,

Doctor of Institute of Foreign Languages, Northeast Normal University, Dean of the Faculty of the Russian Language, Hainan Foreign Language College of Professional Education, Wenchang City, Hainan, China.

**METHODS OF TEACHING HIGHLY QUALIFIED SPECIALISTS SPEAKING RUSSIAN (ON THE
EXAMPLE OF THE HOTEL STAFF IN HAINAN PROVINCE)**

KEYWORDS: hotel service; luxury hotel; staff training; highly qualified specialists; Russian as a foreign language; communicative competence; international tourism.

ABSTRACT. There are a lot of Russian tourists on the Hainan Island. Most of the tourists want to get high quality hotel service. Hainan hotels are well equipped, but there are problems in customer care. Most of the problems are caused by poor communication: the hotel staff don't speak Russian well enough to serve Russian-speaking guests. A research was made in the cities of Sanya, Haikou and Qionghai, taking into account the main provisions of the paper "On the main goals of service that combine work in a company and advanced training". The goals of the research are: to find out the demand for highly skilled specialists speaking Russian in the province of Hainan; to find out the positions that require knowledge of Russian and qualifications of the staff for these positions; to formulate the methods of teaching the staff Russian and make the quality of service better to attract foreign tourists to Hainan province.

I. Введение

Остров Хайнань имеет благоприятные природные условия и обладает достаточными туристическими ресурсами, что создает ему уникальные предпосылки для развития. Значительным фактором развития международного туризма стало то, что отели Хайнаня добились всемирной известности, а это заложило основу продвижения элитного туризма. Провинция Хайнань расположена вдоль береговой линии и включает заливы Дадунхай, Ялунвань, Хайтанвань, Циншуй,

Сяншуй, а также полуостров Шэньчжоу, всемирно известный своими отелями высшего класса, такими как «Кемпински», «Даблтри Бай Хилтон», «Гранд Хаятт», «Шератон», «Шангри-Ла» и др. Хайнань стал роскошным курортом и средоточием китайских отелей высшей категории. В последние годы гостиничная индустрия развивается достаточно успешно, увеличивается приток российских туристов, и Россия становится важнейшим источником иностранных туристов в Хайнане. Развитие международного туризма

Данная статья, написанная в провинции Хайнань в 2016 г., подготовлена и опубликована при поддержке проекта «Исследование методов международной подготовки кадров по иностранному языку в учебных заведениях провинции Хайнань» (номер проекта: HNSK(JD) 16-27), исследовательской программы реформ образования в высших учебных заведениях провинции Хайнань до 2016 г. «Эмпирическое исследование стратегии обучения языковым паттернам русского языка с точки зрения когнитивной психологии» (номер проекта: Hnjg2016-79).

Статья опубликована в рамках проекта Минобрнауки России ФЦП «Русский язык» № 16.W16.25.0007

© Лю Мао Юань, 2016

стимулирует развитие экономики острова. Хайнань является популярным туристическим направлением для россиян, большинство из которых останавливают свой выбор на посещении города Санья. Специализация Хайнаня – гостиничный сервис – имеет давние традиции, в том числе в плане привлечения иностранных туристов. Принимаемые для стимуляции международного туризма меры, преференции, предоставляемые российским туристам, влияют на увеличение потока приезжающих из России. Материально-техническая база отелей провинции Хайнань отвечает самым взыскательным требованиям, но некоторые аспекты гостиничного сервиса нуждаются в улучшении, в первую очередь связанные со знанием иностранных языков: уровень компетентности сотрудников отелей в русском языке явно недостаточен для эффективного беспрепятственного обслуживания клиентов из России.

II. Сложившаяся в отелях высшей категории провинции Хайнань ситуация со специалистами, владеющими русским языком

Санья может похвастаться уникальными природными условиями и изобилием туристических продуктов, которые привлекают многих российских туристов. Сначала город Санья посещало несколько сотен туристов из России в год, в 2003 г. этот поток увеличился до 7974 человек. В 2005 г. был запущен чартерный авиарейс Москва – Санья. В том же году на отдых в Санья отправилось 20 тысяч российских туристов. Начиная с 2006 г. чартерные рейсы в Санья начали летать из Санкт-Петербурга и других городов, что позволило вдвое увеличить приток туристов: только количество прибывших из России туристов в аэропорт Санья Феникс в 2006 г. выросло на 255% по сравнению с 2005 г. За тот же год количество российских туристов в регионе возросло до 80 тысяч. К августу 2007 г. этот показатель вырос до 87 тысяч, а за 2008 г. в провинции было принято 174 тысячи россиян.

Под влиянием мирового финансового кризиса 2008 г. в той или иной степени поток туристов уменьшался практически во всех странах, и Китай не стал исключением, но уже в 2010 г. туристический поток приблизился к прежним показателям: Хайнань посетило 148 тысяч человек из России. И, хотя в течение последних нескольких лет количество прибывающих из России туристов уменьшается, согласно данным комитета по развитию туризма города Санья, общая численность иностранных туристов, в том числе прибывших из России, в 2015 г. составила 93 319 человек. На российских туристов в Санья приходится свыше 27,4%, на втором месте по популярности у них ока-

зался Сингапур с 16%. С 2015 г. по настоящий момент из России в Санья прибывает больше всего туристов, таким образом, Россия уже стала для Санья приоритетной страной – источником туристов.

Большинство российских туристов рассматривают на качественный гостиничный сервис. Гостиничная индустрия является самой развитой экономической областью в провинции Хайнань. С конца 2015 г. в провинции действует в общей сложности 536 отелей, из них 209 – отели высшей категории, расположенные на острове Хайнань. Среди них 22 пятизвездочных отеля, 20 отелей, соответствующих стандартам пятизвездочных, но пока не получивших звезд, 40 – еще строящихся или проектируемых. Кроме того, 10% отелей высшей категории составляют пятизвездочные отели, расположенные в провинции и входящие в известные международные гостиничные сети. В настоящее время наибольшая концентрация в провинции роскошных отелей высшей категории наблюдается в городе Санья. С одной стороны, с точки зрения материально-технической базы отели Хайнаня не имеют серьезных отличий друг от друга и соответствуют высоким международным стандартам, с другой – качество обслуживания российских туристов в Хайнане нуждается в улучшении из-за того, что сотрудники отелей не владеют русским языком на достаточно высоком уровне. Это делает насущно необходимой подготовку высококвалифицированных специалистов, владеющих русским языком.

Наше исследование проводилось в мае 2016 г. Была проанализирована работа более 40 отелей провинции Хайнань, главным образом таких, в которых возникали проблемы с обслуживанием клиентов на русском языке. Среди обследованных курортных отелей были такие, как «Infinity Ocean Beach Resort Hainan», «Sanya Jinglilai Resort», «Yuhai International Resort Hotel», «La Costa Hotel», «Ocean Sonic Resort», «Sanya Bay Timton International Hotel», «Tianfuyuan Resort», «Pullman Hotel», «South China Resort», «Hyton Hotel Sanya», «Resort Intime Sanya», «Herton Hotel», «Pearl River Garden Hotel», «Grand Metropark Resort Hotel», «Sheraton Sanya Resort», «MGM Grand Sanya», «Dragon Bay Hotel Sanya», «Yalong Bay Universal Resort», «Cactus Resort Sanya by Gloria», «Boao Yudaiwan Hotel», «Boao Golden Coast Hot Spring Hotel», «Wen Jjiang Hotspring», «Tian Fu Yuan Hot Spring Hotel», «Hainan Qionghai Waika International Hotel», «Wenhua Herton Hotel», «HNA Resort Haikou», «Starwood Hotel & Resort», «Tienyow Grand Hotel», «Shangri-La Hotel», «Hainan Junhua Haiyi Hotel», «Golden Sea Hotel», «Ming Guang International Grand Ho-

tel Haikou», «Xinyuan Hot Spring Hotel», «HNA Business Hotel Downtown», «Yudai Tan Grand Hotel» и другие. В 39 (97,5%) из обследованных 40 отелей сотрудники респондента не владеют русским языком, и только администраторы отеля «Cactus Resort Sanya by Gloria» составляют исключение благодаря сотруднику, приехавшему на работу из Харбина, который хоть и медленно, но умеет говорить по-русски и может отвечать на вопросы русскоязычных постояльцев. Среди сотрудников, владеющих русским языком, можно назвать и менеджера по продажам отеля «Sanya Bay Timton International Hotel», а также двух барменов в отеле «South China Resort», которые приехали из Северо-Восточного Китая. В отеле «Sheraton Sanya Resort», если требуется что-то перевести на русский язык, обращаются к сотрудникам, владеющим русским языком, по телефону. Отель «Resort Intime Sanya» района Дадунхай взаимодействует с гостями при помощи гидов, владеющих русским языком. В более чем 30 отелях ситуация обстоит хуже: не имея сотрудников, поддерживающих общение на русском языке, отели не могут привлечь российских туристов и лишаются в их лице потенциальных клиентов.

III. Анализ методов подготовки высококвалифицированных специалистов, владеющих русским языком, для отелей высшей категории провинции Хайнань

Для существенного изменения сложившейся ситуации необходимо в массовом порядке подготавливать высококвалифицированные кадры, владеющие русским языком. Решение этой задачи требует осуществления комплекса мер.

1. Пересмотр задач и изменение методов подготовки высококвалифицированных специалистов

До сих пор подготовка специалистов сферы сервиса и туризма предполагала наличие высшего профессионального образования, связанного с социальными науками, соответствие требованиям профессиональной этики, а также наличие необходимых для отрасли навыков и предпринимательских способностей. Основная цель обучения в сфере сервиса и туризма – обеспечение занятости выпускников, на что направлены образовательные реформы. Основным методом подготовки кадров является стажировка, взаимодействие с реальными учреждениями в виде прохождения студентами практики.

Подготовка высококвалифицированных специалистов, владеющих русским языком, для отелей высшей категории провинции

Хайнань требует систематизированного изучения русского языка, постоянного совершенствования навыков восприятия речи на слух и говорения, регулярной языковой практики. Кроме того, необходимо повышение квалификации персонала, нацеленное на формирование управленческих навыков в сфере гостиничного сервиса и достижение высокого уровня владения русским языком. Соответствующие требования должны быть прописаны в рабочих стандартах отелей.

Для достижения указанных целей необходимо определенным образом организовать учебный процесс с будущими высококвалифицированными специалистами. Будут полезны регулярные тренинги, направленные на выработку профессиональных навыков и формирование базовых качеств, а также мероприятия, позволяющие применить полученные знания на практике; активное сотрудничество учебных учреждений с отелями на уровне совместной подготовки специалистов; подготовка кадров традиционными учреждениями совместно со школой предпринимательства; разработка модели подготовки кадров инновационного типа; формулирование новых целей системы обучения. Экономическое развитие региона, особенно международного туризма на острове Хайнань, вызывает к жизни потребность в непрерывном повышении квалификации специалистов отелей. Экономическое развитие региона делает востребованными выпускников сферы сервиса и туризма, что приводит к актуализации необходимости поиска новых методов подготовки высококвалифицированных специалистов.

2. Интенсификация у сотрудников практики русского языка, улучшение профессиональных навыков

Успевающие студенты высших профессиональных учебных заведений направления подготовки «Русский язык», получив знания по разговорной речи, как правило, эффективно применяют их на практике. Однако наше исследование показало, что выпускникам отделений сервиса и туризма не хватает компетенций для обслуживания клиентов на русском языке – профессиональная подготовка не предполагает этого. Таким образом, в дальнейшем следует повышать осведомленность будущих специалистов о востребованности сотрудников, владеющих русским языком, в сфере гостиничного сервиса. Также необходимо давать студентам возможность проходить практику в отелях, приглашать для проведения занятий занятых в сфере гостиничного сервиса специалистов. Результаты исследования показали, что до сих пор при подготовке и наборе специалистов не уделялось достаточного внимания профессиональному использованию русского языка на

ресепшене и в отельных ресторанах. В ходе практического обучения требуется больше внимания уделять формированию лингвистических и профессиональных навыков студентов. Программа подготовки специалистов должна включать полугодовой период, в течение которого студент совмещает испытательный срок работы в каком-либо учреждении с обучением. Укрепление и развитие профессиональных навыков студентов обязательно требует практическую работу, а достижение профессионализма позволяет получить должность. Следует повышать динамику лекционно-теоретических занятий, акцентировать при обучении профессиональные характеристики, увеличивать часы практического обучения, знакомить будущих специалистов со стандартами профессиональной квалификации. Иными словами, требуется реформирование учебных программ, их содержания. Последовательность обучения в системе высшего профессионального образования обуславливает постоянное производство профессиональных кадров, предрасположенных к постоянному самосовершенствованию.

3. Укрепление сотрудничества образовательных учреждений и предприятий, повышение уровня подготовки специалистов для рынка труда

Развитие высшего профессионального образования может быть стимулировано сотрудничеством между предприятиями и вузами. В настоящее время целый ряд предприятий сотрудничает с учебными учреждениями в области совместной подготовки специалистов. Вузы приглашали экспертов с предприятий для пересмотра существовавших методов обучения, что позволило разработать новые учебные планы и наладить систему обучения, способствующую получению студентами профессиональных навыков, востребованных работодателями. Высказывались представителями отелей и пожелания по улучшению уровня владения русским языком у специалистов сферы сервиса и туризма.

В то же время при обучении гостиничного персонала необходимо учитывать психологические качества личности, формировать у учащихся социально ответственное поведение, которое, наряду с полученными знаниями, повысит возможности трудоустройства и приблизит сроки начала предпринимательской деятельности.

В результате укрепления сотрудничества образовательных учреждений и предприятий можно не только предоставить студенту возможность проверить полученные навыки на практике и повысить профессиональную квалификацию, но и повысить квалификацию педагога, исполняюще-

го обязанности наставника. В целях повышения уровня преподавания рассматривается и возможность введения вечерней формы обучения с привлечением представителей профессии в качестве преподавателей и консультантов, что требует разработки новых учебных материалов. Замечено, что разработка новых моделей обучения специалистов, контроль за производственной практикой студентов и исследование вопросов адаптации специалистов к конкретным условиям работы обуславливают всестороннее развитие университета.

Характерные особенности современного высшего профессионального образования – развитие сотрудничества вуза с предприятиями и создание постоянной базы практической подготовки вне рамок университета. Цели подготовки выпускников высшего профессионального заведения – развитие профессиональных способностей, трудоустройство, адаптация студентов к работе сразу же после окончания учебного заведения. Сотрудничество между учебными заведениями и предприятиями помогает в достижении этих целей. Во-первых, подобное сотрудничество позволяет компенсировать недостаток практики в учебных заведениях и дает студентам возможность окунуться в атмосферу реальной работы, развить свой потенциал и улучшить компетентность. Во-вторых, временная занятость студентов способствует приобретению опыта работы и дальнейшему трудоустройству: предприятия отбирают наиболее успешных студентов, студенты узнают о специфике деятельности предприятий и тоже имеют возможность выбрать соответствующее своим ожиданиям место работы. Благодаря сотрудничеству между образовательными учреждениями и предприятиями студенты начинают лучше представлять требования рынка труда, получают навыки предпринимательской деятельности, кроме того, формируется экономически эффективная взаимосвязь между обучением студентов и трудоустройством по специальности. В результате студенты выпускаются готовыми к испытаниям, с которыми придется столкнуться на бирже труда. В то же время предприятия в результате сотрудничества с вузом получают возможность удовлетворить свои потребности в высококвалифицированных специалистах. Для укрепления тенденции к такому сотрудничеству и увеличению доли совместной подготовки кадров необходимо проанализировать текущую ситуацию в данной области. В будущем можно разработать новые формы сотрудничества вуза и предприятия: например, последние могут направлять в университеты для ре-

шения силами студентов и преподавательского коллектива реальные служебные задания, характерные для интересующей вуз сферы деятельности. Это поможет студенту получить представления о конкретном содержании профессиональной деятельности в соответствии с профилем подготовки, позволит гармонично распределить обязанности между учебным учреждением и предприятием сферы сервиса и туризма в рамках совместной деятельности по подготовке специалистов, даст университету возможность своевременно реагировать на изменения в структуре спроса на профес-сионалов тех или иных специальностей.

Примером подобной деятельности может служить Хайнаньский институт иностранных языков, который неуклонно развивает сотрудничество с пятью коттеджами для отдыха района Ялунвань, а также отелями «The Ritz-Carlton», «Resort Horizon», «Mangrove Tree Resort», «Sheraton Sanya Resort», «Resort Intime Sanya», «Sanya Marriott Resort», «Hilton Sanya», «Pearl River Garden Hotel», «Grand Metropark Resort Hotel», «Earthly Paradise Bird Nest Resort», «Narada Resort & Spa Qixian Mount», «Huayu Resort and Spa Yalong Bay Sanya», «Boao Canal Village Resort», «Narada Resort & Spa Perfume Bay» и другими (в полный список входит более 60 учреждений). С данными компаниями институтом иностранных языков совместно разрабатывается учебный план, положения которого кор-релировали бы с едиными требованиями к квалифицированному персоналу, владеюще-му русским языком, для отелей высшей кате-гории провинции Хайнань.

4. Закладывание фундамента для улучшения социального обслуживания

Деятельность в соответствии с принци-пом, сформулированным в заглавии доку-мента «Об основных задачах сервиса, направленных на гармоничное сочетание

работы на предприятии и повышения ква-лификации», улучшает научную подготовку специалистов, повышает общее качество образования, позволяет внедрить современные подходы к обучению. Высококвалифициро-ванные педагоги, руководствуясь научно обоснованными учебными планами и крите-риями оценки, могут эффективно осуществ-лять профессиональную подготовку служа-щих отелей по русскому языку. Все больше предприятий и отелей осознают необходи-мость ознакомления с русской культурой и получения навыков общения с русскими ту-ристами. Хайнаньский институт иностран-ных языков старается обеспечивать специа-листов возможностями отточить навыки ис-пользования иностранного языка: студенты института часто работают волонтерами Боаского азиатского форума, принимают участие в таких спортивных соревнованиях, как гольф, парусный спорт, велосипедный спорт и других международных мероприя-тиях, проводящихся на острове Хайнань. Преподаватели института проводят практи-ческие занятия по русскому языку на пред-приятиях, в отелях и других организациях.

IV. Заключение

Гостиничная индустрия сегодня непре-рывно развивается, в отелях увеличивается спрос на высококвалифицированные кадры, особенно на специалистов, владеющих рус-ским языком, и эта тенденция год за годом только укрепляется. Кроме того, для индустрии сервиса и туризма всегда важно уметь предложить пользующийся спросом туристи-ческий продукт, а в случае с провинцией Хайнань следует в значительной степени ори-ентироваться на российского потребителя.

Это исследование является частью ра-боты, направленной на целенаправленную подготовку кадров в соответствии с требо-ваниями к квалифицированным специали-стам для отелей высшей категории.

ЛИТЕРАТУРА

1. 门达明.海南国际旅游岛建设发展趋势解析 [J]. 旅游纵览, 2015 (1).
2. 何升华.国内酒店集团在海南国际旅游岛建设中的战略发展分析 [J]. 旅游纵览, 2013 (1).
4. 钟曼丽.国际旅游岛建设下的海南旅游人才开发研究 [J]. 中国商贸, 2010 (2).
5. 商旭.论高星级酒店大学生员工流失的原因及对策—以海南酒店业为例 [J] 改革与开放, 2011 (18).

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. А. П. Чудинов

УДК 378.016:811.161.1'25
ББК Ш141.12-9-8

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.08

Лю Цзябэй,

аспирантка, факультет русского языка, Институт иностранных языков, Харбинский политехнический университет; 150001, Китай, г. Харбин, ул. Сидачжи, 92; e-mail: 13019008030@163.com.

Сюй Хун,

профессор, факультет русского языка, Институт иностранных языков, Харбинский политехнический университет; 150001, Китай, г. Харбин, ул. Сидачжи, 92; e-mail: gainqili@126.com.

РАЗВИТИЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ПЕРЕВОДУ «МАСТЕРСКАЯ ПЕРЕВОДА»

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: переводоведение; обучение переводу; модели обучения; переводческая деятельность; учебные дисциплины; русский перевод; русский язык как иностранный.

АННОТАЦИЯ. Сотрудничество между Китаем и Россией предполагает развитие такой лингвистической отрасли, как переводоведение. В статье описывается учебная дисциплина «Семинар по переводоведению», которая является новаторской моделью обучения языку и мастерству перевода. Автор указывает на недостатки традиционной модели обучения: ведущая роль преподавателя и зависимость студентов; разрыв теории и практики; отсутствие возможности внеаудиторных занятий. В целях реформирования и развития традиционной модели обучения переводу была разработана новая учебная дисциплина «Семинар по переводоведению», которая отличается нетрадиционным подходом к обучению: студенты могут лично участвовать в переводе на практике, могут сотрудничать с членами группы, обсуждать возможные пути решения задач перевода, чтобы получить хорошие результаты. Преподаватель в аудитории является организатором и координатором действий студентов, он должен создать и поддерживать позитивную и гармоничную атмосферу сотрудничества в группе, также он является тренером, который владеет профессиональными знаниями, в целом, осуществляет конструктивное руководство. Изменилась и роль студентов, от пассивных слушателей они перешли в активные участники: студенты участвуют в выборе материалов перевода, выборе стратегии перевода и формулировке терминов, чтобы непосредственно участвовать в переводе; то есть теперь студенты задействованы на всех этапах сложного процесса квалифицированного перевода. Этот метод обучения сокращает разрыв между теорией и практикой перевода, сочетает самостоятельную работу студентов с работой в группе. Студенты могут использовать язык, который они освоили, для решения проблем перевода. А в дискуссии они могут развивать командный дух.

Liu Jiabei,

Post-graduate Student, Faculty of the Russian Language, Institute of Foreign Languages, Harbin Institute of Technology, Harbin, China.

Xu Hong,

Professor, Faculty of the Russian Language, Institute of Foreign Languages, Harbin Institute of Technology, Harbin, China.

DEVELOPMENT OF TEACHING RUSSIAN TRANSLATION "TRANSLATION WORKSHOP"

KEYWORDS: translation studies; teaching translation; translation; academic subjects; Russian translation; Russian as a foreign language.

ABSTRACT. Cooperation between China and Russia presupposes the development of such branch of linguistics as translation studies. The article describes the academic discipline "Seminar in Translation Studies" which is an innovative model of teaching a foreign language and mastery of translation. The author highlights disadvantages of the traditional teaching model: the leading role of the teacher and dependent position of students; gap between theory and practice; absence of out-of-class activities. In order to reform and improve the traditional model of teaching translation the authors worked out a new academic discipline "Seminar in Translation Studies" which is characterized by non-traditional approach to teaching: the student can participate in practical translation, they may cooperate with the members of the group, discuss perspective ways of translation problems solutions in order to obtain better results. The teacher is an organizer and coordinator of the students' activity; he must create and keep the positive and harmonious atmosphere of cooperation in the group, he is also a coach who possesses professional knowledge and carries out constructive leadership. The role of the students has also changed – instead of being passive listeners they became active participants: the students take part in selecting material for translation, in defining the strategy of translation and formulating the terminological apparatus in order to take direct part in translation; i.e. now the students are involved in all stages of the complex process of qualified translation. This method of teaching bridges the gap between theory and practice of translation and combines independent students' work with work in the group. The students can use the language they mastered for translation solving problems. And discussions may develop the spirit of leadership.

В последние годы китайско-русские отношения набирают обороты по всем направлениям. Обмен и сотрудничество между Китаем и Россией становятся все более частыми. Постоянные встречи, сотрудничество, обмен и другие мероприятия требуют переводчиков из Китая. Таким образом, наша страна никогда не прекращала работу по освоению искусства перевода. Именно эта ситуация привела к отставанию в обучении переводоведению, поэтому большинство отечественных колледжей и университетов создали дисциплины, связанные с профессиональным переводом. Тем не менее, в традиционном методе обучения переводу есть много недостатков, например, разрыв теории и практики, в связи с этим большинство колледжей и университетов должны разработать новую модель обучения. Целью данной статьи является изучение развития обучения переводу на занятиях «Семинар по переводоведению».

1. Развитие модели обучения переводу

1.1. Недостатки традиционной модели обучения перевода

Традиционное обучение в основном состоит из теории перевода, и домашние задания представляют собой только простое внеаудиторное повторение теории. В традиционной модели обучения переводу преподаватели более инициативны, а студенты, как правило, выступают в роли слушателя. Поэтому в традиционной модели обучения переводу легко выявить некоторые недостатки:

(1) Поскольку преподаватель в центре класса, и обучение ведется по теории перевода, оно не может гарантировать в полной мере инициативу студентов. Кроме того, в студентах легко воспитывается психологическая зависимость, неотделимость от руководства и помощи преподавателя.

(2) По традиционной модели обучения переводу основное внимание уделяется привитию навыков перевода и теории, студенты не могут самостоятельно выявлять проблемы, анализировать их и решать, они не могут успешно применять теорию на практике. Даже в полной мере овладев навыками перевода, студенты не имеют никакой возможности для использования их на практике и, сталкиваясь с неожиданными задачами перевода, часто испытывают чувство растерянности, что не соответствует целям обучения переводу и задачам Китая в целом.

(3) По традиционной модели обучения переводу навыки, умения и способности формируются на занятиях и отрабатываются с помощью домашних и самостоятельных

заданий. При этом вне аудитории у студентов нет возможности консультироваться с преподавателем, что приводит к отставанию студентов, они продолжают подвергать сомнению свою компетентность, поэтому студентам требуется более длительный период времени для обучения переводу, а также автоматизации своих умений и навыков.

1.2. Реформирование и развитие традиционной модели обучения переводу

Перевод является практической дисциплиной. Цель создания этой дисциплины заключается в подготовке переводчиков, чтобы удовлетворить рыночный спрос на специалистов в этой области. Традиционная модель обучения переводу сосредоточена на теории, недостатки традиционного обучения перевода постепенно открывались, и сейчас преподаватели также должны изучить и исследовать новый вид модели обучения. В новой модели обучения студенты занимают доминирующее положение, им нужно реализовать выход на практику и в полной мере мобилизовать свой энтузиазм, тренировать свои способности для самостоятельного решения вопросов и задач перевода.

2. Разработка «Семинара по переводоведению» в обучении русскому языку

2.1 Концепция

«Семинар по переводоведению»

«Семинар по переводоведению», по определению, состоит из двух слов: «перевод» и «семинар». «Перевод» относится к незнакомому выражению (на иностранном языке), конвертируемому в относительное знакомое выражение (на родном языке). Термин «семинар» происходит от английского "workshop", примененного в 1960-х гг. американским ландшафтным архитектором, дизайнером и учителем Лоуренсом Халприном (Harplin, 1916–2009). Он впервые ввел эту концепцию в план города, использовал для обозначения множества различных позиций и различных групп людей, чтобы изучать и исследовать способы общения друг с другом. Если сочетать «мастерскую» с переводом, то мы можем увидеть новую модель обучения переводу, которая отличается от традиционных моделей обучения тем, что студенты могут лично участвовать в переводе на практике, могут сотрудничать с членами группы, обсуждать возможные пути решения задач перевода, чтобы получить хорошие результаты.

2.2. Особенности

«Мастерской перевода»

Обобщая сказанное ранее, представим традиционную модель обучения: препода-

ватели выступают в качестве лидера, цитируют учебную литературу, сочетая ее с их собственным практическим опытом, привлекая студентам то, что является одной из главных особенностей традиционного обучения. Таким образом, без сомнения, этот подход очень экономит время преподавателя на объяснение и подачу материала: преподаватель представляет в готовом виде обобщение всех ранее известных знаний и теорий, но такой подход ведет к несоответствию между теорией и практикой, в результате студенты оказываются не в состоянии справиться со своей работой. Также эта модель будет генерировать много недостатков, одним из которых является то, что студенты начинают слишком полагаться на советы преподавателей, не находя никакого способа решения проблемы, уровень самостоятельности студентов довольно низкий.

Но после введения семинара «Мастерская перевода» в процесс обучения переводу, преподаватель в классе больше не руководитель, но при этом играет множество ролей, прежде всего, преподаватель в аудитории является организатором и посредником, он должен создать различные мастерские, потом разделить студентов в соответствии с различными уровнями и характеристиками студентов, а также за счет эффективной координации действий для помощи членам группы активно сотрудничать во всем процессе перевода, в общем, делает все возможное для результативной работы своих студентов. Во-вторых, преподаватель на занятии является создателем и регулятором возможностей и каналов получения новой информации, помогая членам группы лучше понять материалы перевода и осуществить эффективный перевод, создать позитивную и гармоничную атмосферу сотрудничества, чтобы устранить ленивое настроение. В-третьих, преподаватель является тренером, который командует профессиональными знаниями и повышает грамотность студентов в понимании оригинального текста, направляет дискуссии в группе в продуктивное русло, контролирует коллективный перевод и поправляет его, чтобы обеспечить конструктивное руководство, используя различные способы оценки студента, для того чтобы обнаружить возникающие вопросы, чтобы мышление студентов нашло свое воплощение в позитивных дискуссиях для решения поставленной проблемы. Наконец, преподаватель также должен постоянно повышать свою квалификацию как переводчика. Перевод является межкультурной комплексной дисциплиной, квалифицированные преподаватели перевода должны иметь твердое обоснование теории перевода, широкий спектр теорети-

ческих знаний по зарубежной лингвистике и прикладной лингвистике и иметь обширные знания в разных областях науки и, являясь практикующим переводчиком, иметь богатый опыт в этой области. На традиционных занятиях по переводоведению студенты только пассивные получатели теории перевода и методики, они понимают принципы и методы перевода не вполне осознанно; студенты не могут выбирать материалы для перевода, а также давать рекомендации преподавателю. Но в новой модели обучения «Мастерская перевода» роль студента изменилась. Во-первых, студенты стали центром занятия, от пассивных получателей они перешли в активные участники. Студенты участвуют в выборе материалов перевода, выборе стратегии перевода и формулировке терминов, чтобы непосредственно участвовать в переводе; студенты будут задействованы на всех этапах сложного процесса квалифицированного перевода. Студенты на занятиях во время группового обсуждения, совместного открытия обсуждают и решают проблемы, от них самих и от их взаимодействия с другими членами группы будет зависеть перевод, что позволяет студентам научиться использовать знания для решения проблем самостоятельно, кроме того, студенты находят с другими студентами в сотрудничестве, чтобы получить преимущества от других и развивать чувство конкуренции и командный дух.

3. Процесс создания «Мастерской перевода»

Во-первых, нужно создать «Мастерскую перевода» для преподавателей, выбрать соответствующие материалы перевода, преподаватели сначала должны перевести, обобщить и спрогнозировать вопросы, которые могут возникнуть в течение обсуждения и изучения студентов. Студенты должны читать тексты предварительно, понять основную идею абзаца и выявить его проблемы.

(1) Нужно разделить студентов на группы, чтобы они могли обмениваться мнениями и идеями, помогать друг другу и решать проблемы независимо от преподавателей, при этом консолидируются взгляды участников группы, что приводит к ее укреплению.

(2) Каждая группа рекомендует одного студента, который делает презентацию перед группой. Все студенты в классе обмениваются мыслями, учатся друг у друга и в результате приходят к удовлетворительному для всех решению.

(3) В этом процессе преподаватели должны играть контролирующую роль руководства и записывать наиболее частые проблемы, с которыми студенты столкнулись в процессе перевода, для того чтобы лучше

подготовиться к последующей работе.

Как видно из вышеизложенного, модель обучения русскому переводу прошла извилистый и долгий путь, преподаватели русского языка благодаря постоянному переосмыслению традиционного обучения и исследованию новой модели обучения сформировали более эффективные методы обучения. По сравнению с традиционным обучением переводу в модели «Мастерская перевода» роли преподавателей и студентов изменились, преподаватели не только транслируют теории перевода, но и являются организаторами, чтобы

тренировать студентов для решения проблем самостоятельно и способствовать инициативе студентов. Студенты в аудитории больше не являются пассивными слушателями, они лично участвуют в обучении, решают проблемы в группе. Этот метод обучения сокращает разрыв между теорией и практикой перевода, сочетает самостоятельную работу студентов с работой в группе. Студенты могут использовать язык, который они освоили, для решения проблем перевода. А в дискуссии они могут развивать командный дух.

ЛИТЕРАТУРА

1. Загвязинский В. И. Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука // Инновационные процессы в образовании : сб. науч. тр. Тюмень, 1990.
2. Рапацевич Е. С. Педагогика. Большая современная энциклопедия. Минск : Современное слово, 2005.
3. Слостенин В. А. Педагогика. М. : Школа-Пресс, 2000.

REFERENCES

1. Zagvyazinskiy V. I. Innovatsionnye protsessy v obrazovanii i pedagogicheskaya nauka // Innovatsionnye protsessy v obrazovanii : sb. nauch. tr. Tyumen', 1990.
2. Rapatsevich E. S. Pedagogika. Bol'shaya sovremennaya entsiklopediya. Minsk : Sovremennoe slovo, 2005.
3. Slastenin V. A. Pedagogika. M. : Shkola-Press, 2000.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Н. Б. Руженцева

УДК 811.161.1'276.1:811.581'276.1
ББК Ш141.12-55+Ш171.1-55

ГСНТИ 16.21.49

Код ВАК 13.00.02

Ма Линь,

доцент, факультет русского языка, Институт иностранных языков, Тяньцзиньский педагогический университет; 130117, Китай, г. Тяньцзинь, ул. Биньшуйсидао, 393; e-mail: 404973120@qq.com.

СТИЛИСТИКА И КОГНИТИВНОСТЬ ИДИОМ В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: идиоматика; идиомы; русский язык; китайский язык; сопоставительное языкознание; стилистика.

АННОТАЦИЯ. Идиомы в качестве активного экспрессивного средства речи, который концентрированно отражает отношения между национальными речами и бытовой жизнью народов, общественной историей, местными условиями и нравами и т.д. Мы рассматриваем идиому как оборот речи, который долгосрочно используется носителями языка, входит в общественную практику, имеет стабильное конструктивное оформление и характерный состав, имеющий свое специальное значение, которое нельзя толковать только буквально; в предложении выступает как типовое словосочетание. Автор рассматривает пять риторических фигур в составе идиом русского и китайского языков: 1) сравнение; 2) метафора; 3) синекдоха; 4) метонимия; 5) гипербола, и анализирует их применение в русском и китайском языках, в котором они реализуют важные когнитивные способности. В этой статье сфера исследования идиом русского и китайского языков ограничена семантическим полем, тематика которого связана с выражением человеческих чувств. Кроме центрального семантического поля автор выделяет четыре периферийных, связанных с разного вида особенностями: 1. Радость, веселье, счастье. 2. Изумление, удивление. 3. Возмущение, выходить из терпения. 4. Беспокойство, смятение. Автор отмечает, что эта статья отражает когнитивный аспект исследования.

Ma Lin,

Associate Professor, Faculty of the Russian Language, Institute of Foreign Languages, Tianjin Normal University, Changchun city, Jilin Province, PR China.

STYLISTICS AND COGNITIVE NATURE OF IDIOMS IN RUSSIAN AND CHINESE

KEYWORDS: idioms; Russian language; Chinese language; comparative linguistics; stylistics.

ABSTRACT. Idioms are expressive means used in speech to express the relations between the language and the life of people, its history, traditions and customs. We treat idiom as a phrase, which is used by the native speakers for a long time, has a certain set of components, a certain meaning that is not equal to the meaning of its components; in a sentence it is a set-expression. The author studies five rhetorical tropes found in Russian and Chinese idioms: 1) simile; 2) metaphor; 3) synecdoche; 4) metonymy; 5) hyperboly and analyzes their use in Chinese and Russian. In this paper the sphere of the analysis of the idioms in Chinese and Russian is limited to the semantic field of expression people's emotions. Apart from the central semantic field, the author singles out four peripheral fields connected with: 1) joy, merriment, happiness; 2) incredulity, astonishment; 3) resentment, strong feeling of anger; 4) anxiety, embarrassment. The author underlines the cognitive aspect of this research.

Носитель языка является и носителем культуры. Каждая нация имеет свои культурные особенности, отличные от культуры других народов. Каждый язык также имеет нюансы, отличающие его от других языков. А идиомы как одно из активных экспрессивных речевых средств еще более концентрированно отражают тесные отношения между национальной речью и бытовой жизнью народов, общественной историей, местными условиями и нравами и т.д. Долгое время вопросы определения идиомы исследователи разных лингвистических школ рассматривали в разных аспектах. Мы можем обобщить, что идиома – это такой оборот речи, который долгосрочно используется носителями языка, входит в общественную практику, имеет стабильное конструктивное оформление и характерный состав, имеющий свое специальное значение, которое

нельзя толковать только буквально; в предложении выступает как типовое словосочетание и оборот [2, с. 12].

В процессе социальной эволюции и развития языка идиомы перенимают каждый активный фактор языка, обобщают коллективный язык и народную мудрость в процессе человеческого исследования объективного мира. Идиомы – самый серьезный хранитель богатства языка и святыня национальной культуры. Именно поэтому идиомы всегда пользуются популярностью – студенты, изучающие русский язык, исследуют идиомы в разных аспектах, например, «эмоциональность национальной русской идиомы» (Лю Иунхун, 1992) «свободное использование русской идиомы» (Се Шэнгэн, 1986) «этимологический национальный характер русской идиомы» (Ма Лань, 1985) и т.п. И в этом отношении добились больших успехов. Это текст, рассматриваемый через призму

когнитивной лингвистики, позволяет через исследование русской идиомы выявить риторические фигуры и ценностные модели. Здесь нужно отметить, что в тексте «Фразеология и культурное искание» (Чэн Си, 1999) автором уже исследовался вопрос о познавательной модели русского и китайского языков. Автор этой статьи ограничил исследовательский проект сферой идиом, желая тщательнее осветить этот вопрос.

Кроме устойчивости, целостности и повторяемости идиомы могут иметь вариативность в составе семантики, смысл выводится не из наслаивания значений разных элементов, а происходит специфическое расширение и перемещение буквального смысла, этот процесс осуществляется обычно с помощью определенной риторической фигуры. По поводу вопроса о классификации риторических фигур ученые разных лингвистических школ имеют различные мнения, самые подробные классификации насчитывают более 30 видов, самые обобщенные – 10 видов, здесь мы перечислим только 5 употребительных риторических фигур в составе идиом русского и китайского языков: 1) сравнение; 2) метафора; 3) синекдоха; 4) метонимия; 5) гипербола, и проанализируем их применение в идиомах русского и китайского языков, в котором они реализуют важные когнитивные способности.

В русском и китайском языках существует множество идиом, они качественно обогащают национальную устную и письменную речь и в то же время тесно связаны с собственными национальными культурами. Для удобства изложения мы ограничим сферу исследования в этой статье идиомами русского и китайского языков, которые выражают чувства людей. В центральном семантическом поле идиом этой тематики мы выделим еще 4 периферийных поля, связанных с разного вида особенностями:

1. Радость, веселье, счастье

русский язык: почувствовать себя на седьмом небе; родиться в рубашке; бог ты мой; вне себя; возносить до небес; воспрянуть духом;

китайский язык: за приятным времяпрепровождением позабыть о возвращении домой. Шу – это название в периоде Троецарствия, Шу царства – Лю Бэй;

радостно и самодовольно; с радостным и самодовольным лицом; прыгать от радости; глаза загорелись от радости; радостно улыбаться; страшно волноваться.

В этом периферийном поле через анализ множества реальных примеров мы обнаружили, что в русском языке идиомам, связанным с выражением радости, веселья, счастья, чаще свойственна гипербола, а в китайском языке – синекдоха.

2. Изумление, удивление

русский язык: не верить глазам; не верить ушам; разевать рот; глаза на лоб лезут; делать большие глаза; как баран на новые ворота; бог с тобой!

китайский язык: захватывающий и увлекательный; глаза на лоб полезли; скорбь и возмущение переполняют грудь; теряющий дар речи.

В этом периферийном поле, как мы выяснили, для китайского языка характерна синекдоха, как и в первом периферийном поле, а в русском языке частотны сравнение и метафора.

3. Возмущение, выходить из терпения

русский язык: надувать губы; рвать на себе волосы; черт дернул за язык; какого черта? вставать с левой ноги; под горячую руку; кровь бросилась в голову;

китайский язык: прийти в неистовство; метать громы и молнии; бросать яростные взгляды; закипеть гневом; вспыхнуть гневом.

В этом периферийном поле в идиомах русского языка больше метафор и гипербол, а в китайском языке одинаковое количество сравнений, синекдохы, гиперболы.

4. Беспокойство, смятение

русский язык: страх; жар; как на иголках; мороз дерет по коже;

китайский язык: дух улетел; душа улетела за пределы неба; охваченный ужасом; на душе беспокойство; сидящий как на иголках.

В этом периферийном поле через анализ большого количества реальных русских и китайских идиом мы обнаружили, что в китайском языке синекдоха и гипербола занимают первое место, а в русском языке первое место занимает метафора.

Проанализировав предыдущий материал, мы можем прийти к выводу, что в периферийном поле, в котором выражаются чувства людей, китайские идиомы, в основном, используют синекдоху, то есть идиомы с синекдохой в китайском языке очень развиты. Такого же мнения придерживается профессор Чэн Си в своей статье «Фразеология и культурные искания», в которой приходит к выводу, что в русском языке при концепции выражения человеческих чувств в разных периферийных полях используются разные риторические фигуры, но преимущественно это метафора и гипербола.

Как мы отметили выше, проанализировав множество реальных примеров идиом русского и китайского языков, мы обнаружили 5 употребительных риторических фигур, которые выражают важные познавательные возможности. Далее мы будем исследовать и обсуждать вопросы познавательных видов в идиомах русского и китайского языков.

Как известно, появление языка – следствие осознания мира. Использование и по-

нимание языка – тоже познавательный процесс, но какие именно познания мы получаем? В общем смысле слова познание связано с интеллектуальным знанием, имеющим множество значений. А когнитивная лингвистика занимается изучением человеческого восприятия мира, опыта, способа наблюдения за явлениями, которые влияют на использование языка. Особенно нас интересуют специфические для языка условия. Как выбрать одно из множества различных слов и предложений, если они выражают не объективный смысл. Как видим, исследование языков в аспекте когнитивной лингвистики имеет два стороны: 1) осознание и оформление языковых понятий, а именно, как люди используют язык символов для концептуализации; 2) процесс использования и понимания языка, как люди используют структуру языка для достижения своих коммуникативных задач.

Идиомы как наиболее активное языковое явление централизованно впитывают разные языковые культуры, это проявляется, когда, озвучивая одно событие, носители языка используют разные выражения, поэтому и существует разница, так как в головном мозге происходит формирование различных образов, которые отражают различные концепты восприятия предмета. Далее исследуя вопрос о познавательной модели, мы тоже используем в качестве примера уже рассмотренные нами поля значения чувства, проанализируем, какие средства и способы предпочитают использовать русская и китайская нации для выражения чувств.

В русскоязычных идиомах для выражения радости, веселья, счастья часто встречаются слова со значением «небо», например, почувствовать себя на седьмом небе; возносить до небес. А китайские идиомы для выражения чувства предпочитают использовать слова с семантикой «части человеческого организма», к примеру, брови, глаза, живот, сердце, руки, ноги и т.д. Например, веселый и приветливый; с радостным и самодовольным лицом; радостное выражение лица; лопнуть со смеху; получить эстетическое наслаждение; прыгать от радости и т.д. Хотя русский и китайский национальные языки находятся на разных путях развития и сформировали свои собственные характеристики, отражающие различные национальные культуры, люди имеют одинаковое строение тела и органов чувств, перед лицом одинаковый материальный мир, имеют место чувственное познание мира и познавательные способности, что в итоге приводит к подобным концепциям сознания. То есть люди смотрят на те же объективные вещи, их чувства и

способ выражения аналогичны, это отражено в сравнении идиом выражения гнева. Как мы обнаружили, в китайском языке такие идиомы представляют человеческое тело как «сосуд», «гнев» – как газ или пламя, от которого «сосуд» может лопнуть. Например: в сердцах; в сильнейшем гнев; вспыхнуть гневом; полный ненавистью; гнев из сердца и т.д. В использовании этих риторических фигур в основе лежат физиологические характеристики человека: когда люди сердятся, ускоряется сердцебиение, происходит учащение пульса, нехватка воздуха. С медицинской точки зрения повышается артериальное давление, повышается температура тела, поэтому люди связывают злость или огорчение с огнем или теплом. Выражение того же чувства в русских идиомах отражается так же: под горячую руку; бросает в жар и т.д. Кроме того, мы также обнаружили, что и русская, и китайская нация в периферийном поле выражения изумления, возмущения, смятения использует слова с семантикой частей человеческого тела, например, в периферийном поле изумления и удивления: разевать рот; не верить глазам; в периферийном поле возмущения, выходить из терпения: надувать губы; вставать с левой ноги; в периферийном поле беспокойства, смятения, страха: сердце упало; в глазах темнеет и т.д. Хотя мы в периферийном поле возмущения обнаружили общие моменты в выражении средств и методов в русском и китайском языках, мы должны обратить внимание на то, что присутствует небольшая разница. В идиомах русского языка употребляются человеческие органы, находящиеся, в основном, на поверхности тела человека: рот, нос, глаз, ухо, рука, нога и т.д. К примеру, глаза на лоб лезут; не верить ушам; надувать губы; вставать с левой ноги; под горячую руку. А в идиомах китайского языка, кроме органов на поверхности тела человека, еще чаще употребляются слова, связанные с состоянием самого тела, внутренними ощущениями: дух улетел; смертельно перепуганный; страшно перетрусить при первом известии; трепетать от страха и т.д. Почему в китайском языке относительно хорошо развиты идиомы, в которых для выражения чувств используются слова с семантикой внутреннего ощущения тела? Связано ли это с тем, что китайская традиционная медицина имеет длинную историю? Этот вопрос уже был поставлен некоторыми учеными, но окончательные выводы еще не сделаны, требуются дальнейшие исследования по этой теме.

В этой статье мы проанализировали идиомы русского и китайского языков оди-

накового семантического поля, изучили их воплощение в фигурах речи, исследовали проблемы в аспекте когнитивной лингвистики. Большинство идиом в китайском языке обнаруживает присутствие значительного количества семантических полей с синекдохой, что отражает особенности мышления носителей китайского языка, а идиомы русского языка в некоторых семантических полях воплощают русский нацио-

нальный язык и культурные особенности. Здесь автор должен отметить, что эта статья отражает когнитивный аспект исследования. Мы поверхностно описали теоретический уровень, но необходимы дальнейшие исследования. Мы считаем, что изучение вопроса в ракурсе когнитивной лингвистики позволяет освещать языковые явления с различных сторон, что вдохновляет нас на создание новых научных идей.

ЛИТЕРАТУРА

1. 韩省之编《中国成语分类大辞典》北京: 新世界出版社. 1989.
2. 史式《汉语成语研究》成都: 四川人民出版社年. 1979.

Статью рекомендует д-р филол. наук, доц., проф. Е. В. Дзюба

Марьянчик Виктория Анатольевна,

доктор филологических наук, доцент, кафедра русского языка и речевой культуры, Северный (Арктический) федеральный университет; 163000, г. Архангельск, ул. Смольный Буян, 7, ауд. 206; e-mail: marvik69@yandex.ru.

**ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ
КАК УСЛОВИЕ И ЦЕЛЬ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; межкультурные коммуникации; дистанционное обучение; информационно-коммуникационные технологии; модели обучени; информационно-коммуникативные компетенции; модернизация образования.

АННОТАЦИЯ. Предмет анализа – информационно-коммуникативная компетенция современного человека в условиях межкультурной коммуникации. Тема работы – информационно-коммуникативная компетенция как условие и цель обучения русскому языку как иностранному. Цели работы: определение статуса информационно-коммуникативной компетенции в процессе обучения русскому языку как иностранному; выявление трудностей, возникающих в процессе формирования информационно-коммуникативной компетенции; анализ эффектов использования методов digital-образования. Метод проведения работы – экспериментальный. Организована дистанционная поддержка курса разговорного русского языка в рамках сотрудничества Северного (Арктического) университета им. М. В. Ломоносова (Россия) и факультета русского языка Тамканского университета (Тайвань). В эксперименте принимают участие носители русского языка, обучающиеся по магистерской программе «Педагогическое образование. Русский язык как иностранный», и носители китайского языка – студенты, изучающие русский язык как иностранный. Результаты первого этапа эксперимента: определение позиции информационно-коммуникативной компетенции в рамках компетентностного подхода к образованию; методическое обеспечение программы дистанционного модуля учебного курса разговорного русского языка для носителей китайского языка. Область применения результатов – обучение русскому языку как иностранному в дистанционном формате. На основании анализа промежуточных результатов эксперимента сделаны выводы о необходимости формирования информационной компетенции как условия и цели обучения языку.

Mar'yanchik Viktoriya Anatol'evna,

Doctor of Philology, Associate Professor of Department of Russian Language and Speech Culture; Northern (Arctic) Federal University, Arkhangel'sk, Russia.

**INFORMATION-COMMUNICATIVE COMPETENCE AS CONDITION AND AIM
OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

KEYWORDS: Russian as a foreign language; methods of teaching Russian; intercultural communication; distance learning; information-communication technologies; models of leaning; information-communication competencies; modernization of education.

ABSTRACT. The subject of analysis is the information-communicative competence of modern man in intercultural communication context. The topic is information-communicative competence as a condition and the aim of teaching Russian as a foreign language. The purpose of the article consists in determination of the status of the information-communicative competence in the process of teaching Russian as a foreign language; the identification of difficulties encountered in the process of formation of the information-communicative competence; and analysis of the effects of the use of methods of digital education. The main method of the work is experimental study. Distance support for a course of Russian as a foreign language is organized in the framework of cooperation between the Northern (Arctic) University named after M. V. Lomonosov (Russia) and the Russian language Department of Tamkang University (Taiwan). The experiment involves native Russian language speakers enrolled in the master's degree program «Pedagogical Education. Russian as a Foreign Language», and the Chinese language speakers – students studying Russian as a foreign language. The results of the first phase of the experiment include: determination of the position of the information-communicative competence in the framework of the competence approach to education; methodological support for the program of the distance module of a training course of Russian for native Chinese language speakers. The scope of results application covers teaching Russian as a foreign language in a distance learning format. Based on the analysis of intermediate results of the experiment, conclusions are made about the necessity of formation of the information-communicative competence as a condition and aim of language learning.

Глобальный образовательный контекст предъявляет новые требования к субъектам образования. Применение информационных технологий в процессе

преподавания иностранного языка отвечает на два основных вызова современности – формирование полилингвальной языковой личности и преодоление технических барьер-

еров при переходе в трехмерное коммуникативное пространство «Человек – Человек», «Человек – Устройство», «Человек – Медиа» [7]. «Внедрение новых информационных и образовательных технологий, применение прогрессивных форм организации образовательного процесса и активных методов обучения, а также учебно-методических материалов, соответствующих современному мировому уровню», рассматриваются как критерии образования XXI века [14]. Термины *цифровая школа*, *цифровое образование*, *непрерывное информационное образование*, *ИКТ-компетенция* и др. прочно вошли в лексикон педагогической науки. «Одной из важнейших проблем современного образования является процесс необходимого применения информационно-коммуникационных технологий в образовательной деятельности и учебном процессе для всех видов и на всех уровнях образования ... необходимо повышать качество имеющихся общедоступных образовательных ресурсов, развивать новые направления и формы обучения» [5].

Не вызывает сомнений необходимость использования ИКТ в процессе обучения иностранным языкам и при подготовке педагогических кадров [8; 13 и др.]. Обзор понимания содержания ИКТ-компетенции (информационная, коммуникационная и технологическая компетентность) демонстрирует, что в основном она рассматривается как показатель уровня владения средствами ИКТ [15]. Однако при изучении иностранного языка с целью реального общения ИКТ выступают лишь посредниками в системе «Человек – Устройство – Человек». Интегративность компетенций, формируемых в процессе языкового образования, не исключает необходимости выстраивать компетентностную иерархию, которая позволит расставить правительные методические акценты.

Компетентностный подход к языковому образованию предполагает формирование компетенций разного содержания. Инвариантной, общей компетенцией признается коммуникативная, которая трактуется как готовность и способность к общению, речевому взаимодействию и общению с учетом всех составляющих коммуникативной ситуации, как способность создавать программы речевого поведения, строить эффективное речевое общение и речевое поведение и т.п. [9; 12]. ИКТ-компетенция обеспечивает эффективный поиск, анализ, обработку и передачу необходимой информации при помощи информационных технологий, в том числе при решении профессиональных задач. Однако современный человек, вступая в контакт с другими людьми посредством информационных технологий, не ограни-

чивается достижением утилитарных, рациональных, интеллектуальных целей, а решает самые разнообразные задачи: самовыражение, межличностное общение, удовлетворение эмотивных потребностей. Можно говорить о формировании особой комплексной компетенции в зоне пересечения высших уровней коммуникативной компетенции (дискурсивная, социокультурная, риторическая компетенции) и ИКТ-компетенции.

Языковое digital-образование есть продукт электронной коммуникации, которая, с одной стороны, формирует запрос на развитие такой компетенции у субъектов современного глобального образовательного пространства, а с другой стороны, является основным способом формирования данной компетенции у студентов и преподавателей. В контексте языкового образования формирование комплексной информационно-коммуникативной компетенции, содержательным ядром которой является речевое самовыражение, речевое поведение, реализация вербальных статусов и ролей социальных сценариев, а инструментальной оболочкой – умения и навыки работы с ИКТ, возможно с помощью дистанционных курсов и модулей.

Понятие «модуль» (образовательный модуль, педагогический модуль, учебный модуль) трактуется по-разному, ср.: часть профессиональной образовательной программы, дидактическая единица, изучение которой заканчивается обязательной формой контроля и др. Дистанционные модули в рамках курсов по русскому языку как иностранному формируют комплексную информационно-коммуникативную компетенцию, обеспечивающую успешную социализацию субъектов образовательного процесса.

Примером дистанционного модуля может служить составная часть курса «Разговорная речь (разговоры на русском)», который включен в учебные планы факультета русского языка и литературы Института иностранных языков и литературы Тамканского университета (ТКУ, Тайвань). С целью реализации этого модуля было заключено соглашение о реализации комплексной программы сотрудничества между ТКУ и Северным (Арктическим) федеральным университетом (САФУ, Россия). Российские магистранты, обучающиеся по программе «Педагогическое образование. Русский язык как иностранный», проходят педагогическую практику в дистанционном формате, проводя занятия для бакалавров ТКУ с использованием платформы Adobe Connect 8.

Основными дидактическими принципами дистанционного модуля курса «Разговорная речь (разговоры на русском)» (автор программы – к.ф.н. С. А. Зарецкая) являются

ся следующие: кросс-культурность, учет языкового уровня, межличностное общение, гибкость тематических сюжетов, сочетание спонтанности и подготовленности. Рассмотрим перечисленные принципы.

Принцип кросс-культурности предполагает живое общение носителей разных языков и культур. Часть студентов ТКУ, изучающих русский язык, получает возможность стажировки на территории России, что обеспечивает погружение в культурную среду изучаемого языка. Для бакалавров, изучающих РКИ на территории Тайваня, лишенных живого речевого контакта с носителями языка, кросс-культурное общение становится еще более актуальным. Дистанционный модуль компенсирует нехватку межкультурного взаимодействия.

Принцип учета языкового уровня гарантирует активность обучения. Обучение-общение осуществляется в малых группах (2–3 человека в чат-комнате), что позволяет преподавателю-практиканту в рамках заданной темы и выбранного речевого сценария «подстроиться» под языковой уровень студента, «включить» в речевое общение каждого сокоммуниканта, адаптировать речевой материал под индивидуальные возможности и помочь бакалавру достичь максимального прогресса.

Принцип межличностного общения обусловил формирование и сохранение в процессе реализации всего курса стабильных учебных групп. Контакт с одними и теми же собеседниками позволяет отчасти снять психологические барьеры. Регулярное общение помогает методически организовать онлайн-занятия, например, организовать в качестве самостоятельной работы коллективные квесты, проекты или лего-задания. Кроме того, непринужденность коммуникации, к которой стремятся создатели дистанционного модуля, предполагает спонтанные задания-советы, предлагаемые в процессе диалога своему собеседнику и со стороны преподавателя, и со стороны студента (например, посмотреть какой-нибудь фильм, познакомиться с творчеством художника, попробовать компьютерную игру и др.). Полноценный обмен впечатлениями, эмотивным опытом при «проверке» выполнения таких заданий возможен только при сохранении состава дистанционных учебных групп.

Принцип гибкости тематических сюжетов связан с принципами индивидуальности обучения и межличностного общения. Реализуемая программа учебного курса включает ряд тем: «Духовная и материальная культура», «Изображение человеческих отношений в художественном фильме» и т.д. Каждая тема получает детализацию по топикам. Например, в рамках темы

«Свободное время» с помощью инфографики, проблемных вопросов, визуальных опор (комиксы, фотографии), дискуссионных текстов и др. методических материалов актуализуются следующие вопросы: понятие «свободное время», полезное и бесполезное времяпрепровождение, тайм-менеджмент, время и возраст (свободное время в жизни молодых и пожилых людей), свободное время в социально-экономическом контексте (сравнение длины рабочего дня, рабочей недели в разных странах), свободное время как психологическая проблема, хобби. Актуальность того или иного вопроса для конкретного студента может быть обусловлена возрастом, полом, социальным статусом, воспитанием, индивидуальными предпочтениями, личными планами, характером и др.

Принцип сочетания спонтанности и подготовленности является дидактической гарантией эффективности онлайн-уроков. Магистранты, проходящие педагогическую практику, разрабатывают план занятия, включающий тему речевого общения, лексико-грамматический минимум, моделируемые ситуации, формы и модели речевого общения, отработываемые речевые тактики и действия, способы речевой мотивации и контроля речевых навыков. Иностранные бакалавры по заданию создают презентационные материалы по теме, изучают лексико-грамматическую базу. Подготовка к занятию включает и психологическую сторону: готовность к общению, внутреннюю мотивацию.

Апробация дистанционного модуля выявила ряд трудностей, которые можно разделить на объективные, в том числе лингвокультурные, и методические.

Объективные трудности заключаются в регулировании расписания занятий с учетом разницы во времени, в преодолении технических проблем (шумовые помехи, отставание изображения от звука). Отметим, что преодоление студентами трудностей такого рода формирует у них информационно-коммуникативную компетенцию. Лингвокультурные трудности связаны с недостатком языковых знаний, речевых навыков и представлений о чужой культуре.

Методические трудности возникали на разных стадиях апробации дистанционного модуля. На подготовительном этапе основное затруднение вызвало определение статуса сокоммуникантов. С одной стороны, курс разговорного языка должен быть максимально приближен к непринужденному общению равных по статусу субъектов. С другой стороны, участники проекта изначально находились в неравных стартовых позициях: преподаватель-практикант и обучающийся.

На основном этапе апробации потребовалось принятие методических решений о соблюдении пропорций «языкового», «речевого» и «коммуникативного» в процессе обучения говорению. Опасностью при реализации курса разговорного языка является увлечение спонтанностью общения. Преподавателю необходимо постоянно контролировать свою деятельность и ориентироваться на конкретный образовательный результат: чему (каким речевым тактикам, действиям, навыкам, жанрам) я должен научить студента?

На заключительном этапе особую трудность вызвал выбор средств и инструментов измерения речевых и коммуникативных компетенций, сформированных в рамках курса. Другим аспектом проблемы стали рамки измеряемого образовательного результата. Идеальным результатом обучения устному общению является формирование большинства компонентов коммуникативной компетенции как системы требований: владение лексикой, развитость устной речи (в том числе четкость, правильность), умение соблюдать этику и этикет общения, владение коммуникативными тактиками, знание особенностей и типичных проблем собеседников, умение анализировать невербальные компоненты коммуникации (телодвижения, мимика, интонации), способность гармонизировать конфликты; асертивность (уверенность); навыки активного слушания; основы ораторского искусства; актерские способности; владение жан-

ром переговоров; эмпатия [2]. Однако временные и содержательные рамки курса требуют редукции идеального результата. Самым сложным моментом оказалось разграничение исходных данных и «речевого, коммуникативного наращивания».

Результаты первого этапа эксперимента позволили определить позицию информационно-коммуникативной компетенции в рамках компетентностного подхода:

– формирование информационно-коммуникативной компетенции является основной методической задачей дистанционных модулей обучения разговорному языку;

– информационно-коммуникативная компетенция формируется в зоне пересечения ИКТ-компетенции и уровней коммуникативной компетенции (речевой, дискурсивной, социокультурной);

– содержательным ядром информационно-коммуникативной компетенции является речевое самовыражение, речевое поведение, реализация вербальных статусов и ролей социальных сценариев, а инструментальной оболочкой – умения и навыки работы с ИКТ;

– информационно-коммуникативная компетенция является одновременно условием, инструментом и целью обучения иностранному языку.

Практическим результатом эксперимента является методическое обеспечение программы дистанционного модуля учебного курса разговорного русского языка для носителей китайского языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева Т. Д. Модульный принцип обучения иностранному языку в условиях разноуровневой системы высшего образования // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2009. № 2.
2. А. Я. Психология. URL: http://azps.ru/abc/k/kommunikativnaya_kompetenciya.html (дата обращения 03.11.2016).
3. Вербицкий А. А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования // Наука и профессиональное образование: к 70-летию Российской академии образования : коллективная монография / под ред. И. П. Смирнова, Е. В. Ткаченко, С. Н. Чистяковой. М. : Экон-информ, 2013.
4. Каменкова Н. Г. Информационные технологии в профессиональной подготовке магистра по направлению «Педагогическое образование» // Герценовские чтения. Начальное образование. 2013. № 2 (4 квартал).
5. Концепция федеральной целевой программы развития образования на 2016 – 2020 годы. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2014 г. № 2765-р. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/4952/файл/3922/> (дата обращения 03.11.2016).
6. Компетентностно-модульный подход в системе среднего и высшего профессионального образования : мат-лы междунард. науч.-практич. конф., 23-24 ноября 2010 / ред. М. В. Ретивых, Т. А. Николаева, Л. А. Ядвиршиц / М-во образования и науки Российской Федерации, ГОУ ВПО «Брянский гос. ун-т им. акад. Т. Г. Петровского». Брянск, 2010.
7. Корнев М. Digital-агрессия: что делать и кто виноват? // Digital-агрессия: что делать и кто виноват? : Сб. ст. (г. Москва, РГГУ, 21 апреля 2015 г.). М., 2015. URL: http://mediatoolbox.ru/Digital_agression.pdf (дата обращения 03.11.2016).
8. Кошмин Д. А. ИКТ-компетенция студентов педвузов как средство успешной социализации // Альманах современной науки и образования. 2012. № 6.
9. Литвинко Ф. М. Коммуникативная компетенция как методическое понятие. URL: <http://www.bs.u.by/Cache/pdf/230533.pdf> (дата обращения 03.11.2016).
10. Модернизация педагогического образования в России // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19. № 3.
11. Пьяных Е. Г. Развитие информационно-коммуникационной компетентности управленческих кадров системы образования в процессе повышения квалификации : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2007.

12. Тесленко В. И. Коммуникативная компетентность: формирование, развитие, оценивание : монография / В. И. Тесленко, С. В. Латынцев; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. Красноярск, 2007.
13. Топчиева Т. А., Окулова М. Л. Информационно-коммуникационные технологии и интенсивные методы обучения иностранному языку // Современные проблемы совершенствования работы железнодорожного транспорта. 2015. № 11.
14. Цифровое образование. URL: <http://digital-edu.info/> (дата обращения 03.11.2016).
15. Шемякина М. С. Теоретические подходы к интеграции компетенций // Вестник Университета Российской академии образования. 2013. № 5.

R E F E R E N C E S

1. Alekseeva T. D. Modul'nyy printsip obucheniya inostrannomu yazyku v usloviyakh raznourovnevoy sistemy vysshego obrazovaniya // Vestnik Baltiyskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta. 2009. № 2.
2. A. Ya. Psikhologiya. URL: http://azps.ru/abc/k/kommunikativnaya_kompetenciya.html (data obrashcheniya 03.11.2016).
3. Verbitskiy A. A. Kontekstno-kompetentnostnyy podkhod k modernizatsii obrazovaniya // Nauka i professional'noe obrazovanie: k 70-letiyu Rossiyskoy akademii obrazovaniya : kollektivnaya monografiya / pod red. I. P. Smirnova, E. V. Tkachenko, S. N. Chistyakovoy. M. : Ekon-inform, 2013.
4. Kamenkova N. G. Informatsionnye tekhnologii v professional'noy podgotovke magistra po napravleniyu «Pedagogicheskoe obrazovanie» // Gertsenovskie chteniya. Nachal'noe obrazovanie. 2013. № 2 (4 kvartal).
5. Kontseptsiya federal'noy tselevoy programmy razvitiya obrazovaniya na 2016 – 2020 gody. Utverzhdena rasporyazheniem Pravitel'stva Rossiyskoy Federatsii ot 29 dekabrya 2014 g. N 2765-r. URL: <http://minobrnauki.rf/dokumenty/4952/fayl/3922/> (data obrashcheniya 03.11.2016).
6. Kompetentnostno-modul'nyy podkhod v sisteme srednego i vysshego professional'nogo obrazovaniya : mat-ly mezhdunarod. nauch.-praktich. konf., 23-24 noyabrya 2010 / red. M. V. Retiviykh, T. A. Nikolaeva, L. A. Yadvirshis / M-vo obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii, GOU VPO «Bryanskiy gos. un-t im. akad. T. G. Petrovsogo». Bryansk, 2010.
7. Kornev M. Digital-agressiya: chto delat' i kto vinovat? // Digital-agressiya: chto delat' i kto vinovat? : Sb. st. (g. Moskva, RGGU, 21 aprelya 2015 g.). M., 2015. URL: http://mediatoolbox.ru/Digital_agression.pdf (data obrashcheniya 03.11.2016).
8. Koshmin D. A. IKT-kompetentsiya studentov pedvuzov kak sredstvo uspezhnoy sotsializatsii // Al'manakh sovremennoy nauki i obrazovaniya. 2012. № 6.
9. Litvinko F. M. Kommunikativnaya kompetentsiya kak metodicheskoe ponyatie. URL: <http://www.bsu.by/Cache/pdf/230533.pdf> (data obrashcheniya 03.11.2016).
10. Modernizatsiya pedagogicheskogo obrazovaniya v Rossii // Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie. 2014. T. 19. № 3.
11. P'yanykh E. G. Razvitie informatsionno-kommunikatsionnoy kompetentnosti upravlenchekikh kadrov cictemy obrazovaniya v protsece povysheniya kvalifikatsii : avtoref. dic. ... kand. ped. nauk. Tomsk, 2007.
12. Teslenko V. I. Kommunikativnaya kompetentnost': formirovanie, razvitie, otsenivanie : monografiya / V. I. Teslenko, S. V. Latyntsev; Krasnoyar. gos. ped. un-t im. V. P. Astaf'eva. Krasnoyarsk, 2007.
13. Topchieva T. A., Okulova M. L. Informatsionno-kommunikatsionnye tekhnologii i intensivnye metody obucheniya inostrannomu yazyku // Sovremennye problemy sovershenstvovaniya raboty zheleznodorozhnogo transporta. 2015. № 11.
14. Tsifrovoe obrazovanie. URL: <http://digital-edu.info/> (data obrashcheniya 03.11.2016).
15. Shemyakina M. S. Teoreticheskie podkhody k integratsii kompetentsiy // Vestnik Universiteta Rossiyskoy akademii obrazovaniya. 2013. № 5.

Массалова Александра Эдуардовна,

преподаватель кафедры иностранных и русского языков, Тюменское высшее военно-инженерное командное училище им. маршала инженерных войск А. И. Прошлякова; 625000, Тюмень, ул. Льва Толстого, 1; e-mail: massalova.alexandra@yandex.ru.

**ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА
КАК ИНОСТРАННОГО ДЛЯ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; военнослужащие; профессионально ориентированное обучение; учебная мотивация; профессиональные компетенции; коммуникативные компетенции; военные инженеры; активные методы обучения.

АННОТАЦИЯ. В данной статье проанализированы основные образовательные особенности в изучении русского языка как иностранного военнослужащими инженерных специальностей. Автором описаны принципы и методы формирования учебной мотивации посредством системы действий. Отмечена необходимость ориентации преподавателя на активные формы обучения для повышения творческой активности, интереса иностранных военнослужащих и формирования профессиональной компетенции. Автором определена важность формирования у иностранных военнослужащих целостной структуры деятельности, творческой индивидуальности, способной к саморазвитию, самоорганизации. В статье описан принцип отбора дидактических материалов с учетом особенностей профессионально ориентированного обучения. Активные методы обучения, представленные автором статьи, способствуют формированию коммуникативной компетентности в практической профессиональной деятельности. Предложенные автором материалы помогут планомерному вовлечению учащихся в активную познавательную деятельность. Учет специфики методов и предоставляемых материалов позволяет реализовать требование профессионально ориентированной подготовки иностранных военных специалистов в процессе изучения ими русского языка, а также способствует формированию у них коммуникативной и профессиональных компетенций.

Massalova Aleksandra Eduardovna,

Senior Lecturer of Department of Foreign Languages and Russian, Tumen Higher Command Engineer School named after Marshall Proshlyakov, Tumen, Russia.

**SPECIFICITY OF DEVELOPMENT OF LEARNING MOTIVATION AT LESSONS OF RUSSIAN AS A
FOREIGN LANGUAGE OF MILITARY MEN OF ENGINEERING SPECIALTIES**

KEYWORDS: Russian as a foreign language; methods of teaching Russian; military officers; professional education; communicative competence; military engineers; active teaching methods.

ABSTRACT. The article analyzes principal peculiarities of learning Russian as a foreign language by military men of engineering specialties. The author describes the principles and methods of formation of learning motivation through a system of actions. The article notes the need to orient the teacher towards active forms of teaching for raising creative activity and interest of foreign military men and formation of the professional competence. The author stresses the necessity to form in foreign military men of the whole structure of activity and creative individuality capable of self-development and self-organization. The article describes the principle of selecting didactic materials taking into account the peculiarities of professionally oriented learning. The active methods of teaching presented by the author facilitate the formation of communicative competence in practical professional activity. The materials provided by the author could help systematical involvement of students in active cognitive activity. Consideration of specificity of methods and provided materials allows meeting the requirements of professionally-oriented training of foreign military specialists in the process of their learning Russian and facilitates the formation of their communicative and professional competences.

Организационно-педагогическая деятельность в процессе обучения иностранных военнослужащих инженерных специальностей имеет ряд особенностей, обусловленных категорией обучаемых. При подготовке специалистов данного профиля особое внимание следует уделять программно-методическому обеспечению содержания курса, изучению коммуникативно-деятельностных потребностей будущих специалистов, применению инновационных подходов в формировании профессиональной компетенции.

Как отмечает А. В. Столяров, «результатом профессиональной подготовки иностранных военнослужащих в вузах является профессиональная подготовленность к осуществлению успешной деятельности в национальных вооруженных силах по должностному предназначению» [15]. Иными словами, чтобы говорить о профессиональной подготовке, отвечающей требованиям образовательных стандартов, иностранный военнослужащий инженерного профиля должен хорошо знать специальную терминологию, владеть умениями и навыками изложения учебного мате-

риала в различных жанрах научного стиля, способами обработки и переработки информации, используя ее в учебно-профессиональных целях. Отсюда следует, что изучение русского языка является средством формирования профессиональных компетенций иностранных военных [7, с. 103].

Методика преподавания русского языка как иностранного для студентов филологических/нефилологических специальностей и учащихся военных учебных заведений инженерного профиля имеет некоторые отличия и особенности, своеобразную специфику работы с определенным контингентом. Так, Т. В. Васильева отмечает: «На практике происходит сближение методики преподавания русского языка как иностранного и методики преподавания специальных предметов на русском языке как неродном. Следовательно, в методике преподавания РКИ уже формируется отдельное направление: методика преподавания русского языка в вузах инженерного профиля, так как на современном этапе накоплено значительное количество практических наработок, которые свидетельствуют о том, что преподавание русского языка в таком вузе отличается от аналогичного процесса в вузах гуманитарного, медицинского, естественнонаучного и др. профилей» [4, с. 10–12].

Успешность овладения русским языком как иностранным зависит от ряда факторов, таких как биологический (социальный), «образовательный» (уровень общеобразовательной подготовки, владение иными иностранными языками). Главной движущей силой, определяющей продуктивность и успех обучения, является учебная мотивация.

Как правило, общим компонентом, повторяющимся во многих определениях термина «мотив», является связь самого понятия с потребностями человека. По определению А. К. Марковой, учебная мотивация – «сложная система отношений, побуждений, мотивов, потребностей, интересов, идеалов, стремлений, которая детерминирует поведение учащихся» [10, с. 163].

Обоснование исследований в области формирования и развития учебной мотивации описаны в трудах А. К. Марковой, Л. В. Благонадежиной, И. Б. Авдеевой, Б. С. Волкова, В. П. Подвойского, П. Я. Гальперина, Л. И. Божович, В. В. Давыдова, А. В. Захаровой, Л. П. Кичатинова, В. Г. Леонтьева, П. М. Якобсона, А. В. Друзь, А. Маслоу и др.

Мотивация является неотъемлемой частью в разных аспектах овладения русским языком как иностранным. В связи с этим выделяются два вида учебной мотивации – внутренний и внешний. Внутренняя мотивация, она же коммуникативная, порождается самой учебной деятельностью, где мо-

тивы данного вида являются познавательными. Для повышения эффективности обучения иностранных военнослужащих инженерных специальностей преподаватель в большей мере должен акцентировать внимание на развитии внутренней мотивации, формировании положительных мотивов и профессионально-личностной значимости русского языка как иностранного.

Следует согласиться с И. А. Чухлебовой, которая, обобщив опыт методики последних лет, отмечает, что подготовка иностранных военнослужащих определенной специальности должна осуществляться в рамках «формального» и «информального» образования [13, с. 158]. Преподаватель должен формировать у иностранных военнослужащих целостную структуру деятельности, творческую индивидуальность, способность к саморазвитию, самоорганизации. Выполнение этих условий непосредственно влияет на результативность подготовки будущего специалиста.

Наличие межпредметных связей в процессе обучения является особенностью русского языка как иностранного в военном вузе инженерного профиля, что оправдывает изначально поставленную цель изучения – практическое владение языком специальности для использования в профессиональной сфере. Специфика инженерных специальностей отражается в специальном лексическом наполнении дидактических материалов, что отличает программу инженерного вуза от других технических. Поэтому заинтересованность в иноязычных материалах способствует повышению мотивации.

Необходимое условие, обеспечивающее интерес у иностранных военнослужащих инженерных специальностей к содержанию обучения и к учебной деятельности, – создание специально разработанной системы упражнений, положительного эмоционального фона в процессе обучения, использование дифференциации и индивидуализации и, конечно, педагогической помощи и поддержки.

Так, выбор дидактических средств в процессе обучения является важнейшим условием формирования профессиональной компетенции.

При отборе материалов преподаватель должен придерживаться как профессиональной направленности обучения (определение тематики, отбор содержания), так и принципов культуроведческой, страноведческой ценности, зрительной наглядности и формирования фоновых знаний с лингвистическим и историческим комментарием.

Например, на начальном этапе при отборе учебных текстов необходимо включать

познавательный материал по широкому профилю специальностей, адаптированный на лексическом, синтаксическом, информационном уровнях для некомпетентного в данных областях читателя. Затем, на следующих уровнях обучения, следует вводить узкоспециальные тексты.

На лексическом уровне преподавателем должны отбираться наиболее частотные лексико-грамматические конструкции, соответствующие уровню владения языком (педагогические команды, этикетные формулы и т.п.). В области же синтаксиса следует избегать сложных конструкций, модифицировать в некоторых случаях причастные и деепричастные обороты. Текст должен иметь композиционно-смысловую цельность. Те части, которые не представляют лингвострановедческой ценности или не соответствуют теме, следует устранять.

Работу с лексикой и текстом для повышения мотивации следует сопровождать визуальными, наглядными материалами: художественными картинками, историческими фотографиями, документальными фильмами военной тематики. Использование зрительной наглядности, включая электронные средства обучения, не только повысит интерес к обучению, но и ускорит процесс инкультурации.

Отметим, что при работе с учебными материалами ведущими должны быть активные методы обучения. К группе данных методов относятся методы, включающие в себя совокупность педагогических приемов и действий, направленных на развитие у обучающихся инициативного и творческого усвоения учебного материала. При этом задача преподавателя – направить процесс обучения на разрешение практических проблем.

Активные методы, использующиеся в практике преподавания русского языка как иностранного, могут быть применены на разных этапах, так как они эффективно решают целый ряд задач:

- формировать профессиональные мотивы и интересы;
- давать целостное представление о профессиональной деятельности;
- учить коллективной работе;

ЛИТЕРАТУРА

1. Авдеева И. Б. Инженерная коммуникация как самостоятельная речевая культура: когнитивный, профессиональный и лингвистический аспекты (теория и методика обучения русскому языку как иностранному). М., 2005. 368 с.
2. Авдеева И. Б. Лингводидактическая концепция обучения профессиональной коммуникации иностранных учащихся инженерного профиля : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2006. 339 с.
3. Авдеева И. Б., Васильева Т. В. Основания для выделения в лингводидактических целях учащихся инженерного профиля как самостоятельного контингента при обучении РКИ // Мир русского слова. 2004. № 2. С. 35–40.
4. Васильева Т. В. Лингводидактическая концепция обучения русскому языку студентов-нефилологов первого курса со слабой языковой и предметной подготовкой в вузах инженерного профиля : дис. ... канд. пед. наук. М., 2000. 233 с.
5. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. 3-е изд. М. : Русский язык, 1983. 269 с.

– формировать, развивать навыки беспрепятственной коммуникации.

К активным методам обучения принято относить игровые как наиболее гуманные и эффективные. Игра, как известно, способна снять напряжение, разрядить обстановку, создать благоприятные условия для работы в группах, способствуя продуктивности обучения и, что особенно важно, развитию мотивации.

Учебные игры по своим целям и задачам принято делить на языковые и речевые, где языковые игры помогают в усвоении фонетического, лексического и грамматического аспектов, а речевые – в формировании всех видов речевой деятельности (говорение, чтение, письмо, аудирование).

Для формирования профессиональной компетенции в процессе изучения русского языка как иностранного у военнослужащих инженерных специальностей целесообразно применять на занятиях профессионально-ориентированные учебные игры, что будет способствовать быстрому усвоению материала, обобщению ранее полученных знаний, развитию творческого подхода при изучении сложной темы.

Таким образом, профессионально-ориентированный учебный материал, отобранный преподавателем с учетом особенностей иностранных военнослужащих, и активные методы его подачи позволяют достичь успехов в процессе формирования профессиональной компетенции.

Эффективность развития речевой деятельности иностранных военнослужащих инженерных специальностей будет повышаться благодаря использованию на занятиях преподавателем визуальных опор, схематизации (графики, таблицы) при изучении сложного грамматического материала, алгоритмизации (дидактической и логической обоснованности структуры занятия).

Учет всех описанных критериев и приемов поможет планомерному вовлечению учащихся в активную познавательную деятельность и реализации требований профессионально-ориентированной подготовки иностранных военнослужащих инженерных специальностей.

6. Друзь А. В. Учет национальных методических традиций в практике преподавания русского языка как иностранного в условиях русской языковой среды : дис. ... канд. пед. наук. М., 1991. 190 с.
7. Костерина Э. В. Формирование профессиональных компетенций в процессе обучения иностранных военнослужащих русскому языку // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2014. № 10 (40). Ч. III. С. 103–106.
8. Левина Г. М. К понятию «Инженерный дискурс» // Проблемы преподавания РКИ в вузах инженерного профиля : межвуз. сб. науч. тр. в рамках городского науч.-метод. семинара «Русский язык как иностранный в российских технических вузах» / Под ред. Г. М. Левиной. М., 2003. С. 73–84.
9. Леонтьев В. Г. Учение о природе и формировании мотивации в зарубежной и советской психологии // Формирование мотивации учебной деятельности : межвуз. сб. науч. тр. Новосибирск, НГПИ, 1985. С. 3–26.
10. Маркова А. К. Формирование учебной деятельности и развитие личности школьника // Формирование учебной деятельности школьников / Под ред. В. В. Давыдова, И. Ломпшера, А. К. Марковой. М. : Педагогика, 1982. С. 163–169.
11. Маслоу А. Мотивация и личность. Пер. с англ. А. М. Татлыбаевой. СПб. : Евразия, 1999. 478 с.
12. Мисири Г. С. Использование наглядности на начальном этапе обучения русскому языку. М. : Русский язык, 1981. 144 с.
13. Чухлебова И. А. Проблемы обучения иностранному/русскому языку иностранных военнослужащих как элементу высшего профессионального образования // Мир образования – образование в мире. Научно-методический журнал. 2014. № 3 (55). С. 152–160.
14. Подвойский В. П. Развитие творческой мотивации студентов в учебно-познавательной деятельности // Вопросы психологии познавательной деятельности школьников и студентов : межвуз. сб. науч. тр. М., МГТИ, 1988. С. 54–63.
15. Столяров А. В. Профессиональная подготовка иностранных военнослужащих в военных вузах Министерства обороны Российской Федерации // III Всеросс. науч.-практич. интернет-конференция «Инновационные направления в педагогическом образовании» с международным участием. URL: <http://econf.rae.ru/article/4970> (дата обращения 04.11.2016).

REFERENCES

1. Avdeeva I. B. Inzhenernaya kommunikatsiya kak samostoyatel'naya rechevaya kul'tura: kognitivnyy, professional'nyy i lingvisticheskiy aspekty (teoriya i metodika obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu). M., 2005. 368 s.
2. Avdeeva I. B. Lingvodidakticheskaya kontseptsiya obucheniya professional'noy kommunikatsii inostrannykh uchashchikhsya inzhenernogo profilya : dis. ... d-ra ped. nauk. M., 2006. 339 s.
3. Avdeeva I. B., Vasil'eva T. V. Osnovaniya dlya vydeleniya v lingvodidakticheskikh tselyakh uchashchikhsya inzhenernogo profilya kak samostoyatel'nogo kontingenta pri obuchenii RKI // Mir russkogo slova. 2004. № 2. S. 35–40.
4. Vasil'eva T. V. Lingvodidakticheskaya kontseptsiya obucheniya russkomu yazyku studentov-nefilologov pervogo kursa so slaboy yazykovoy i predmetnoy podgotovkoy v vuzakh inzhenernogo profilya : dis. ... kand. ped. nauk. M., 2000. 233 s.
5. Vereshchagin E. M., Kostomarov V. G. Yazyk i kul'tura: lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo. 3-e izd. M. : Russkiy yazyk, 1983. 269 s.
6. Druz' A. V. Uchet natsional'nykh metodicheskikh traditsiy v praktike prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo v usloviyakh russkoy yazykovoy sredy : dis. ... kand. ped. nauk. M., 1991. 190 s.
7. Kosterina E. V. Formirovanie professional'nykh kompetentsiy v protsesse obucheniya inostrannykh voennosluzhashchikh russkomu yazyku // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2014. № 10 (40). Ch. III. S. 103–106.
8. Levina G. M. K ponyatiyu «Inzhenernyy diskurs» // Problemy prepodavaniya RKI v vuzakh inzhenernogo profilya : mezhvuz. sb. nauch. tr. v ramkakh gorodskogo nauch.-metod. seminar «Russkiy yazyk kak inostranny v rossiyskikh tekhnicheskikh vuzakh» / Pod red. G. M. Levinoy. M., 2003. S. 73–84.
9. Leont'ev V. G. Uchenie o prirode i formirovanii motivatsii v zarubezhnoy i sovetskooy psikhologii // Formirovanie motivatsii uchebnoy deyatel'nosti : mezhvuz. sb. nauch. tr. Novosi-birsk, NGPI, 1985. S. 3–26.
10. Markova A. K. Formirovanie uchebnoy deyatel'nosti i razvitie lich-nosti shkol'nika // Formirovanie uchebnoy deyatel'nosti shkol'nikov / Pod red. B. B. Davydova, I. Lompshera, A. K. Markovoy. M. : Pedagogika, 1982. S. 163–169.
11. Maslou A. Motivatsiya i lichnost'. Per. s angl. A. M. Tatlybaevoy. SPb. : Evraziya, 1999. 478 s.
12. Misiri G. S. Ispol'zovanie naglyadnosti na nachal'nom etape obucheniya russkomu yazyku. M. : Russkiy yazyk, 1981. 144 s.
13. Chukhlebova I. A. Problemy obucheniya inostrannomu/russkomu yazyku inostrannykh voennosluzhashchikh kak elementu vysshego professional'nogo obrazovaniya // Mir obrazovaniya – obrazovanie v mire. Nauchno-metodicheskiy zhurnal. 2014. № 3 (55). S. 152–160.
14. Podvoyskiy V. P. Razvitie tvorcheskoy motivatsii studentov v uchebno-poznavatel'noy deyatel'nosti // Voprosy psikhologii poznavatel'noy deyatel'nosti shkol'nikov i studentov : mezhvuz. sb. nauch. tr. M., MGGTI, 1988. S. 54–63.
15. Stolyarov A. V. Professional'naya podgotovka inostrannykh voennosluzhashchikh v voennykh vuzakh Ministerstva oborony Rossiyskoy Federatsii // III Vseross. nauch.-praktich. internet-konferentsiya «Innovatsionnye napravleniya v pedagogicheskom obrazovanii» s mezhdunarodnym uchastiem. URL: <http://econf.rae.ru/article/4970> (data obrashcheniya 04.11.2016).

Савочкина Ирина Викторовна,

аспирант, Национальный исследовательский университет «Белгородский государственный университет»; 308015, г. Белгород, ул. Победы, 85; e-mail: savochkina.90@mail.ru.

Самосенкова Татьяна Владимировна,

доктор педагогических наук, профессор, Национальный исследовательский университет «Белгородский государственный университет»; 308015, г. Белгород, ул. Победы, 85; e-mail: samosenkova@bsu.edu.ru.

**ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; иностранные студенты; самостоятельная работа; активные методы обучения; игровая деятельность; формы организации занятий.

АННОТАЦИЯ. Тема статьи: вопросы организации самостоятельной работы иностранных студентов в рамках курса русского языка как иностранного. Предмет исследования: самостоятельная работа студентов. Цель работы: дать определение понятию «самостоятельная работа»; раскрыть особенности организации самостоятельной работы студентов; выявить отличительные черты самостоятельной работы как формы обучения; раскрыть необходимость использования данной формы занятия в рамках курса русского языка как иностранного. Используемые методы: сравнительный, обобщение. Результаты работы: произведен сравнительный анализ определений понятия «самостоятельная работа» российскими и зарубежными исследователями; раскрыты необходимые условия успешной реализации самостоятельной работы; обозначены задачи и требования к организации самостоятельной работы; выделены уровни самостоятельной работы; проанализированы недостатки в организации самостоятельной работы в российских образовательных учреждениях; обусловлена необходимость использования самостоятельной работы на занятиях по иностранному языку; приведены методы, благодаря которым возможно успешно организовать самостоятельную работу учащихся по русскому языку как иностранному. Область применения результатов исследования: практика преподавания иностранного языка.

Savochkina Irina Viktorovna,

Post-graduate Student, Belgorod State National Research University, Belgorod, Russia.

Samosenkova Tat'yana Vladimirovna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Belgorod State National Research University, Belgorod, Russia.

**GAME BASED TECHNOLOGY OF ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK IN THE PROCESS OF
TEACHING FOREIGN LANGUAGES**

KEYWORDS: Russian as a foreign language; methods of teaching Russian; foreign students; independent work; active teaching methods; games; forms and methods of classes.

ABSTRACT. The topic of the article is the organization of independent work of foreign students in the framework of Russian as a foreign language. The scope of research covers students' independent work. The aim of the work is to define the notion of "independent work"; to reveal the characteristics of the organization of independent work of students; to identify distinctive features of individual work as a form of learning; and to reveal the need to use this form of activity in the course of Russian as a foreign language. The authors used the following methods: comparison and generalization. The following results were achieved: the authors conducted a comparative analysis of the definition of "independent work" by Russian and foreign researchers; disclosed a prerequisite for successful implementation of independent work; designated tasks and requirements for the organization of independent work; highlighted the levels of independent work; analyzed the shortcomings in the organization of independent work in Russian education institutions; substantiated the necessity to use independent work at foreign language lessons; and presented methods through which it is possible to successfully organize independent work of students in Russian as a foreign language. The results obtained may be used in practical teaching of Russian as a foreign language.

Наш век информации, инноваций и технологий требует от человека не только наличия определенных знаний, умений и навыков, но и способности учиться, постоянно совершенствоваться. Возникает острая необходимость самостоятельно организовывать процесс получения новых

знаний. Именно поэтому современные образовательные стандарты большое внимание уделяют проблеме самостоятельной работы учащихся.

Термин «самостоятельная работа» не имеет единого толкования в методической литературе. И. И. Ильясов определяет само-

стоятельную работу как форму обучения [2, с. 18], А. В. Усова – как метод обучения [15, с. 23], О. А. Нильсон – как вид учебной деятельности [8, с. 21], П. И. Пидкасистый – как средство организации и управления познавательной деятельностью [10, с. 12]. В зависимости от значения, которое вкладывается в слово «самостоятельный» (без непосредственного участия учителя; самостоятельные мыслительные операции; свобода выбора содержания и время его выполнения) в отечественной педагогике сложились следующие определения:

- Самостоятельная работа – планируемая работа студентов, выполняемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия (М. В. Буланова-Топоркова, С. И. Самыгин, «Педагогика и психология высшей школы» [9, с. 96]).

- Самостоятельная работа – планируемая познавательная, организационно и методически направляемая деятельность студентов, осуществляемая без прямой помощи преподавателя, для достижения конкретного результата (В. М. Рогозинский, «Азбука педагогического труда» [12, с. 34]).

- Самостоятельная работа – особый вид фронтальной, групповой и индивидуальной учебной деятельности учащихся, осуществляемой под руководством, но без непосредственного участия учителя, характеризующейся большой активностью протекания познавательных процессов, которая может выполняться как на уроке, так и во внеурочное время и служит средством повышения эффективности процесса обучения и подготовки учащихся к самостоятельному пополнению своих знаний (Т. А. Ильина «Педагогика» [5, с. 296]).

В зарубежной педагогической литературе используемые термины призваны подчеркнуть различные аспекты самостоятельной учебной деятельности. Так, в Германии используется выражение «косвенное (опосредованное) обучение», что подразумевает работу, проводимую под косвенным руководством учителя. В педагогической литературе Австрии, Швейцарии применяется термин «тихая работа», который подчеркивает атмосферу, сформированную во время самостоятельной работы. Во французской и английской литературе встречается термин «индивидуальная работа». В США введен термин «независимое обучение» – ученики во время самостоятельной работы придерживаются определенной программы, но самостоятельно выбирают материал и способ усвоения.

В. Сенашенко и Н. Жалнина отмечают, что организация эффективной самостоятельной работы учащегося требует корен-

ных изменений содержания и организации работы преподавателя, разработки нетрадиционных видов занятости, введение новых нормативов и включение их в расчет учебной нагрузки [14, с. 105].

Активная самостоятельная работа возможна только при наличии устойчивой и серьезной мотивации, которая выполняет три регулирующих функции: *побуждающую* (дающую стимул для начала действия); *смыслообразующую* (придающую деятельности личностный смысл); *организующую* (опирающуюся на целеполагание, осознанные мотивы, которые превращаются в мотивы-цели). Такая иерархически организованная мотивационная структура способна сформировать познавательную самостоятельную активность учащихся.

Задачами самостоятельной работы учащихся являются:

- систематизация и закрепление полученных практических знаний;
- углубление и расширение теоретических знаний;
- формирование умения пользоваться источниками информации;
- развитие творческой активности, самостоятельности, инициативности, исследовательских умений;
- формирование самостоятельного мышления, способностей к самоанализу, самоконтролю и саморазвитию.

И. А. Зимняя считает, что самостоятельная работа – это следствие правильно организованной учебной деятельности на занятии, что мотивирует самостоятельное расширение полученных знаний, их углубление и продолжение в свободное время [4, с. 225]. Исследователь отмечает, что самостоятельная работа может быть только продолжением аудиторной работы, и выделяет следующие требования к организации самостоятельной работы:

- Материально-техническое и методическое обеспечение (учебная литература, специализированная литература, доступ в библиотеки и компьютерные классы).
- Уровень кадрового обеспечения (наличие высококвалифицированных кадров, способных грамотно организовать самостоятельную работу студентов с использованием современных методик и технологий).
- Внеклассная работа может только углублять, расширять, совершенствовать знания, полученные на занятии, но не имеет основной целью сообщение новых знаний.
- Задания для самостоятельной работы должны быть увлекательными.
- Необходимость межпредметных и междисциплинарных связей.
- Добровольность выполнения заданий,

активность и положительная мотивация.

- Обязательная отчетность учащегося перед преподавателем.

Для организации эффективной самостоятельной познавательной деятельности учащихся необходима смена педагогического взаимодействия между преподавателем и учащимся. Схема «преподаватель информирует – учащийся заучивает – преподаватель контролирует» не способствует установлению доверительных отношений сотрудничества. Напротив, схема «учащийся в контакте с преподавателем осваивает и демонстрирует свои навыки и умения по изучаемой дисциплине», относящаяся к демократическому стилю преподавания, формирует условия для максимальной реализации познавательных способностей учащихся.

Выделяют пять уровней самостоятельной работы:

1) дословное и преобразующее воспроизведение информации. Данный уровень является подготовкой к самостоятельной работе, в рамках которого учащийся уясняет цель предложенного ему задания и анализирует само задание;

2) работы по образцу. Самостоятельность выражена слабо. Происходит перенос теоретических знаний и практических умений на другие объекты;

3) реконструктивно-самостоятельные работы. Задания выполняются без апеллирования к образцу;

4) эвристические самостоятельные работы. Учащийся применяет полученные знания за пределами известного образца;

5) творческие (исследовательские) самостоятельные работы. Являются венцом самостоятельной деятельности. Учащиеся получают принципиально новые знания, самостоятельно формируют навыки.

Изменения содержательной стороны организации самостоятельной работы не могут не привести к трансформации форм контроля и средств оценки. В. Сенашенко в качестве критериев, по которым может проводиться оценка проделанной учащимися работы, выделяет следующие [14, с. 105]:

- степень самостоятельности и творческой активности;
- характер действий при выполнении заданий;
- система самооценки и самоконтроля.

С. Н. Костромина и Т. А. Дворникова отмечают 4 вида контроля [7, с. 297]:

- корректирующий, осуществляемый преподавателем во время индивидуальной работы в виде собеседования или творческой проверки;
- констатирующий, осуществляемый заранее составленным индивидуальным

планам изучения дисциплины;

- самоконтроль, осуществляющийся самими учащимися по мере выполнения самостоятельной работы;

- итоговый, проводящийся по завершении работы.

Практика показывает, что далеко не всегда самостоятельная работа учащихся приносит желаемые плоды. В образовательных учреждениях организация самостоятельной работы имеет существенные недостатки:

- Учащиеся не владеют навыками организации своего рабочего времени, рационализации своего учебного труда.

- Учащиеся не понимают некоторые психологические механизмы, участвующие в процессе обучения (запоминание, виды памяти, процесс забывания) и, как следствие, не могут правильно организовать свою деятельность.

- Многие преподаватели не проявляют личной инициативы при составлении заданий, дидактических материалов. Не применяется индивидуальный подход.

- Слабое методическое и инструментальное обеспечение самостоятельной работы.

- Четко не обозначается цель самостоятельной работы. Это во многом связано с тем, что домашнее задание дается в конце урока, когда внимание учеников рассеяно, время занятия практически иссякло. В связи с этим познавательная деятельность теряет практическое значение, что приводит к снижению уровня мотивации и негативным образом сказывается на процессе научения и запоминания.

- Самостоятельная (домашняя) работа становится тем, что преподаватель не успел сделать на уроке.

Как уже было сказано выше, без контроля преподавателя учащийся может только расширять уже полученные знания. Доказано, что слишком легкие и слишком трудные задания не имеют методической ценности, так как одинаково негативно воспринимаются учащимися. Беглая, поверхностная проверка заданий дает учащимся ложное представление о том, что самостоятельная работа не имеет такого значения, как аудиторная.

Организация самостоятельной работы учащихся по иностранному языку (в том числе и русскому как иностранному) имеет ряд особенностей, связанных, в первую очередь, с невозможностью применения технологий самостоятельной работы других отраслей знаний. Иностранному языку изучается в присутствии преподавателя и под его контролем, так как необходимо своевременно корректировать ошибки. Но, несмотря на это, самостоятельная работа нужна и

важна. На сегодняшний день в практике преподавания иностранного языка успешно используются такие современные технологии самостоятельной работы, как:

- проблемно-поисковые технологии (создание ситуаций, предполагающих активно-поисковые действия со стороны учащихся);
- игровые технологии, в том числе и компьютерные. Игра всегда была эффективным методом обучения. Использование современных технологий позволяет максимально раскрыть возможности обучающегося игровой деятельностью;
- кейс-анализы (решение познавательных задач в рамках реальной ситуации);
- проектная технология, связанная с функциональным использованием изучаемого языка;
- создание веб-страниц, позволяющее реализовать полученные знания на практике;
- просмотр учебных фильмов и последующие задания по их анализу.

Особое внимание хотелось бы уделить игровым компьютерным технологиям. Почему компьютерные игры так популярны и могут быть чрезвычайно полезны в процессе обучения? Человеческий мозг и система мотивации построена на вознаграждениях. То есть, когда мы получаем удовольствие, происходит выброс в центры удовольствия дофамина, и именно дофамин является побудителем, заставляющим идти вперед, добиваться поставленных целей. Люди играют в игры, потому что они удовлетворяют потребность достигать вершин в какой-либо деятельности, что является нашим базовым инстинктом. Игры помогают людям (и особенно детям) тренировать мозг и испытывать самих себя. Именно поэтому от игры мы получаем удовольствие. Как эта особенность игровой деятельности связана с обра-

зовательным процессом? Созданная виртуальная реальность способна заинтересовать играющего необычными элементами, что приводит к формированию дальнейшего «нескучного» обучения, повышает мотивацию, что в свою очередь сказывается на качестве приобретенных знаний. Примером может служить игра при изучении английского языка Sims2, представляющая собой симулятор жизни. Выполнение различных заданий (сюжетно не связанных), преследует такие дидактические цели, как формирование лексического минимума и речевой компетенции. Индустрия языковых компьютерных игр в России находится на более низкой ступени развития по сравнению с США, европейскими странами и Японией. Следовательно, изучать русский язык посредством подобных программ пока не представляется возможным.

Современные технологии организации самостоятельной работы в процессе обучения иностранным языкам с использованием игровой деятельности представляют собой новый подход к организации этапа включения в деятельность, к развитию положительной мотивации учения, к возможностям интенсификации и оптимизации обучения, пути гуманизации учебного процесса. Они открывают большие возможности для познания резервов личности и развития ее лингвистического и речевого потенциала, коммуникативной профессиональной компетенции.

Подводя итог, можем сказать, что организация самостоятельной работы требует особого внимания со стороны педагога. Ее дидактические возможности огромны, но успешная их реализация является сложной методической задачей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексюк А. Н. и др. Организация самостоятельной работы студентов в условиях интенсификации обучения : учеб. пособие для слушателей ФПК. Киев, 1993.
2. Граф В., Ильясов И. И., Ляулис В. Я. Основы организации учебной деятельности и самостоятельная работа студентов. М. : МГУ, 1981. 79 с.
3. Зенкин А. С. Самостоятельная работа студентов : метод. указания. Саранск : Изд-во Мордов. ун-та, 2009. 35 с.
4. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке. М., 1989. 222 с.
5. Ильина Т. А. Педагогика: курс лекций : учеб. пособие для студ. пед. ин-тов. М. : Просвещение, 1984. 494 с.
6. Калошина И. Н. Предпосылки нового подхода к самообразованию // Модернизация образования: проблемы и перспективы. Оренбург, 2002. Ч. 1.
7. Костромина С. Н., Дворникова Т. А. Учебные стратегии как средство организации самостоятельной работы студентов // Вестник СПбГУ, Сер. 6. Философия. Политология. Социология. Психология. Право. Международные отношения. Вып. 3. Сент. СПб., 2007. С. 295–306.
8. Нильсон О. А. Теория и практика самостоятельной работы учащихся. Тал., 1976.
9. Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособие для вузов / отв. ред. М. В. Буланова-Топоркова. Ростов н/Д. : Феникс, 2006. 512 с.
10. Пидкасистый П. И. Самостоятельная деятельность учащихся. М., 1972. 42 с.
11. Поляков А. Д. Самостоятельная работа студентов – творчество преподавателя // Успехи современного естествознания. 2008. № 4. С. 51–53.
12. Рогозинский В. М. Азбука педагогического труда. М. : Высш. шк., 1990.
13. Самсонова Н. И. Самостоятельная работа при обучении иностранному языку // Молодой ученый.

2016. № 7. С. 706–708.

14. Сенашенко В., Желнина Н. Самостоятельная работа студентов: актуальные проблемы // Высшее образование в России. 2006. № 7. С. 103–109.

15. Усова А. В., Вологодская З. А. Самостоятельная работа учащихся по физике в средней школе. М. : Просвещение, 1981. 158 с.

16. Юшко Г. Н. Научно-дидактические основы организации самостоятельной работы студентов в условиях рейтинговой системы обучения : автореф. дисс... канд. пед. наук. Ростов-н/Д., 2001.

REFERENCES

1. Aleksyuk A. N. i dr. Organizatsiya samostoyatel'noy raboty studentov v usloviyakh intensifikatsii obucheniya : ucheb. posobie dlya slushateley FPK. Kiev, 1993.

2. Graf V., Il'yasov I. I., Lyaulis V. Ya. Osnovy organizatsii uchebnoy deyatel'nosti i samostoyatel'naya rabota studentov. M. : MGU, 1981. 79 s.

3. Zenkin A. S. Samostoyatel'naya rabota studentov : metod. ukazaniya. Saransk : Izd-vo Mordov. un-ta, 2009. 35 s.

4. Zimnyaya I. A. Psikhologicheskie aspekty obucheniya govoreniyu na inostrannom yazyke. M., 1989. 222 s.

5. Il'ina T. A. Pedagogika: kurs lektsiy : ucheb. posobie dlya stud. ped. in-tov: M. : Prosvshchenie, 1984. 494 s.

6. Kaloshina I. N. Predposylki novogo podkhoda k samoobrazovaniyu // Modernizatsiya obrazovaniya: problemy i perspektivy. Orenburg, 2002. Ch. 1.

7. Kostromina S. N., Dvornikova T. A. Uchebnye strategii kak sredstvo organizatsii samostoyatel'noy raboty studentov // Vestnik SPbGU, Ser. 6. Filosofiya. Politologiya. Sotsiologiya. Psikhologiya. Pravo. Mezhdunarodnye otnosheniya. Vyp. 3. Sent. SPb., 2007. S. 295–306.

8. Nil'son O. A. Teoriya i praktika samostoyatel'noy raboty uchashchikhsya. Tal., 1976.

9. Pedagogika i psikhologiya vysshey shkoly : ucheb. posobie dlya vuzov / otv. red. M. V. Bulanova-Toporkova: Rostov n/D : Feniks, 2006. 512 s.

10. Pidkastyy P. I. Samostoyatel'naya deyatel'nost' uchashchikhsya. M., 1972. 42 s.

11. Polyakov A. D. Samostoyatel'naya rabota studentov – tvorchestvo prepodavatelya // Uspekhi sovremenogo estestvoznaniya, 2008. № 4. S. 51–53.

12. Rogozinskiy V. M. Azbuka pedagogicheskogo truda. M. : Vyssh. shk., 1990.

13. Samsonova N. I. Samostoyatel'naya rabota pri obuchenii inostrannomu yazyku // Molodoy uchenyy. 2016. № 7. S. 706–708.

14. Senashenko V., Zhelnina N. Samostoyatel'naya rabota studentov: aktual'nye problemy // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2006. № 7. S. 103–109.

15. Usova A. V., Vologodskaya Z. A. Samostoyatel'naya rabota uchashchikhsya po fizike v sredney shkole. M. : Prosvshchenie, 1981. 158 s.

16. Yushko G. N. Nauchno-didakticheskie osnovy organizatsii samostoyatel'noy raboty studentov v usloviyakh reytingovoy sistemy obucheniya : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Rostov-n/D., 2001.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Н.Б. Руженцева

УДК 378.016:811.161.1'271(510)
ББК Ш141.12-9-99+4448.4(5Кит)

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.08

Сюй Сюэцзюань,

старший преподаватель, факультет русского языка, Цзилиньский институт иностранных языков «Хуацяо»; 130117, Китай, провинция Цзилинь, г. Чанчунь, ул. Цзин Юэ, 3658; e-mail: 247338326@qq.com.

Суетина Анастасия Игоревна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры межкультурной коммуникации, риторики и русского языка как иностранного, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 211; e-mail: suetina@uspu.me.

МЕТОДИКА РЕЧЕВОЙ ПРАКТИКИ В ОБУЧЕНИИ ОСНОВНОМУ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ (НА ПРИМЕРЕ ЦИЯ «ХУАЦЯО»)

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; китайские студенты; методы обучения; речевая практика; речевая деятельность.

АННОТАЦИЯ. Обучение иностранному языку играет решающую роль в преподавании любой дисциплины в Китае. Поэтому ученые и специалисты непрерывно обсуждают методы преподавания иностранного языка, наиболее приемлемые для Китая. Изучение русского языка является неотъемлемой частью в изучении иностранного языка в Китае. Существует множество методов его изучения: от аудиовизуального метода и начального метода перевода до сознательного метода сопоставления, когнитивного метода. Для повышения уровня образования необходимо найти оптимально подходящие методы обучения, что и явилось предпосылкой создания метода языковой практики. Основным методом речевой практики является принцип общения, который заключается в том, чтобы ученики усвоили, как в обыденной жизни использовать русский язык, как передать мысль говорящего наиболее грамотно и точно слушателю и в устной, и в письменной форме. Для повышения эффективности обучения следует соблюдать некоторые условия: понимание личности учащихся и уровня их владения языком, определение методики и способов обучения, достижение поставленной цели в определенные сроки. Однако следует заметить, что обучение русскому языку в определенной степени обусловливается развитием китайско-российских торгово-экономических и культурных отношений, поэтому метод речевой практики обладает особой ролью в обучении русскому как иностранному, а именно: в ограниченное время подготавливает квалифицированных специалистов по русскому языку.

Syuy Syutszyuan',

Senior Lecturer, Faculty of the Russian Language, Jilin Huaqiao Foreign Languages Institute, Changchun, China.

Suetina Anastasia Igorevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Intercultural Communication, Rhetoric and Russian as a Foreign Language, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

SPEECH PRACTICE METHOD OF TEACHING BASIC RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (BY THE EXAMPLE OF JILIN HUAQIAO FOREIGN LANGUAGES INSTITUTE)

KEYWORDS: Russian as a foreign language; methods of teaching Russian; Chinese students; methods of teaching; speech practice; speaking.

ABSTRACT. Teaching a foreign language plays the decisive role in teaching any discipline in China. That is why researchers and specialists keep discussing foreign language teaching methods mostly suitable for China. Learning Russian is an inseparable part of foreign language study in China. There are many methods of its teaching: from the audio-visual method and the initial translation method up to the method of conscious comparison and the cognitive method. In order to raise the level of education, it is necessary to find optimally suitable methods of teaching, which became a prerogative for creation of the method of speech practice. The principle of communication is the main method of speech practice. It consists in creating conditions for the students to understand how to use Russian in everyday life, how to convey the speaker's thought to the listener in the most correct and clear manner orally and in writing. It is necessary to observe certain rules to raise the efficiency of teaching: understanding the students' personality and their level of proficiency in the language, formulation of the methods and techniques of teaching and achievement of the set aim by a certain time. But it should be noted that teaching Russian to a certain extent depends on the development of Chinese-Russian commercial, economic and cultural relations; that is why the method of speech practice plays a special role in teaching Russian as a foreign language, and namely – it makes it possible to train qualified specialists in Russian over a limited period of time.

Введение

В настоящее время происходит укрепление китайско-российских отношений, расширение сотрудничества в самых различных отраслях. Таким образом, повышается спрос на количество и квалификацию специалистов в торгово-экономической отрасли. Поэтому сейчас необходимо подготовить как можно больше переводчиков соответствующей квалификации. А для этого, в свою очередь, необходимо инвестировать соответствующие трудовые и материальные ресурсы. «Вырастить дерево – дело десятка лет, вырастить человека – дело сотни лет». В определенной степени, обучение – это долгий и нелегкий процесс. Воспитание высококлассных специалистов – это систематический процесс, поэтому работники и руководящие органы просвещения на протяжении долгого времени работают над таким центральным звеном, как *образование*. Без этого центра невозможно подготовить отличных специалистов и тем самым выжить в нынешнем мире конкуренции. Например, если у предприятия нет товара превосходного качества, то у него, следовательно, низкая репутация и оно не сможет завоевать рынок. Без признания общества фирма прекращает свое существование. Также и с образованием: если учебное заведение не может подготовить высококвалифицированных специалистов, то не может быть и речи о высоком имидже данного вуза. Для повышения уровня образования необходимо найти оптимально подходящие методы обучения, что и явилось предпосылкой создания метода языковой практики. Практика подтвердила, что данный метод соответствует нынешним условиям нашего института, поэтому нам необходимо тщательно исследовать данный вопрос, если бы опыт показал, что данный метод нам не подходит, тогда не было бы смысла его обсуждать.

Методика по речевой практике, к которой мы прибегаем в организации учебного процесса, имеет свои особенности. За многолетний опыт работы мы удостоверились, что наша методика полностью соответствует практической задаче обучения русскому языку, а именно: в ограниченное время подготовить квалифицированных специалистов по русскому языку, чего нельзя добиться при отсутствии особой методики. Однако методика не может существовать изолированно, большую роль в достижении отличных результатов также играют учебная среда, объект обучения и содержание обучения.

1. Метод речевой практики

Основным методом речевой практики является принцип общения, то есть «берется за основу упражнение (тренировка навыков) устной речи». В процессе обучения преподаватель играет решающую роль, а ученики являются основной силой.

Метод общения заключается в том, чтобы ученики усвоили, как в обыденной жизни использовать русский язык, как передать мысль говорящего наиболее грамотно и точно слушателю и в устной, и в письменной форме. Конечно же, в языковой практике устная речь является определяющей.

В процессе обучения для достижения наилучшего результата, чтобы ученики за определенный период времени овладели как можно большим количеством знаний и достигли наибольшей практики общения, стремление учеников к обучению играет решающую роль. Так как предмет изучения в нашем институте особый, преподаватели должны обратить особое внимание на обучение учащихся.

В связи с особенностью учащихся нашего института преподаватели должны обратить особое внимание на направление обучения учащихся, чтобы за определенный период времени студенты целенаправленно продвигались вперед по заданной траектории. Упражнения должны соответствовать требованиям будущей специальности студентов, при этом, в свою очередь, зависеть от предмета обучения и уровня владения русским языком отдельной группы. Обучение необходимо перестраивать в зависимости от разных дисциплин, по разным направлениям одной дисциплины, содержание должно соответствовать учебной цели. Например, практика устной речи не означает, что не стоит практиковаться и в письменности. Большая часть студентов нашего института готовится стать устными переводчиками в области внешней торговли. Однако при этом они изучают и письменный перевод документации.

Кроме того, письменный перевод играет большую роль как для повышения квалификации студентов и для института в целом, так и для каждого студента в отдельности. Не стоит нарушать процесс обучения постоянной сменой методики обучения.

2. Использование методики обучения речевой практике в учебном процессе

Основа обучения заложена в определении объекта обучения и содержания обуче-

ния. Эффективным обучение является, когда соблюдены следующие условия: понимание личности учащихся и уровня их владения языком, определение методики и способов обучения, достижение поставленной цели в определенные сроки.

В данной статье продемонстрируем использование методики обучения речевой практики на примере проведения занятий по учебнику «Основной русский язык» издания Хэйлунцзянского университета, а также по учебнику «Восток» издания Пекинского университета иностранных языков. По мнению специалистов, работающих с данными учебными пособиями, учебник «Основной русский язык» наиболее полно и систематично раскрывает грамматику, в то время как в учебнике «Восток» основной упор делается на развитие устной речи, что представлено различными коммуникативными заданиями. В свою очередь, автор считает, что в будущем использование учебного пособия «Восток» является наиболее целесообразным, так как перед нами стоит коммуникативная задача. Ниже представлены примеры из обоих учебных пособий.

При объяснении текста и новых слов осуществляется активное взаимодействие между преподавателем и студентами. Таким образом, решается коммуникативная задача. Однако автор считает, что есть такие преподаватели, которые сами плохо овладели лексикой и не вникли в суть текста. Разумеется, коммуникативная задача не раскрывается в полной мере. Особенно когда речь идет о студентах младших курсов, которые только начали изучать русский язык. Если преподаватель объясняет материал недоступно, студенты не понимают и начинают терять интерес к языку, у них складывается неприязнь и нежелание учиться. Например, объясняя слово «книга», преподаватель приводит другие слова, касающиеся ее. Студентам трудно запомнить, так как у них низкий уровень языка. Вместо этого можно сначала прочитать слово, затем повторить хором, единственное число поменять на множественное число, так как студенты уже изучали эту тему. Или повторить притяжательные местоимения: моя книга, ваша книга, ее книга. Можно составить словосочетания с прилагательным: умная книга. Затем составить предложения: Это моя книга. Это твоя старая книга. Мои книги лежат на столе. Преподаватель задает вопросы со словом «книга». В процессе объяснения студенты осваивают использование слова в речи. Используем еще один пример: приводятся слова «зима» и «зимой». Преподаватель может объяснить эти два слова вместе. К тому же можно научить студентов песне «Елочка». Она довольно

понятная и включает в себя новые слова. Конечно, можно обойтись без песни, объясняя слова по приведенному шаблону: словосочетание – предложение, например, «холодная зима», «Зимой мы катаемся на коньках» и т.п. Так мы упражняемся в употреблении нового слова в речи и заодно повторяем предложный падеж, пройденный на предыдущих уроках. Нельзя забывать про диалог преподавателя с аудиторией, студенты должны активно работать на уроке.

Методика обучения разговорной практике является основополагающей при объяснении текста. Студентам младших курсов рекомендуется заучивать текст, чтобы выработать речевые навыки. Однако не следует думать, что задача преподавателя в том, чтобы несколько раз прочитать текст, перевести на китайский язык и дать студентам задание выучить. Автор считает, в первую очередь, преподавателю нужно громко прочитать текст один раз, затем студенты читают хором, потом студенты читают по абзацам и делают построчный перевод. Другие внимательно слушают и помогают исправлять ошибки, допущенные товарищами при чтении или переводе. Следующий шаг – студенты отвечают на вопросы по тексту, задаваемые преподавателем. Затем студенты закрывают учебник, а преподаватель читает предложения из текста на китайском языке, студенты переводят на русский. В последнюю очередь переведенные студентами предложения повторяются еще раз. Пересказ практически готов. Преподаватель также может продиктовать фразы из текста на русском языке, так можно не только развить навыки аудирования, но и проверить степень владения новыми словами. Данная методика облегчает задачу студентов – подготовить пересказ.

Что касается студентов старших курсов, то здесь преподавателю не нужно читать текст, студенты должны бегло читать текст самостоятельно. Преподаватель задает вопросы различной степени сложности по тексту. Затем проводится анализ текста и разбор грамматики. В зависимости от уровня подготовки, используется разная методика. При работе с сильной группой преподаватель требует от студентов ознакомиться с текстом, объясняя текст, студентам запрещается смотреть в учебник. Студенты отвечают на вопросы преподавателя без подготовки. Затем студентам дается время подготовиться к пересказу. Можно оставить пересказ в качестве домашнего задания. Работая со слабой группой, преподаватель объясняет значение прочитанного абзаца, затем один студент читает, другой переводит. Если возникают трудности, преподаватель помогает перевести. Задаваемые пре-

подавателем вопросы по тексту должны быть простыми и точно сформулированными. В конце урока преподаватель дает задание выучить отрывок из текста наизусть.

Уроки повторения материала, по сути, являются уроками закрепления материала и выполнения упражнений. Обычно студенты занимаются самостоятельно, и лишь в некоторых случаях необходимо присутствие преподавателя. Уроки повторения предоставляют хорошую возможность для тренировки речевых навыков. Однако здесь следует заметить, что некоторые преподаватели превращают урок повторения в урок объяснения лексики, в чем нет никакой необходимости. Например, в первой части Хэйлунцзянского учебника, в первом уроке есть упражнение: просклонять местоимения *мой, твой, ваш, наш* по родам, а также подобрать подходящее существительное к местоимениям *его, ее, их*. Преподаватель сразу приступает к выполнению второго задания – просит студентов придумать по одному существительному. Затем проходит опрос студентов с условием не повторяться. Таким образом, преподаватель понимает, насколько хорошо студенты усвоили понятие рода в русском языке и достигает цели участия в обсуждении всех членов студенческого коллектива. Рекомендуются, чтобы студенты отвечали на вопросы по очереди, а не хором. Преподаватель оценивает студентов.

Заключение

Обучение – это долгий и сложный процесс, основной причиной которого является

человеческая природа. Все мы – люди, и при изучении иностранного языка необходимо учитывать множество различных факторов. Нам необходимо не только усвоить знания и навыки, куда важнее духовная и воспитательная функция образования. Каждое образовательное учреждение ставит своей задачей воспитать способных и высоко нравственных специалистов. Поэтому мы должны использовать самые различные методы обучения в зависимости от конкретных обстоятельств. Например, на уроках аудирования и говорения необходимо использовать аудиовизуальный метод, на уроках перевода – объединять различные методы перевода, на чтении и пересказе – комбинировать различные методы, а при изучении предметов в области экономики и менеджмента, например, – подбирать наиболее подходящие методы обучения.

Таким образом, метод языковой практики должен основываться и определяться в зависимости от предмета изучения, содержания данного предмета, цели обучения и т.п.

Методика обучения речевой практике, принятая в нашем институте, является специфической и наиболее подходящей для нас, но далеко не единственной. Методика обучения может меняться в зависимости от разных факторов, использоваться в комплексе с другими методиками. Мы должны отвечать требованиям современности, вырабатывая новые методы обучения. Только таким образом наш институт сможет добиться отличных результатов, повысить свой престиж.

ЛИТЕРАТУРА

1. 王铭玉. 刍议中国俄语教学的发展 中国俄语教学[J]2006年01期
2. 史铁强. 关于俄语教学改革的思考 中国俄语教学[J]2004年04期
3. 赵秋野. 俄罗斯心理语言学与俄语教学 现代外语[J]2003年03期
4. 刘娟. 对俄语教学改革的思考 中国俄语教学[J]2007年01期
5. 王四海. 大学俄语教学改革任重道远——湖北省公共大学俄语教学现状与出路初探 中国俄语教学[J]2009年03期
6. 韩博文. 浅析俄语翻译专业教学课程设置改革 外语学刊[J]2016年05期
7. 王春英. 教育信息化背景下俄语学生专业信息素养培养 科技展望[J] 2016年27期
8. 张威. 浅谈俄语教学中多媒体技术的应用 中国校外教育[J]2016年23期
9. 束定芳. 外语课堂教学中的问题与若干研究课题 外语教学与研究[J] 2014年03期
10. 胡文仲. 跨文化交际能力在外语教学中如何定位 外语界[J] 2013年06期
11. 张德禄, 丁肇芬. 外语教学多模态选择框架探索 外语界[J]2013年03期
12. 丁仁伦, 戴焯栋. 高校大学外语教学定位思考 外语界[J]2013年02期
13. 段作章. 教学理念向教学行为转化的内隐机制 教育研究[J]2013年08期
14. 高凤兰. 俄语学习论 黑龙江人民出版社[M] 哈尔滨: 2008年9月
15. 高凤兰. 俄语教育的理论与实践 东北师范大学出版社[M] 长春2003年1月

本文为 2015 年校级重点课题“基于任务的翻转课堂教学模式设计与研究——以本科俄语笔译课程为例”和省级课题“转型发展背景下民办高校俄语专业人才培养体系的创新研究与实践”(项目编号GH150574)的阶段性成果

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. А. П. Чудинов

Сюй Сюэцзюань,

старший преподаватель, факультет русского языка, Цзилиньский институт иностранных языков «Хуацяо»; 130117, Китай, провинция Цзилинь, г. Чанчунь, ул. Цзин Юэ, 3658; e-mail: 247338326@qq.com.

ХАРАКТЕРИСТИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТИПОВ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ КИТАЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; китайские студенты; методы обучения; физическое развитие; психологическое развитие; психологические типы.

АННОТАЦИЯ. Методы обучения русскому языку как иностранному и объект воспитания тесно связаны между собой. В связи со стремительным развитием общество ставит нам свои условия, которые необходимо выполнять. В настоящее время обществу нужны люди с высоким образовательным цензом, обладающие специальными знаниями. Запросы общества довлеют над китайскими студентами. Перед преподавателями же стоит задача не только передать студентам специальные знания, но и сформировать у них морально-нравственную установку, которая помогла бы им в дальнейшем быть востребованными специалистами, уважаемыми и уважающими других людей. Только таким образом должна претворяться в жизнь идея обучения. В соответствии со спецификой развития общества в Китае можно выделить два основных психологических типа студентов, охарактеризовав особенности их физического и психологического развития: 1) **энтузиасты**, любящие учиться (данный психологический тип можно разделить на два подтипа: пассивный и активный); 2) студенты, не любящие учиться (среди них можно выделить три подтипа: «ленивый, но умный», «демон во плоти», «самоотрицающий»). В статье рассматриваются стратегии (методы) преподавания русского языка для студентов в зависимости от их психологического типа.

Syuy Syutszyuan',

Senior Lecturer, Faculty of the Russian Language, Jilin Huaqiao Foreign Languages Institute, Changchun, China.

PSYCHOLOGICAL TYPES OF CHINESE UNIVERSITY STUDENTS

KEYWORDS: methods of teaching; physical and psychological development; psychological type.

ABSTRACT. Methods of teaching Russian as a foreign language and the subject of education are closely connected. Due to high speed of development the society has certain demands which need to be met. Today there is need for people with good education who have knowledge of a particular sphere. The demands from the society determine the choice Chinese students make. Teachers should not only give students knowledge, but to form moral values and standards, which help them to make good specialists in future. This is how education should be organized. It is possible to single out two psychological types of students in China: 1) enthusiasts, those who like to study (they may be of two subtypes: passive and active); 2) students who don't like to study (they may of three subtypes: "lazy but smart", "demon" and "self-rejecting"). The paper discusses the choice of methods of teaching Russian on the basis of the type of students.

1. Особенности физического и психологического развития студентов

В процессе любого обучения уделяется больше внимание содержанию, чем особенностям физического и психологического развития студентов. В связи с этим необходимо проведение специального исследования, которое бы позволило рассмотреть вопросы повышения мотивации китайских студентов к изучению русского языка. Чтобы понять особенности физического и духовного развития студентов, необходимо составить психологический портрет обучающихся. Физическое развитие человека зависит от биологического возраста, состояния его физического, психического и социального здоровья.

Что касается психического развития современных студентов, то следует отметить значительные изменения по сравне-

нию с предыдущими поколениями. У студентов наблюдается повышенная способность к восприятию и анализу информации, наблюдательность, проницательность, личное мнение, воображение, а также способность рассуждать. По многим вопросам у них существует собственное мнение, которое не всегда совпадает с мнением родителей. Однако в связи с недостаточным жизненным опытом их мнение не всегда соответствует действительности и зачастую демонстрирует недостаточное глубокое понимание сути вещей.

По словам известного психолога Джонсона, в период формирования личности у студентов в характере начинают превалировать такие качества, как эгоцентризм, повышенная эмоциональность, отсутствие рационализма и собственного мнения. Психика молодых людей формируется под воздействием нового опыта, растет самокон-

троль, проявляется скрытность. Однако в эмоциональном плане подростки неустойчивы, поддаются минутному порыву, не обдумывая возможных последствий своих действий. Уровень самосознания подростков отличается от взрослых.

Общество всегда влияет на развитие личности, во многом формируя его характер и мировоззрение. Студенты интересуются событиями, происходящими в обществе, занимая позицию наблюдателя, при этом они с легкостью судят о различных общественных явлениях. Но когда сами из наблюдателя превращаются в участника события, когда общество не в состоянии удовлетворить их потребности, они бурно выражают свои негативные эмоции. Психологи справедливо отмечают, что переходный возраст является одним из самых трудных этапов жизненного пути человека.

У студентов наблюдается дисбаланс между физическим, психическим и социальными видами здоровья. Их физиологическое развитие часто опережает психологическое состояние.

2. Психологический портрет студентов. Характеристика типов

В описании психологического портрета студентов имеются противоречия. Это связано со становлением личности обучающихся в вузе, этапами взросления в период обучения. С одной стороны, физиологическое взросление сопровождается стремлением студентов к независимости, с другой стороны, с точки зрения психологического взросления способность к логическому осмыслению своих действий является незрелой, а отсутствие жизненного опыта обуславливает их зависимость от родителей.

Разумеется, мы должны признать, что у наших студентов имеются свои достоинства, которые достойны поощрения. Например, они очень добрые, откровенные, они верят в настоящую дружбу и другие ценности, обладают юношеским энтузиазмом. В любом случае, противоречия в психологии студентов согласуются с законом природы. В связи со стремительным развитием общества ставит нам свои условия, которые необходимо выполнять. В настоящее время обществу нужны люди с высоким образовательным цензом, обладающие специальными знаниями. Запросы общества довлеют над китайскими студентами. Перед преподавателями же стоит задача не только передать студентам специальные знания, но и сформировать у них морально-нравственную установку, которая помогла бы им в дальнейшем быть востребованными специалистами, уважаемыми и уважающими других людей. Только таким образом должна претворяться в жизнь идея обучения.

По наблюдениям за обучающимися на занятиях, за их отношением к учебе в целом нами были выделены следующие типы студентов: те, которые любят учиться (энтузиасты), и те, которые не любят учиться.

1) **энтузиасты**, любящие учиться. Данный психологический тип можно разделить на два подтипа: пассивный и активный.

К пассивному подтипу относятся студенты, которые считают, что информации, данной в учебнике, вполне достаточно для того, чтобы овладеть языком. Обычно они молчаливы, усидчивы, неохотно контактируют с другими студентами, редко принимают участие в общественной деятельности.

Студенты активного подтипа постоянно испытывают душевный кризис, им кажется, что их знаний недостаточно, они находятся в процессе самосовершенствования, изучая не только информацию, данную в учебнике, но и дополнительные материалы по разным областям. У таких студентов успеваемость не всегда лучшая, обычно выше средней, но плюсом является всестороннее личностное развитие.

Внутри второго типа (среди студентов, не любящих учиться) можно выделить три подтипа.

Первый – «ленивый, но умный». Такие студенты обычно относятся к интеллектуалам (рационалам) и одновременно к очень эмоциональным личностям. Они учатся, занимаются любым другим делом только по настроению, их усидчивости хватает на три минуты. Такие студенты любят веселиться, играть, они с трудом поддаются контролю. Они могут учиться с удовольствием только у того преподавателя, который им симпатичен.

Второй – «демон во плоти». К нему относятся студенты из обеспеченных семей, они обычно единственные дети в семье, избалованные родительской любовью и заботой. По своему характеру очень самонадеянные, у них очень развито «эго». По отношению к друзьям испытывают преданность, по отношению к преподавателям – уважение тех, кому они симпатизируют. Однако они не в состоянии сфокусировать свое внимание на учебе: относятся к ней несерьезно, не осознают всей важности обучения.

Третий подтип можно обозначить как «самоотрицающий». Такие студенты либо воспитывались в неполноценной семье, либо в их семье не было материального достатка, либо это самокритичные личности, недовольные своей внешностью, «заикленные» на своих недостатках, постоянно сравнивающие себя с другими не в свою пользу. Если настроить их на позитивное отношение к себе, дать понять, что все зависит от них самих, возможно, они превратятся в студентов, которые любят учиться.

(1 тип). Проблема в том, что им не хватает уверенности в себе, часто они не доводят начатое дело до конца. Это состояние можно описать при помощи термина, используемого психологами, – привычка беспомощности. Они как бы отрицают себя (у них очень занижена самооценка), потому что в прошлом опыте, очевидно, испытали много неудач, разочаровались в своих силах и привыкли думать, что у них все равно ничего не получится.

3. Замечания и предложения по усовершенствованию методики

3.1. Ролевые функции преподавателя

В настоящее время преподаватель должен выполнять не только такие традиционные функции, как передать знания, научить новому и ответить на возникающие у обучающихся вопросы, но и быть примером для подражания, психологом и воспитателем.

Роль преподавателя состоит в том, чтобы точно передавать системные знания студентам, постоянно стимулировать их к учебе. Нужно уметь четко определять учебную цель, правильно организовывать учебный процесс, повышать эффективность обучения в целом. Это основные, в общем-то, традиционные обязанности преподавателя.

В то же время преподавателю необходимо следить за своей речью и поведением. Преподаватель должен представлять собой образец для подражания, его поведение и речь должны соответствовать преподавательскому статусу (быть нормативными и уместными). В нашем институте как преподаватели, так и руководители должны быть примером для студентов.

Преподавателю необходимо иметь навыки психолога. В современном обществе возрастает конкуренция, студенты, безусловно, испытывают от этого стресс, что приводит к возникновению у них психологических проблем. Преподавателю следует помогать студентам справляться со своими сложностями, наладить дружеские отношения, относиться с пониманием и поддержкой к воспитанникам. Для этого он должен постоянно работать над собой, читать соответствующую литературу, знать основы психологии, для того чтобы, в свою очередь, составить психологический портрет студента и найти индивидуальный подход к каждому из них.

Наконец, преподавателю необходимо постоянно развиваться, повышать свою квалификацию, работать над эффективным применением различных методик на практике.

3.2. Синтез воспитания в семье, в учебном заведении и в обществе

Для эффективного решения коммуникативной задачи студентам необходимо преодолеть такую преграду (психологический барьер), как нежелание учиться. При-

чина негативного отношения к учебе в большинстве случаев связана с недостаточным вниманием к данной проблеме со стороны его родителей. В процессе взросления важным моментом является воспитание, которое ребенок получает не только в школе, но и в семье. Силами преподавателя, куратора и родителей необходимо проводить воспитательную работу со студентами.

Помимо этого нельзя пренебрегать важной функцией общественного воспитания. Нужно вовлекать студентов в общественную деятельность. Например, в выходные дни можно устроить посещение детских домов и домов престарелых, чтобы студенты на своем опыте осознали определенные общественные проблемы. У студентов богатое воображение, поэтому следует предоставлять им больше возможностей для творческого самовыражения, в частности, для исследовательской деятельности. Участвуя в мероприятиях такого рода, студенты получают ценный опыт, который пригодится им в будущем.

3.3. Использование теории золотой середины

Российский психолог Л. С. Выготский ввел термин «золотая середина» в процесс обучения. Согласно этой теории преподавателю не нужно искусственно усложнять задачи студентов, но в то же время не следует давать студентам слишком простые задания. В первом случае у студентов разовьется чувство неуверенности в себе и осознание собственного бессилия, во втором случае студенты, легко справляясь с задачей, потеряют интерес к достижению результата.

В зависимости от психологического типа/подтипа студентов преподаватель определяет методический подход. Преподаватель должен поддерживать интерес всех студентов к учебе, желание учиться. Что касается **пассивных** студентов, которые любят учиться, то необходимо их вовлекать в общественную работу, давать им возможность высказываться на занятиях.

Для «умных, но ленивых» студентов можно использовать следующий способ: преподаватель должен заслужить любовь и доверие, своим примером пробудить у них желание учиться.

По отношению к непослушным «демонам во плоти» преподаватель проводит психологическую работу, учит их моральным нормам, закрепленным в обществе. Студенты этого типа склонны к детским шалостям, задача преподавателя заключается в том, чтобы нейтрализовать их.

В работе со студентами, имеющими комплекс неполноценности, «отрицающими себя», преподаватель должен настроить их на позитивный лад, указать их достоин-

ства, дать им задание по силам, чтобы они смогли осознать, что такое успех.

Трудности представляет работа с «общественным типом» студентов. Здесь преподаватель должен работать над собой, чтобы удовлетворять потребности студентов в познании. Если результатов нет, не следует прерывать занятия и мешать другим студентам учиться.

Таким образом, задача любого учебного заведения состоит в том, чтобы дать каче-

ственное образование обучающимся. Высшее образование, в свою очередь, предполагает взаимодействие преподавателя и студента. Обучение в вузе должно постоянно стимулировать у обучающихся стремление к личностному саморазвитию. При добросовестном отношении к работе (со стороны преподавателя) и к учебе (со стороны студента) могут быть максимально эффективно достигнуты учебные задачи.

ЛИТЕРАТУРА

1. 陈晓蕾,单常艳,田云平.当代大学生身心发展特点和规律前沿[J] (2011年02期) .
2. 钟华,王军,张群生.浅析高职大学生身心特点高职教育探索[J] (2009年05期)
3. 陶韶菁.大学生对社会主义核心价值观的认知现状调查与对策分析思想理论教育导刊[J] (2016年08期)
4. 李春雨.俄罗斯青年政策的理论与实践 当代青年研究[J] (2016年04期)
5. 暴卿,周彦榜.大学生体像烦恼对自我概念的影响研究科教导刊[J] (2016年08期)
6. 刘陈陵.大学生日常生活压力、社会支持及其相关研究[D] 2002
7. 刘一运: 当代大学生心理健康教育探析[D]2009
8. 孙建青当代中国大学生核心价值观教育问题研究[D] 2014
9. 高凤兰俄语教育的理论与实践 东北师范大学出版社[M] 长春2003年1月
10. 李力红青少年心理学 东北师范大学出版社[M] 长春: 2002年2月
11. 路海东 学校教育心理学 东北师范大学出版社[M] 长春: 2002年7月
12. 杨兆山 姚俊 教育概论辽宁人民出版社[M] 沈阳: 2001年9月
13. 王甦 汪安圣 认知心理学北京大学出版社[M] 北京: 2004年11月
14. 桂诗春 新编心理语言学 上海外语教育出版社[M] 上海: 2007年8月
15. 高凤兰 俄语学习论 黑龙江人民出版社[M] 哈尔滨: 2008年9月

本文为2015年校级重点课题“基于任务的翻转课堂教学模式设计与研究—以本科俄语笔译课程为例”和省级课题混合式教学模式在外语教学中的设计及应用（项目编号吉教科文合字[2016]535号）的阶段性成果

Статью рекомендует канд. филол. наук, доц. Е. Н. Иванова

Тенихина Анастасия Сергеевна,

магистрант 2-го года обучения, Институт филологии, культурологии и межкультурной коммуникации, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: sanandres2@mail.ru.

**ПРИНЦИПЫ ВЗАИМОСВЯЗАННОГО ОБУЧЕНИЯ
В АСПЕКТЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА
КАК ИНОСТРАННОГО**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; иностранные студенты; коммуникативные компетенции.

АННОТАЦИЯ. В статье предпринимается попытка выявить специфику изучения русского языка как иностранного и обучения русскому языку как иностранному. Автор статьи утверждает, что мотивация для студентов, изучающих русский язык как неродной, может делиться на разные категории, и каждая группа с определенной категорией сталкивается с разными коммуникативными потребностями. Владеть иноязычной речью – значит иметь основу для коммуникативной компетенции, а формирование этих коммуникативных компетенций и представляет собой основную цель обучения русскому языку. Как показывает обзор научной литературы по данной проблеме, в период начального этапа обучения русскому языку как иностранному происходит обучение «с нуля» до уровня элементарного знания. Особенность этого периода – учебный материал в этом блоке строго ограничен. В данной статье представлены принципы, по которым может быть создано пособие, реализующее принцип взаимосвязанного обучения. Пособие, по мнению автора статьи, может быть ориентировано на достижение целей формирования у обучающихся компетенций языкового и речевого характера, которые будут сформированы в объемах, способных обеспечить возможности по осуществлению учебно-профессиональной деятельности на русском языке.

Tenikhina Anastasiya Sergeevna,

Master's Degree Student, Institute of Philology, Culturology and Intercultural Communication, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

PRINCIPLES OF INTEGRATED TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

KEYWORDS: Russian as a foreign language; methods of teaching Russian as a foreign language; foreign students; communicative competence.

ABSTRACT. The article attempts at revealing the specificity of learning Russian as a foreign language and teaching Russian as a foreign language. The author of the article argues that motivation of students learning Russian as a foreign language may be subdivided into several categories; and each group having a certain kind of motivation comes across different communicative needs. Speaking a foreign language means possession of the basis for communicative competences, and the formation of these competences represents the basic aim of teaching Russian. The survey of scientific literature on the problem shows that during the initial stage of learning Russian as a foreign language students start from not knowing the language at all and by the end reach the elementary level of proficiency. The specificity of this period consists in the fact that the learning material is strictly limited. The given article presents the principles for designing a teaching manual realizing the principle of integrated learning. According to the author, the manual may be oriented towards the learners' speech and language competences which can be formed in volumes capable of providing an opportunity to carry out learning-professional activity in Russian.

Русский язык для иностранцев представляет собой особый предмет изучения, который отличается от предмета, имеющего то же название, но которому обучаются в русских учебных заведениях [5].

Главным фактором, определяющим специфику этого учебного предмета, являются его пользователи. В данном случае русский язык изучается гражданами зарубежных стран, представляющими разнообразные национальности, отличные по возрастному цензу, социальному статусу, роду деятельности. Однако стоит отметить, все субъекты объединены признаком того, что они не являются носителями русского языка.

Мотивация, на наш взгляд, как побуди-

тельный стимул к изучению русского языка может отличаться от случая к случаю. Для одних обучающихся, главным образом студентов, изучение языка служит для реализации цели получения высшего образования в российском вузе. К данной группе можно отнести также и зарубежных стажеров и аспирантов, которые нацелены на научный рост и повышение профессиональной квалификации во многих российских научных центрах.

Для студентов-филологов, имеющих способность к изучению языков, а также серьезный интерес к литературоведению и лингвистике, важными оказываются планы на использование русского языка в будущем как

предмета собственной профессиональной деятельности в качестве преподавателей, переводчиков или исследователей-русистов.

Известно, что некоторые специалисты, в число которых входят зарубежные предприниматели, изучают русский язык в силу необходимости его применения в качестве инструмента делового сотрудничества по отношению к русскоязычным партнерам.

Наконец, имеют место и просто любители русского языка и русской литературы, которые желают через изучение языка приобщиться к историческому прошлому и настоящему России, а также к ее многообразной культуре.

Изучая обзор научной литературы по данной проблеме, как важное мы выявили, что для разных категорий изучающих русский язык определяются различные коммуникативные потребности. Притом, что одними испытывается заинтересованность в овладении, главным образом, устной речью, диалогового характера, другими – преимущественная потребность в деловой переписке и чтении деловых документов. Третьи желают свободно владеть русским языком, для того чтобы иметь возможность свободно общаться в различных ситуациях и сферах.

Однако как бы широк не был разброс потребностей, мотивов и интереса обучающихся, русский язык осваивается ими в качестве средства общения и для целей общения на русском языке. Общение есть некоторое взаимодействие субъектов, во время которого реализуется обмен опытом и информацией, навыками и знаниями, равно как и результатами деятельности [5], широкое понимание общения предполагает также и контактный диалог, и телефонный разговор, и переписку через сеть Интернет, и чтение книг, и изучение средств массовой информации.

Опираясь на мнение авторитетных исследователей (С. А. Хавронова, Б. А. Глухова, А. Н. Щукина и др.), стоит отметить, что язык является средством и способом общения в виде речи в устной или письменной форме. Речь и язык взаимообусловлены и взаимосвязаны, однако они имеют серьезные различия. Ведь язык – это общественное явление, поскольку им формируется единство всех членов некоторой языковой общности – народа или племени. Речь же – своеобразна и индивидуальна, так как представляет собой деятельность человека, которая опосредована языком.

Владеть иноязычной речью значит иметь основу для коммуникативной компетенции. Коммуникативная компетенция представляет собой умение решения жизненно важных экстралингвистических задач за счет средств иностранного языка.

Коммуникативная компетенция имеет в основе речевую компетенцию, то есть умение понять и продуцировать высказывания устного и письменного типа на уровне предложения, единства сверхфразового характера в тексте.

Речевая компетенция имеет в основе владение необходимым минимумом средств лексического и грамматического характера (на языковую компетенцию).

Формирование коммуникативных компетенций и представляет собой основную цель обучения русскому языку.

Коммуникативными целями диктуется непосредственное содержание, конкретные средства и приемы, используемые в обучении, которые тем самым реализуют специфику учебного предмета «Русский язык как иностранный» [5].

Как показывает обзор научной литературы по данной проблеме, в период начального этапа обучения русскому языку как иностранному происходит обучение «с нуля» до уровня элементарного знания. Особенностью этого периода обучения является то, что учебный материал этого периода строго ограничен.

При отборе лексических и грамматических минимумов в последовательности изложения материал определяется степенью потребностей в решении тех или иных коммуникативных задач.

Для данного периода допустимым является введение грамматических материалов лексически, то есть без того, чтобы объяснять правила и давать комментарии, и рассчитанное непосредственно на запоминание. Преподавателем в подаче материала соблюдается концентрический принцип.

При этом концентр есть отрезок учебного процесса, в течение которого обучающиеся овладевают конкретным комплексом лексических единиц и грамматических структур, предлагаемых данных, которые используются в типичных ситуациях общения.

Вслед за А. Н. Щукиным [3] мы выделили некоторые принципы обучения, на основании которых отбираются учебные материалы:

- принцип сознательности;
- принцип коммуникативности;
- принцип устного опережения;
- принцип ситуативно-тематического представления материалов;
- принцип аппроксимация по иноязычной деятельности, позволяющий допускать некоторые ошибки в речи, которые не нарушают коммуникацию в целом;
- принцип наглядности;
- принцип концентрации учебных часов.

Большим количеством учебных часов отмечено изучение русского языка как ино-

странного именно на начальном этапе, в период обучения на подготовительном отделении вуза. При помощи такого погружения в иную языковую среду возможно обеспечить ослабление силы, с которой на обучающегося влияет родной язык.

Прочное основание навыков и умений, которые формируются в данный период, сочетаются с преобладанием у учащихся аудиторной работы, ведущейся под руководством преподавателя над внеаудиторной самостоятельной работой обучающихся. В связи с этим в период начального обучения на изучение русского языка на уровне общего владения следует отводить до 36-ти часов в неделю.

При этом язык специальности на начальном этапе обучения может быть введен на 4–5 неделе обучения. В соответствии с рабочей программой «Иностранный (русский) язык», которая, в частности, предназначена для китайских студентов, число занятий по русскому языку доходит до 12-ти часов в неделю. Такой объем сохраняется на протяжении всего обучения студентов [4].

Проанализировав методическую литературу, мы пришли к выводу, что реализацией данной программы обеспечивается преодоление некоторых объективных трудностей:

1. Существенные различия в родном и изучаемом языках:

– фонетический и грамматический строй; изолирующий китайский язык значительно отличается от русского языка, имеющего флективный характер;

– китайский язык не имеет интернациональной лексики и др.

2. Почти полное отсутствие языковой среды, поскольку иностранными студентами русский язык начинает изучаться еще на родине.

3. Незначительный объем учебного времени.

4. Реализация введения русского языка по специальности на ранних этапах обучения.

Специалист, преподающий русский язык как иностранный, может решить некоторый набор проблем, которые связаны с рядом трудностей. В том числе отсутствие языковой среды, которое частично компенсируется коммуникативными векторами занятий, значительным числом заданий по аудированию, а также правильной организацией деятельности по самостоятельной внеаудиторной работе для студентов.

Однако начало преподавания языка специальности на раннем этапе обучения необходимо основывать на максимально возможном ограничении в лексическом и грамматическом контекстах таким образом, чтобы отбор материала осуществлялся на принципах наиболее необходимой лексики,

а также грамматических конструкций, при определении перспективы к дальнейшему расширению и углублению знаний, имеющихся у обучающегося по данной теме.

Таким образом, невзирая на трудности, перечисленные выше, задачей преподавателя остается обеспечение учебного процесса с осуществлением обучающих действий, направленных на учебную работу студентов.

В своем учебном пособии «Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов» А. Н. Щукина делает акцент на том, что при обучении видам речевой деятельности «речевая деятельность представляет собой процесс передачи или приема сообщения активного, целенаправленного и опосредованного языковой системой и обусловленного ситуациями общения» [3]. Данная система умений навигирует обучающихся и преподавателей к решению разнообразных задач коммуникативного типа.

При этом предполагается, что эти коммуникативные задачи объединены на базе некоторых признаков:

а) по формам речи, устные или письменные;

б) по восприятию или порождению речи.

Традиционно речевую деятельность подразделяют на несколько видов:

1) речевая деятельность в устной форме, восприятие или аудирование;

2) речевая деятельность как говорение, в устной форме, производство;

3) чтение в письменной форме, восприятие;

4) письменная речь, в письменной форме, производство.

Современными методиками отмечается желание приближать условия учебного процесса к непосредственным условиям современной коммуникации. В этой связи требуется уделять больше внимания развитию умений по всем четырем видам речевой деятельности.

Рассматривается такое понятие, как «взаимосвязанное обучение», под которым понимается сбалансированная, параллельная реализация всех 4-х видов речевой деятельности, которые преподаются и усваиваются на основании общего языкового материала в пределах последовательных соотношений.

При этом аудирование, говорение, чтение и письмо становятся попеременно средством и целью обучения. Работа над видами речевой деятельности проводится в некоторой, строго определенной последовательности, закрепленной рамками урока либо цикла занятий.

В условиях коммуникативно-деятельностного подхода наиболее распространенной методической единицей в организации языкового материала является тема, под которой

понимается некоторый «фрагмент реальности, действительности, который отражен в сознании и имеет фиксацию в языке» [3].

В пределах некоторой темы установленный материал лексико-грамматического характера должен представляться по всем видам речевой деятельности. Этим может быть обеспечен лучший вариант усвоения преподаваемого материала, что будет следствием активизации слуховых, зрительных и моторных анализаторов.

Осуществление формирования умений и навыков, являющихся коммуникативно значимыми, производится при помощи групп специальных упражнений, которыми представлен изучаемый материал лексико-грамматического характера по тем или иным тематикам. Принцип взаимосвязанного обучения получил отражение в некоторых учебных пособиях.

В частности, цель обучения русскому языку как иностранному по программе «Иностранный (русский) язык» («2+2») при формировании у студентов компетенций языкового и речевого уровней в объеме, которым обеспечивается возможность осуществления учебно-профессиональной деятельности на русском языке. Получение данных компетенций потребует освоения обучающимися учебно-научных и профессиональных уровней русского языка уже на начальных этапах обучения.

Реализовать подобный подход возможно при обучении базовым основам русского языка на основании материала языка специальности, например языка математики.

Определяя язык специальности, стоит обратить внимание на то, что имеется несколько его определений. Так, Б. Глухов и А. Шукин определяют язык специальности как «подсистему языка, которой обслуживается сфера в области профессионального общения и имеющая характер широкого использования терминологии с преимущественным употреблением слов по их прямым, конкретным значениям и тенденциями к специфическим построениям в синтаксисе» [1].

А. Комарова, в свою очередь, определяет язык специальности как «язык, предназначенный для достижения специальных целей, который представляет некоторую специфическую разновидность “языка в целом”, использующегося в общении по той или иной специальной теме» [2].

«Язык для специальных целей достаточно неоднороден и максимально приближен к состоянию повседневности, с одной стороны, но насыщен специфической лексикой, имеющей конкретные понятийные ориентации – с другой» [4]. При этом все представленные определения дополняют друг друга.

Обобщая сказанное, можно сделать вывод, что учебное пособие для изучения русского языка как языка специальности должно быть ориентировано на достижение данной цели и будучи рассчитанным на студентов, которые обучаются русскому языку «с нуля», должно обеспечивать на 2–3 неделе курса реализацию принципов обучения русскому языку на начальном этапе. То есть:

1. В объеме строго ограниченного учебного материала.

2. При наглядности грамматических конструкций и лексических единиц, притом, что языковой материал занятий должен быть представлен в виде схем и таблиц, поскольку такая форма способствует лучшему усвоению и восприятию.

3. Некоторая часть грамматических материалов вводится без объяснения правил – лексически.

4. Коммуникативная направленность данного подхода связана с мотивацией, поскольку обучающийся не способен «просто» взять и заговорить по-русски, ему требуется какой-то мотив, цель.

5. С решением преодоления трудностей, связанных с существенным различием изучаемого и родного языков.

Языковой материал необходимо организовать тематически, для того чтобы на каждом уроке осваивались грамматические конструкции и лексические материалы, которые связаны с определенными разделами предмета. Данный фактор будет способствовать объединению обучения языку и освоения специального материала по предмету.

Материалы занятия лексико-грамматического характера должны быть представлены по всем видам речевой деятельности, поскольку таким образом можно реализовать принцип взаимосвязанного обучения.

Занятия, в свою очередь, должны содержать разные упражнения по отработке и закреплению языковых навыков. При этом задания имитативного, подстановочного, трансформационного, репродуктивного и речевого характера направляются на формирование у обучающихся языковых, речевых и коммуникативных компетенций в соответствии со сферой их профессиональной деятельности [4].

В заключение можно сказать, что нами была предпринята попытка определения специфики обучения русскому языку как языку специальности в начальной фазе преподавания русского языка как иностранного, а также были представлены принципы, по которым может быть создано пособие, реализующее принцип взаимосвязанного обучения. Данное пособие может быть ориентировано на достижение целей

формирования у обучающихся компетенций языкового и речевого характера, которые будут сформированы в объемах, спо-

собных обеспечить возможности по осуществлению учебно-профессиональной деятельности на русском языке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вишняков С. А. Русский язык как иностранный. М. : Флинта: Наука, 2009. 240 с.
2. Глухов Б. А., Шукин А. Н. Термины методики преподавания русского языка как иностранного. М. : Русский язык, 1993. 371 с.
3. Капитонова Т. И., Московкин Л. В. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. М. : Златоуст, 2006. 276 с.
4. Книга о грамматике. Русский язык как иностранный. М. : Изд-во МГУ, 2009. 648 с.
5. Комарова А. И. Теория и практика изучения языка для специальных целей : автореф. дис. ... д-ра филол. наук. М., 1996. 40 с.
6. Крючкова Л. С. Русский язык как иностранный. Синтаксис простого и сложного предложения. М. : Владос, 2004. 464 с.
7. Методика преподавания русского языка как иностранного для зарубежных филологов-русистов (включенное обучение) / Под ред. А. Н. Щукина. М. : Русский язык, 1990. 231 с.
8. Метс Н. А. Трудные аспекты русской грамматики для иностранцев. М. : Гос. ин-ут рус. языка им. А. С. Пушкина, 2010. 256 с.
9. Мишонкова Н. А. Русский язык как иностранный. Обучение письменной речи. М. : Издательство Гревцова, 2012. 176 с.
10. Позднякова А. А., Федорова И. В. Русский язык как иностранный : учебник. Практикум. В 2-х ч. Часть 2. М. : Юрайт, 2015. 336 с.
11. Русский язык как иностранный. Русский язык будущему инженеру. М. : Флинта: Наука, 2010. 400 с.
12. Русское слово. Учебный комплекс по русскому языку для иностранцев. Элементарный уровень : книга для студента / Под ред. Е. Е. Юркова, Л. В. Московкина. М. : Академия, 2006. 184 с.
13. Слесарева И. П. Проблемы описания и преподавания русской лексики. М. : Либроком, 2010. 178 с.
14. Смолякова Н. С. Специфика обучения языку специальности на начальном этапе преподавания русского языка как иностранного в рамках совместной образовательной программы «2+2» // Молодой ученый. 2011. № 11. Т. 1. С. 197–200,
15. Хавронина С. А., Бальхина Т. М. Инновационный учебно-методический комплекс «Русский язык как иностранный». М. : Российский университет дружбы народов. 2008. URL: http://web-local.rudn.ru/web-local/uem/iop_pdf/169-havronina-_balyhina.pdf (обращение 8.10.2016 г.).

REFERENCES

1. Vishnyakov S. A. Russkiy yazyk kak inostrannyy. M. : Flinta: Nauka, 2009. 240 s.
2. Glukhov B. A., Shchukin A. N. Terminy metodiki prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo. M. : Russkiy yazyk, 1993. 371 s.
3. Kapitonova T. I., Moskovkin L. V. Metodika obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu na etape predvuzovskoy podgotovki. M. : Zlatoust, 2006. 276 s.
4. Kniga o grammatike. Russkiy yazyk kak inostrannyy. M. : Izd-vo MGU, 2009. 648 s.
5. Komarova A. I. Teoriya i praktika izucheniya yazyka dlya spetsial'nykh tseley : avtoref. dis. ... d-ra filol. nauk. M., 1996. 40 s.
6. Kryuchkova L. S. Russkiy yazyk kak inostrannyy. Sintaksis prostogo i slozhnogo predlozheniya. M. : Vlados, 2004. 464 s.
7. Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo dlya zarubezhnykh filologov-rusistov (vkluychennoe obuchenie) / Pod red. A. N. Shchukina. M. : Russkiy yazyk, 1990. 231 s.
8. Mets N. A. Trudnye aspekty russkoy grammatiki dlya inostrantsev. M. : Gos. in-ut rus. yazyka im. A. S. Pushkina, 2010. 256 s.
9. Mishonkova N. A. Russkiy yazyk kak inostrannyy. Obuchenie pis'mennoy rechi. M. : Izdatel'stvo Grevtsova, 2012. 176 s.
10. Pozdnyakova A. A., Fedorova I. V. Russkiy yazyk kak inostrannyy : uchebnik. Praktikum. V 2-kh ch. Chast' 2. M. : Yurayt, 2015. 336 s.
11. Russkiy yazyk kak inostrannyy. Russkiy yazyk budushchemu inzheneru. M. : Flinta: Nauka, 2010. 400 s.
12. Russkoe slovo. Uchebnyy kompleks po russkomu yazyku dlya inostrantsev. Elementarnyy uroven' : kniga dlya studenta / Pod red. E. E. Yurkova, L. V. Moskovkina. M. : Akademiya, 2006. 184 s.
13. Slesareva I. P. Problemy opisaniya i prepodavaniya russkoy leksiki. M. : Librokom, 2010. 178 s.
14. Smolyakova N. S. Spetsifika obucheniya yazyku spetsial'nosti na nachal'nom etape prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo v ramkakh sovместnoy obrazovatel'noy programmy «2+2» // Molodoy uchenyy. 2011. № 11. Т. 1. С. 197–200,
15. Khavronina S. A., Balykhina T. M. Innovatsionnyy uchebno-metodicheskiy kompleks «Russkiy yazyk kak inostrannyy». M. : Rossiyskiy universitet druzhby narodov. 2008. URL: http://web-local.rudn.ru/web-local/uem/iop_pdf/169-havronina-_balyhina.pdf (obrashchenie 8.10.2016 g.).

Фей Лиминь,

старший преподаватель, факультет русского языка, Цзилиньский институт иностранных языков «Хуацяо»; Китай, провинция Цзилинь, г. Чанчунь, ул. Цзин Юэ, 3658; e-mail: 25550118@qq.com.

Иванова Евгения Николаевна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры общего языкознания и русского языка Института филологии, культурологии и межкультурной коммуникации Уральского государственного педагогического университета; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: z3411828@yandex.ru.

**СПЕЦИФИКА ВЛИЯНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
НА ИЗУЧЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КИТАЙСКИМИ СТУДЕНТАМИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; китайские студенты; английский язык; сопоставительное языкознание.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматриваются проблемы обучения русскому языку китайских студентов, которые уже владеют английским языком. Знание английского языка в некоторой степени помогает им осваивать русский язык. Автор полагает, что необходимо сопоставлять эти два языка для более успешного овладения русским языком. В этой статье рассматриваются эти два языка в плане общей лексики: характеризуется английский алфавит, его звуковая сторона, фонетика и графический облик некоторых слов английского языка и сопоставляется с алфавитом и некоторыми группами лексики русского языка. Надеемся, что данное исследование поможет русистам запомнить русские слова с помощью английских заимствований, предложить студентам лексические параллели двух языков и заинтересовать их изучением русского языка. Теория осмысленного вербального изучения является обучающей стратегией при обучении русскому языку. В овладении иностранными языками учащиеся понимают новый язык, используя уже знакомый (выученный) язык. Автором в целом положительно оценивается опыт изучения русского языка после знакомства с другим языком алфавитного типа, относящегося к индоевропейской языковой семье.

Fei Limin,

Senior lecturer, department of the Russian Language, Jilin Huaqiao University of Foreign Languages Jilin, Changchun, China.

Ivanova Evgeniya Nikolayevna,

Candidate of Philology, Associate Professor, Department of General Linguistics and Russian Language, Institute of Philology, Culturology and Intercultural Communication, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

THE INFLUENCE OF ENGLISH ON LEARNING RUSSIAN BY THE CHINESE STUDENTS

KEYWORDS: Russian as a foreign language; methods of teaching Russian as a foreign language; Chinese students; English; comparative linguistics.

ABSTRACT. The paper discusses the problems of teaching Russian to Chinese students, who speak English. The knowledge of English helps them to learn Russian to some extent. The authors believe that it is necessary to compare these languages in the course of learning Russian. The paper analyzes these languages from the point of view of their general vocabulary: the English alphabet is characterized, its sounds and spelling of some words are compared with the Russian alphabet and some Russian words. We hope this research will help Chinese students memorize Russian words with the help of borrowings from English and will rise motivation of the Chinese students to learning Russian. The theory of verbal learning is the key strategy of teaching Russian to the Chinese students. The students understand the new language with the help of another foreign language they know. The authors underline the positive effect of comparative approach to teaching Chinese students the alphabetic language of the Indo-European family.

Любой язык относится к культурным явлениям, его можно обозначить как зеркало нации, в котором отражается ее общественная и политическая жизнь. В современном русском языке можно обнаружить большое количество слов, заимствованных из английского языка. Английский язык является языком международного общения, торговли, сотрудничества и бизнеса. В настоящее время в Китае в школах возрастает количество учащихся, овладевающих английским языком. По статическим данным в нашем институте на факультете

русского языка учатся 330 студентов, среди которых только десять студентов учили русский язык в школе, то есть большая часть студентов стала изучать русский язык «с нуля» в университете. Вначале студенты сталкиваются с явными трудностями при изучении русского алфавита: они часто смешивают английские и русские буквы. В то же время следует подчеркнуть, что знание английского языка в некоторой степени помогает им осваивать русский язык. Мы полагаем, что необходимо сопоставлять эти два языка для того, чтобы студенты лучше

овладели русским языком. В этой статье рассматриваются эти два языка в плане общей лексики. Надеемся, что данное исследование поможет русистам запомнить русские слова с помощью английских заимствований, предложить студентам лексические параллели двух языков и заинтересовать их изучением русского языка.

Теория осмысленного вербального изучения является обучающей стратегией при обучении русскому языку. В овладении иностранными языками учащиеся понимают новый язык, используя уже знакомый (выученный) язык.

Человек сначала познает родной язык естественным образом (в дошкольном возрасте), потом обучение родному языку чем-то отличается от обучения иностранному языку, а в чем-то является подобным. Многие психологи полагают, что изучение второго языка начинается с изучения родного языка или первого иностранного. Что касается русского языка, его изучение для китайских студентов начинается с родного и английского языков. Если знание одного языка способствует изучению другого языка, то это активное (положительное) влияние. Например, при первоначальном изучении букв русского алфавита и звуков, которые обозначаются этими буквами, нами замечено, что в русском и английском языках есть одинаковые или похожие звуки. Возможно, это стоит использовать при обучении русскому языку.

Теория осмысленного вербального изучения основана на психологических закономерностях освоения неродного языка, и в ней уделяется внимание сравнению языков для того, чтобы определить возможности влияния одного языка на другой в процессе их изучения. Преподаватели могут предупредить ошибки студентов, опираясь на сопоставительный анализ языков. В «Сопоставительной лингвистике» Сьюй Юйлон говорил о том, что сопоставительный анализ может употребляться в первом иностранном языке, он поможет и обучению второго и третьего языков. Американский лингвист Одлин писал: «Когда учащиеся уже владеют двумя языками, эти два языка оказывают влияние на третий язык», то есть готовые языковые знания помогут изучению другого языка.

Как сопоставить английский и русский языки? Когда сопоставить английский и русский язык: на занятиях или после занятий? Какими способами можно сопоставить эти языки? Решение данных вопросов зависит от практики и опыта преподавателя. Мы считаем, что преподаватели должны иметь соответствующую языковую практику и лингвистические знания для самостоятельного сравнения языков. Желательно, чтобы

студенты полюбили русский язык в процессе его освоения: интерес выполняет положительную роль в мотивации обучающегося. Отметим, что на занятиях не стоит затрачивать слишком много времени на сравнение языков самих по себе.

Русский и английский языки относятся к индоевропейской языковой семье, правда, к разным ее группам: русский язык принадлежит к славянской ветви, английский – к германской. Между ними много общего в фонетике, в лексике и в грамматике. Русский язык – один из восточнославянских языков, преимущественно флективный, синтетический. Для него характерна развитая система словоизменения, реализуемая в основном с помощью окончаний (флексий) и реже суффиксов. Английский язык – язык англо-фризской подгруппы западной группы германской ветви индоевропейской языковой семьи. Охарактеризуем общие звуко-буквенные черты этих языков.

В русском алфавите 33 буквы, а в английском – 26 букв. Сопоставляя звуки и буквы двух языков, отметим, что между ними достаточно много общего. Например, а-а; б-в; в-в, w, u; г-г; д-д; е-е; з-з, s; и-и; й-у; к-к; л-л; м-м; н-н; о-о; п-р; р-г; с-с; т-т, th; у-и; ф-ф, ph; х-х; ц-с; ч-ch; ш-sh; э-е; ю-ju, и; я-ja. По этому принципу нами проанализированы слова, взятые из первой части учебника «Русский язык» (Восток). В нем всего 859 слов, из которых 179 лексем имеют параллели в двух языках. Среди этих слов можно выделить 4 группы.

Первая группа содержит слова русского и английского языков, совпадающих в написании. Например, *август – august, Америка – America, Азия – Asia, артист – artist, Баку – Baku, банк – bank, бар – bar, блог – blog, Владивосток – Vladivostok, Волгоград – Volgograd, газ – gas, дипломат – diplomat, директор – director, Дон – Don, Интернет – Internet, Интернет-кафе – Internet cafe, кабинет – cabinet, кафе – cafe, кефир – kefir, Киев – Kiev, класс – class, клуб – club, концерт – concert, космонавт – cosmonaut, космос – cosmos, Лондон – London, май – May, мама – mama, метро – metro, папа – papa, парк – park, пенсионер – pensioner, порт – port, поэт – poet, проспект – prospect, профессор – professor, радио – radio, Россия – Russia, Санкт-Петербург – St. Petersburg, Саратов – Saratov, спорт – sport, спортсмен – sportsman, стоп – stop, студент – student, такси – taxi, текст – text, телевизор – televisor, телефон – telephone, теннис – tennis, турист – tourist, фото – photo, чемпион – champion, экономист – economist.*

Ко второй группе относятся слова рус-

ского и английского языков, имеющие подобие в написании и в произношении. Например, адрес – *address*, аппарат – *apparatus*, апрель – *April*, аудитория – *audience*, балет – *ballet*, банан – *banana*, баскетбол – *basketball*, бизнес – *business*, бизнесмен – *businessman*, буфет – *buffet*, ваза – *vase*, видеофильм – *video film*, вода – *water*, волейбол – *volleyball*, галерея – *gallery*, Третьяковская галерея – *Tretjakov Gallery*, геолог – *geologist*, геология – *geology*, герой – *hero*, группа – *group*, декан – *Dean*, Европа – *Europe*, журналист – *journalist*, зоопарк – *zoo*, идея – *idea*, инженер – *engineer*, институт – *institute*, интересно – *interestingly*, интересоваться – *be interested in*, июнь – *June*, июль – *July*, календарь – *calendar*, килограмм – *kilogram*, кинофестиваль – *kinofestival*, композитор – *composer*, компьютер – *computer*, коридор – *corridor*, корпус – *corps*, костюм – *costume*, Кремль – *Kremlin*, курс – *course*, лампа – *lamp*, лекция – *lecture*, лимон – *lemon*, литература – *literature*, Малый театр – *Malý Theatre*, математика – *mathematics*, машина – *machine*, мед – *mead*, метро – *metro*, минута – *minute*, мобильный телефон – *mobile phone*, мой – *my*, Москва – *Moscow*, москвич – *muscovite*, музей – *museum*, музыка – *music*, музыкант – *musician*, номер – *number*, нос – *nose*, операция – *operation*, паспорт – *passport*, Пекин – *Beijing*, пляж – *plage*, поликлиника – *policlinic*, портрет – *portrait*, проблема – *problem*, провинция – *province*, программа – *program*, программист – *programmer*, профессия – *profession*, репортаж – *report*, рис – *rice*, роман – *romance*, рубль – *ruble*, сайт – *site*, салат – *salad*, санаторий – *sanatorium*, сахар – *sugar*, сестра – *sister*, Сибирь – *Siberia*, соус – *sauce*, спектакль – *spectacle*, специальность – *specialty*, стадион – *stadium*, Суздаль – *Suzdal*, суп – *soup*, сын – *son*, театр – *theatre*, температура – *temperature*, томат – *tomato*, тренер – *trainer*, туалет – *toilet*, университет – *university*, факультет – *faculty*, февраль – *February*, физика – *physics*, фильм – *film*, фирма – *firm*, фонтан – *fountain*, фотографировать – *сфотографировать* – *photograph*, фотографироваться – *сфотографироваться* – *be photographed*, фотография – *photography*, *photograph*, фрукты – *fruit*,

футбол – *football*, центр – *centre*, чай – *char*, школа – *school*, экзамен – *exam*, *examination*, экскурсия – *excursion*.

Третья группа включает в себя прилагательные двух языков, похожие в написании и отчасти в произношении, но имеющие отличия в окончаниях (-ый/-ий) или финалях (-al, -ing, -'s и др.). Например, автомобильный – *automobile*, американский – *American*, геологический – *geological*, интересный – *interesting*, лекционный – *lecture*, ленинский – *Leninite*, медицинский – *medical*, московский – *muscovite*, музыкальный – *musical*, педагогический – *pedagogical*, студенческий – *student's*, технический – *technical*, университетский – *university*, филологический – *philological*, экономический – *economic*, *economical*.

Четвертую группу образуют слова двух языков, имеющие сходство в значении. Например, дедушка – *grandpa*, бабушка – *grandma*, дядя – *uncle*, тетя – *aunt*.

Анализ лексических групп русского и английского языков показал, что сходство в написании, произношении и отчасти в семантике наблюдается среди имен существительных. Что касается прилагательных, то при сопоставлении их отмечаются большие различия в использовании флексий или финалей.

В процессе обучения разные методики, которые используют преподаватели, приводят к разным результатам, поэтому преподаватели русского языка должны расширять объем своих языковых знаний. Кроме русского языка преподаватели должны знать и английский язык, а также возможные параллели языковых средств. Таким преподавателям легче использовать теорию осмысленного вербального изучения иностранных языков. Во многом это способствует формированию у обучающихся двух языковых систем и коммуникативных навыков искусственного билингвизма (и даже полилингвизма).

Таким образом, анализ звуко-буквенного облика и значения слов русского и английского языков, а также системы словообразования и словоизменения поможет студентам быстрее запомнить наиболее частотные и русские, и английские слова. Предлагая китайским студентам изучение нескольких языков, например, английского и русского, мы надеемся на то, что студенты смогут понимать русский язык и выражать мысль на двух языках.

ЛИТЕРАТУРА

1. Лю Феймао, Чен Чживей. Практическая психология. Пекин : Китайское издательство строительства, 1988.
2. Ван Минчу. Прикладная психология. Чанша : Хунаньское издательство образования, 1990.
3. Сюй Юйлон. Сопоставительная лингвистика. Шанхай : Шанхайское издательство образования иностранных языков, 1989.
4. Русский язык (Восток) : учеб. пособие / Пекинский университет иностранных языков. Пекин : Издво обучения и изучения иностранных языков, 2013.

5. Ван Синьпин, Фен Ган. Конструкция модели обучения на двух языках по специальности «Русский язык» // Журнал Цзилинского педагогического института инженеринга и технологии. 2012.
6. Хэ Шумей. Правильное отношение к заимствованным словам в английском языке при обучении русскому языку // Китайская научно-техническая информация. 2007.
7. Ван Янь, Лю Чун. Осмысленное вербальное изучение и его употребление при изучении русского языка как второго иностранного языка // Журнал северо-восточного университета. 2000.
8. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki>.

REFERENCES

1. Lyu Feymao, Chen Chzhivey. Prakticheskaya psikhologiya. Pekin : Kitayskoe izdatel'stvo stroitel'stva, 1988.
2. Van Minchu. Prikladnaya psikhologiya. Chansha : Khunan'skoe izdatel'stvo obrazovaniya, 1990.
3. Syuy Yuylon. Sopotavitel'naya lingvistika. Shankhay : Shankhayskoe izdatel'stvo obrazovaniya inostrannykh yazykov, 1989.
4. Russkiy yazyk (Vostok) : ucheb. posobie / Pekinskiy universitet inostrannykh yazykov. Pekin : Izd-vo obucheniya i izucheniya inostrannykh yazykov, 2013.
5. Van Sin'pin, Fen Gan. Konstruktsiya modeli obucheniya na dvukh yazykakh po spetsial'nosti «Russkiy yazyk» // Zhurnal Tszilinskogo pedagogicheskogo instituta inzheneringa i tekhnologii. 2012.
6. Khe Shumey. Pravil'noe otnoshenie k zaimstvovannym slovam v angliyskom yazyke pri obuchenii russkomu yazyku // Kitayskaya nauchno-tekhnicheskaya informatsiya. 2007.
7. Van Yan', Lyu Chun. Osmyslennoe verbal'noe izuchenie i ego upotreblenie pri izuchenii russkogo yazyka kak vtorogo inostrannogo yazyka // Zhurnal severo-vostochnogo universiteta. 2000.
8. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki>.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. К. И. Демидова

Хэ Ли,

доцент, факультет русского языка, Северо-Восточный педагогический университет, Чанчунь, Китай; 130024, Китай, провинция Цзилинь, г. Чанчунь, ул. Народ д. 5268; e-mail: bww_lisa@sina.com.

Бугуева Нина Владимировна,

кандидат филологических наук, начальник отдела развития международных образовательных программ, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, к. 252; e-mail: igo@uspu.me.

**ПРАГМАЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
В ИЗУЧЕНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; китайские студенты; тестирование; прагматические способности; языковые компетенции; система тестирования; трудности обучения; межкультурные коммуникации.

АННОТАЦИЯ. Многоаспектность такого объекта изучения, как язык, а также многообразие его функций приводят к появлению разных областей исследования, к которым относятся прикладная лингвистика, общее языкознание, педагогика (лингвистическое образование, преподавание иностранных языков), психолингвистика, когнитивистика, теория овладения языком, методика прагматического исследования и многие другие.

В последние годы при изучении иностранных языков стали придавать большое значение тестированию прагматических способностей. Мировое научное сообщество уже достигло определенных результатов в данной сфере. Однако они еще недостаточно внедрены в практику, не получено достаточного количества подтверждений разработанных теорий, они носят во многом гипотетический характер. Кроме того, китайские ученые только недавно начали осваивать эту исследовательскую область, в связи с чем достижения китайской лингвистики в данной сфере сравнительно скромны.

В данной статье указанная проблематика рассматривается на примере связи лингвистики с преподаванием языка, основное внимание уделяется исследованию трудностей в изучении русского языка. Проанализированный материал занятий позволил внести предложения по совершенствованию методов тестирования прагматических способностей.

He Lee,

Associate Professor, faculty of the Russian Language, Northeast Normal University, Changchun, China.

Buguyeva Nina Vladimirovna,

Candidate of Philology, Head of International Educational Programs Development Department, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**PRAGMALINGUISTIC ASPECTS OF LANGUAGE COMPETENCE
IN LEARNING A FOREIGN LANGUAGE**

KEYWORDS: Russian as a foreign language; methods of teaching Russian as a foreign language; Chinese students; test; pragmatic abilities; language competence; test system; difficulties of teaching; intercultural communication.

ABSTRACT. Language is a multiaspect phenomenon, which has different functions. It leads to the appearance of different research areas, such as applied linguistics, general linguistics, pedagogy (linguistic education, teaching foreign languages), psycholinguistics cognitive linguistics, theory of language acquisition, methods of pragmalinguistic research etc. Much attention is paid today to testing pragmatic abilities. The world scientific community has certain achievements in this area, but they haven't been introduced into practice yet and the theories are rather hypotheses than statements. Besides, this linguistic area is new to the Chinese scientists and they can't boast of serious achievements.

This paper discusses the interrelations between linguistics and language teaching, special attention is paid to the difficulties in learning Russian. The analyzed material made it possible to make some improvements of testing pragmatic abilities.

Язык может исследоваться с разных сторон. С практической точки зрения, в рамках прикладной лингвистики, особенно теории обучения языку, выделяются такие дисциплины, как психолингвистика, педагогика, когнитивистика, теория овладения языком, тестирование прагматических способностей и множество других областей. Языковое тестирование требует

обращения к прагматической теории и в то же время тесно связано с преподаванием и обучением. Языковое тестирование, таким образом, связано как с теорией языка, так и с методикой его преподавания.

Во время обучения необходимо обращать внимание на грамматические эквиваленты конструкций при переводе, структуру языка, языковые функции. Необходимо помнить об

индивидуальной направленности языкового тестирования, различать тесты по конкретным темам, предварительные обобщающие и коммуникативно ориентированные.

Нам удалось выявить, что изучение языкового тестирования, безусловно, отстает от исследований в области теории языка и его преподавания. В наши дни уже достаточно разработаны когнитивная лингвистика, когнитивная прагмалингвистика, формируются новые разделы языкознания, подвергаются научному рассмотрению такие темы, как «задачи методики преподавания», «методы преподавания», «проектирование методик преподавания», тщательно изучаются методы коллективного изучения языка, например семинарские работы, а также другие способы обучения иностранным языкам. Языковое тестирование исследовано гораздо менее подробно: анализируются только «комплексное» и «коммуникативное тестирование», новые методы тестирования не разрабатываются. Между тем для педагогики важна не только эффективная мотивация на изучение иностранного языка, но и разработка адекватных методов языкового тестирования.

В последние годы лингвопрагматическим аспектам коммуникации стали уделять внимание и на занятиях иностранным языком. В связи с этим становится актуальным рассмотрение тестирования лингвопрагматических способностей, и лингвисты все больше внимания уделяют данной проблематике. В Китае тестирование лингвопрагматических способностей только начинает изучаться, соответствующие работы в основном сосредоточены на конкретных фактах, на обширном эмпирическом материале. Среди прочих в Китае все чаще появляются работы, посвященные методам тестирования по русскому языку, поскольку популярность преподавания этого языка растет. В научной работе задействованы значительные материальные и человеческие ресурсы. Однако значительно лучше разработаны методы тестирования по английскому языку, но полученные при этом результаты нельзя экстраполировать на тестирование по русскому языку, поэтому существует насущная необходимость изучения данной проблематики именно применительно к русскому языку.

Прагматические языковые способности представляют собой многоэлементную динамическую структуру. Тестирование лингвопрагматических способностей также является комплексным, но не обязательно раздельным.

Тестирование прагматических языковых способностей показывает, может ли испытуемый в полной мере использовать зна-

ния языка в реальной коммуникативной ситуации. Применяя прагматические навыки, говорящий нацелен на достижение определенного эффекта, должен принимать во внимание культурные различия, типичные коммуникативные стратегии и тактики, типичные реакции на те или иные языковые единицы. Таким образом, тестирование прагматических способностей не может проводиться изолированно, испытуемые должны продемонстрировать и степень владения языком, знакомство с правилами использования его единиц. При проведении тестирования прагматических способностей не следует стремиться четко разграничить лингвопрагматические аспекты языковой компетенции и другие языковые навыки и способности, необходимо давать комплексную оценку языковой компетенции.

Автор этих строк на протяжении многих лет работал преподавателем русского языка в одном университете, особое внимание уделяя трудностям, которые возникают во время изучения русского языка. Это послужило толчком к детальному изучению теории языка, лингвопрагматики и методов тестирования владения прагматическими языковыми навыками. Прделанная работа позволила сформулировать восемь основных принципов, которые необходимо учитывать при разработке методов подобного тестирования.

1. Принцип понимания контекста

При оценке лингвопрагматических способностей важно умение выстраивать связный контекст и понимать значение экстралингвистических параметров. Каждое сообщение включается в определенную коммуникативную ситуацию, обладающую не только лингвистическими, но и социальными параметрами, к которым относятся, например, социальная дистанция между собеседниками, степень официальности общения, допустимая сила вербального воздействия на собеседника, культурный уровень коммуникантов. Все эти факторы диктуют отбор слов и влияют на выстраивание высказываний.

Таким образом, при составлении тестовых вопросов на определение прагматических способностей необходимо учитывать вышеуказанные факторы и представлять широкий спектр коммуникативных ситуаций, например диалог между преподавателем и учеником, старшим и младшим по возрасту, знакомыми и незнакомыми людьми, между начальником и подчиненным и т.д.

Учет социальных связей между коммуникантами обуславливает правильное понимание социального контекста общения и коммуникативной ситуации, а тем самым опосредует адекватный данной ситуации отбор языковых элементов.

2. Принцип динамичности

Знания иностранного языка уже давно принято рассматривать в двух аспектах: статическом и динамическом. При статическом подходе к оценке определяется степень владения определенной суммой знаний, которые не зависят от ситуации общения, оцениваются интеллектуальные способности, обуславливающие возможность овладения иностранным языком.

Тестирование лингвопрагматических способностей требует обращения к динамическому принципу. Испытуемый, который ведет диалог, должен подвергаться динамической оценке. Она заключается во взаимодействии, в ходе которого определяется уровень владения иностранным языком, выявляются и устраняются проблемы. Разница между динамической и статической оценками заключается в следующем: цель статической оценки – проконтролировать испытуемого с целью выявления его достижений и потенциальных способностей. При динамической оценке учащийся получает возможность участвовать в диалоге, с ним проводится консультация, что дает толчок раскрытию потенциальных способностей.

3. Принцип разнообразия

Методы оценки прагматических способностей не только определяют сумму накопленных знаний, то есть точность представлений о лингвопрагматических характеристиках, но также дают оценку умению их применять. Учащийся должен ориентироваться не на достижение определенного результата, а на непрерывное дальнейшее развитие своих способностей в области прагматических свойств иностранного языка. Акцент делается и на конкретных знаниях, и на психологических характеристиках учащихся.

При прохождении тестовых заданий учащийся должен продемонстрировать хорошее знакомство с типичными коммуникативными ситуациями. Экзаменуемые должны вступать в непринужденную коммуникацию, по результатам чего получают соответствующие баллы. Разработка тестовых заданий должна осуществляться в несколько этапов: опрос, анализ данных и пробное испытание. Проверка степени свободного владения языком учитывает набор средств языкового выражения и темп речи.

Учащемуся необходимо повторно сдавать экзамен в случае, если он не смог верно сделать паузы в речи, использовал неправильную интонацию, неверно расставил ударения, нарушил правила построения предложений и не смог четко выразить свои мысли.

Таким образом, объективное языковое тестирование должно имитировать распро-

страненные коммуникативные ситуации, апеллировать к умению выстроить связный текст, вступить в диалог.

4. Принцип образного мышления

У языка выделяются три ключевые функции – коммуникативная, информативная и когнитивная. При обучении иностранным языкам и особенно во время тестирования большее значение придается первым двум функциям, хотя когнитивная также не остается без внимания.

Согласно традиционной методике преподавания иностранного языка, при выполнении тестовых заданий акцент делается на точности речи и ее соответствии языковой норме, кроме того, фразы строятся предельно просто, что заставляет учащихся механически запоминать правила и шаблонные выражения. Однако такой подход не позволяет испытуемым продемонстрировать и развить интеллектуальные способности [6, с. 23]. В противоположность этому при прагматически ориентированном тестировании особый акцент делается на логической непротиворечивости высказываний, самостоятельном составлении правильных предложений, точности и понятности формулировок. Например, на экзамене по чтению студент должен понять смысл текста и самостоятельно сделать из него вывод. Это позволит проверить способность к критическому мышлению. При этом не обязательно придерживаться традиционной формы составления экзаменационных вопросов. Для тестирования может использоваться табличный бланк, в ячейки которого необходимо вписывать ответы, возможны и другие формы тестирования. Комбинирование разных форм тестовых вопросов, в том числе не имеющих давней традиции, позволит как сэкономить время при проверке, так и объективно оценить уровень подготовки обучающихся.

В ходе осуществления обратной связи при обсуждении задания преподаватель должен объяснить учащемуся структуру построения текста, помочь логически выстроить рассуждения, способствовать развитию организационных навыков студента, способности к моделированию коммуникативной ситуации, анализу и синтезу речевого материала, построению оригинальных высказываний и демонстрации критического мышления.

5. Принцип реальности

Тесты на выявление владения языковой прагматикой должны основываться на реальных контекстах, характеризующих обычную речевую деятельность. Необходимо, чтобы текст был максимально приближен к обычной жизни. Работа с ним не должна требовать каких-либо специализированных и профессиональных знаний, а задания теста должны составляться на род-

ном языке студента. Тест следует составлять так, чтобы учащийся был хорошо знаком с предложенной ситуацией и свободно отвечал. По стандарту, за прохождение теста ставится различное количество баллов. Процесс разработки теста предполагает тщательное исследование педагогических и лингвистических вопросов, сбор статистически значимого массива данных, пробное испытание. Готовый тест должен максимально соответствовать имеющимся правилам изучения иностранного языка.

При разработке теста можно обращаться к лингвистически размеченным текстовым корпусам. Лингвистически обработанный корпус текстов опирается на основные положения языкознания, предоставляет возможность ознакомиться с реальными связными текстами или их фрагментами. Пользователям корпусов доступны обширные собрания текстов разной тематики и стилистики. Корпусы позволяют ознакомиться со специально отобранными примерами естественной речи, которые могут не соответствовать строгой устаревающей литературной норме. Тексты в корпусах отражают современную эпоху и повседневную жизнь – использование подобного материала позволяет на экзамене симитировать коммуникацию, характерную для реальной жизненной ситуации. В корпусе можно найти тексты различных исторических эпох и сложности. Достоверный современный речевой материал позволяет выбрать актуальные темы для экзаменационных заданий. В результате отбора примеров из корпуса экзаменационные материалы становятся более правдивыми и практико-ориентированными.

Исследование и использование лингвистически размеченных корпусов текстов в Китае только начинаются. Знания о прагматических характеристиках коммуникации можно получить от преподавателя или аудитории, а также позаимствовать из корпуса. При просмотре лексикона, используемого в языковом корпусе, студент получает представление об актуальной повседневной лексике изучаемого языка. Педагог, обращаясь к данным языкового корпуса, приводит на лекциях много полезного и экспрессивного материала, что невозможно, если ограничиваться рамками традиционных нормативных словарей.

Языковой корпус демонстрирует различные коммуникативные ситуации. Обращение к коммуникативным ситуациям, в свою очередь, делает тест прагматико-ориентированным. Такой экзаменационный тест содержит материалы, которые действительно характерны для повседневной жизни языкового коллектива. Языковой корпус требует соответствующих мето-

дов и путей изучения, эффективность которых может быть различной. Основное достоинство материалов языкового корпуса, на которое указывают исследователи, – это воссоздание естественной коммуникации. По особенностям построения выделяются два вида языкового корпуса: «натуральный» и «текстовый».

Натуральный корпус обобщает данные реальной коммуникации, содержит записи реплик коммуникантов, участвовавших в конкретном мероприятии. Текстовый корпус содержит более обработанные, «рафинированные», менее спонтанные тексты, не взятые из реальных актов коммуникации, зато, как правило, содержит дополнительные инструменты поиска, помогающие установить языковую норму. Для получения натурального корпуса можно отбирать отдельные тексты из любого лингвистически размеченного корпуса или фиксировать конкретные беседы. Текстовый корпус создается на основе устного доклада, игровой ситуации, решения задач, записей интервью и т.д. Языковые тесты, основанные на лингвистически размеченных корпусах, позволяют увеличить словарный запас, делают речь экзаменуемого более естественной, позволяют ему освоить разговорный, не «книжный» язык.

6. Принцип практичности

Ситуация на рынке труда свидетельствует о росте потребности в выпускниках специальностей, связанных с иностранными языками. Основное требование, предъявляемое к таким выпускникам, – быстрая адаптация к разным профессиям. Выпускники специальностей, связанных с иностранными языками, могут работать в сфере письменного перевода. Самое главное для них – это иметь хорошие навыки перевода, быть эрудированными и креативными. Прагматико-ориентированная оценка коммуникативных способностей делает упор на умение студента применять свои знания на практике, что является самым важным критерием при приеме на работу. На рабочем месте «официальное» и «неофициальное» обучение также продолжается. Под неофициальным обучением подразумевается «случайное», неинституционализированное обучение, то есть личный опыт, самостоятельное переосмысление и осознание изученного. Неофициальное обучение дает студенту большую пользу и приводит к очевидным результатам. К данному типу обучения относится поиск друзей из других стран в Интернете и общение с ними, повышающее уровень владения языком.

В Интернете мы можем найти друзей из других стран и общаться с ними, а также доступно изучение информации на зарубежных сайтах, чтение статей, просмотр видео

и т.д. В ходе такой деятельности специалист по иностранному языку исследует иноязычные материалы, анализирует их языковые особенности, формулирует для себя правила построения высказываний, которые часто не упоминаются в традиционных учебниках, получает навыки поведения в конкретных коммуникативных ситуациях, например учится заполнять таможенные декларации, вести переговоры и т.д.

7. Принцип учета культурных особенностей

Межкультурная коммуникация – это своего рода двусторонняя связь и взаимодействие. Каждая из сторон учитывает различия в наборах типичных социальных ролей и их речевых экспликаторах в коммуникации на родном и иностранном языках.

На начальной ступени изучения иностранного языка учащийся усваивает основные лингвопрагматические параметры коммуникации и ограниченный набор коммуникативных ситуаций и с помощью простейших грамматических конструкций достигает главной прагматической цели – информативной коммуникации. Параллельно вырабатываются навыки применения знаний в области грамматики путем развития лингвопрагматических способностей. То есть сначала осваиваются лингвопрагматические закономерности, потом – грамматические.

Таким образом, постепенно формируется языковая компетенция студента. Эффективное обучение должно быть ориентировано на лингвистическую прагматику. Это позволяет появиться навыкам межкультурной коммуникации, поэтому тест лингвопрагматических способностей должен включать и проверку лингвокультурологических знаний, в особенности культурно-специфичных реалий и когнитивных сценариев.

В качестве иллюстрации культурно обусловленных различий можно привести следующий диалог:

- Едите ли вы рис?
- Я родом с Юга.

На первый взгляд, между этими фразами нет логической связи. Однако для китайца за счет знания пресуппозиции проясняется имплицитная логическая связь: в Южном Китае рис – это главный продукт питания, поэтому, конечно же, южанин ест рис.

Роберт Ладо полагает, что необходимо особое внимание уделять лингвокультурным и лингвопрагматическим знаниям студента [5, с. 430]. В процессе обучения иностранным языкам обязательно должны преподаваться знания о культуре. Развитие навыков вербального общения с носителем чужого языка невозможно без умения использовать познания о другой культуре. Таким образом, постижение иной культуры развивает спо-

собности к межкультурной коммуникации и вербальному общению с иностранцем. В связи с этим постулируемая новая модель языкового тестирования должна выявлять у студентов навыки понимания другой культуры, иных обычаев и нравов, образа мышления, иной системы ценностей и других национальных особенностей.

8. Принцип целостности

Проверка прагматических способностей студентов должна быть комплексной, целостной. К примеру, при проверке способности понять прочитанное используется статья, причем главное – ухватить основную мысль, понять контекст и сделать вывод.

Навыки письменной речи определяются умением грамотно написать текст, четко выражать свои мысли и структурировать изложение своих размышлений. В каждом языке существуют свои требования к грамотно составленному тексту, поэтому невозможно механически перенести из одного языка в другой правила написания удачного текста.

Первые экзаменационные вопросы составляются в соответствии с принципами целостности и разнообразия. Это позволяет провести комплексную проверку языковых прагматических способностей учащихся. К примеру, вопросы с несколькими вариантами ответов позволяют установить уровень развития прагматических способностей, знаний и понимания информации.

Лингвистический эксперимент, каким является тестирование, требует правдивости испытуемых. Полученные ответы позволяют судить об эрудиции и сообразительности студентов. Дополнением к экзамену может служить статичный тест лингвопрагматических способностей. Для проверки навыков устной речи подходит динамический прагматический тест, который позволяет установить, насколько учащиеся могут применять приобретенные знания в живом общении.

Живая речь, в особенности такие ее аспекты, как стиль ведения диалога и выбор выражений, позволяет проследить процесс восприятия и продемонстрировать подлинный уровень развития прагматических способностей.

В итоге класс, воссоздавая реальную речевую ситуацию, получает прагматически ориентированные навыки живого общения. Аудиторные занятия и различные мероприятия дают ученикам еще больше возможностей применять коммуникативные навыки в рамках речевого взаимодействия. Внедрение в систему обучения тестов лингвопрагматических способностей, с одной стороны, требует от преподавателя использования в процессе обучения разъяснений прагматически обусловленных моментов. С другой – преподаватель должен не только

давать теоретический материал, посвященный лингвопрагматике, но и внедрять в процесс обучения прагматико-ориентированные тесты, формировать у учащихся навыки практического использования лингвопрагматических данных.

Кроме проверки способностей студентов овладевать основами языка и применять их в живой речи, целью тестов прагматических способностей является выявление умения творчески применять языковые знания, составлять предложения, учитывать культурные различия, соотносить

с манерой общения разных национальностей. Также проверяется восприимчивость студентов в процессе кросс-культурной коммуникации к особенностям выражения мыслей в другой культуре.

Таким образом, языковое тестирование – очень сложный процесс, требующий от исследователя пристального внимания к социальным, когнитивным, языковым факторам, а также к тактике в процессе обучения, к методам, которые необходимы для тестирования лингвопрагматических способностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Belz J. A. Social dimensions of telecollaborative foreign language study. *Language Learning and Technology*, 2002.
2. 列夫·维果茨基著, 李维译, 思维与语言[M].北京: 北京大学出版社, 2010.
武尊民. 英语测试的理论与实践[M].北京: 外语教学与研究出版社, 2002.
3. 刘建达. 中国学生英语语用能力的测试[J]. 外语教学与研究, 2006 (4): 259–265.
4. 杨仕章. 俄语专业八级考试真题解析(听说读写译)[M]. 大连: 大连理工大学出版社, 2013.
5. 曾葡初. 论语用观的语言测试[J]. 外语与外语教学, 2002 (3): 22–23.
6. 邹申. 语言测试[M]. 上海外语教育出版社, 2005 (09).
7. 邹申, 徐倩. 标准参照考试及其反拨效应 – 以TEM考试为例[J]. 外语教学理论与实践, 2014 (1): 42–48.
8. 周志远, 邵艳春. 英语阅读理解中语用推理能力的实验研究[J]. 外语研究, 2003 (6): 57–61.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Н. Б. Руженцева

Ци Хэй Мань,

магистр, Харбинский научно-технический университет; 150040, Китай, г. Харбин, район Сяньфан, ул. Линьюань, 4;
e-mail: 1591197005@qq.com.

Сутягина Татьяна Евгеньевна,

студент, секретарь руководителя Института филологии, культурологии и межкультурной коммуникации, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, каб. 282;
e-mail: ya.sutyagina2013@yandex.ru.

**РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА XIX ВЕКА – ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ
ПАТРИОТИЗМА У СТУДЕНТОВ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: русская литература; русские писатели; патриотизм; патриотическое воспитание студентов; литературные образы; средства воспитания.

АННОТАЦИЯ. В данной статье на примере творчества трех русских писателей, А. С. Пушкина, Н. В. Гоголя, Л. Н. Толстого, рассматривается тема патриотизма, играющая огромную роль в образовании и воспитании студентов. Анализируя произведения русских классиков, автор статьи особое внимание уделяет таким темам, как противостояние внешнему врагу, критика крепостного права, любовь к Родине, воспевание российской природы. В современном Китае студенты очень остро ощущают нехватку народного духа, поэтому в образовательных организациях существует необходимость патриотического воспитания. При этом нужно сочетать объяснение с показом на практике, образование с самообразованием. Патриотическое воспитание имеет весьма значительную стратегическую ценность в формировании социалистического общества. Автор статьи отмечает, что современные студенты, молодежь – будущее страны, на их долю выпала миссия национального пробуждения, которое способно активизировать образы и мотивы русской классической литературы, являющейся актуальной и современной на любом историческом этапе развития общественной мысли.

Qi Hei Man,

Master's Degree Student, Harbin University of Science and Technology, Harbin, China.

Sutyagina Tatiana Evgenievna,

Student, Secretary, Institute of Philology Culturology and Intercultural Communication, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

RUSSIAN LITERATURE OF THE XIXTH CENTURY – THE BASIS FOR PATRIOTISM OF STUDENTS

KEYWORDS: Russian literature; Russian writers; patriotism; patriotic education; artistic image; educational means.

ABSTRACT. The idea of patriotism, which has a great role in education of students, is discussed in this article on the basis of the works of three Russian writers A.S. Pushkin, N.V. Gogol and L.N. Tolstoy. Analyzing the works of the Russian writers, the author pays special attention to such topics as confrontation with the outer enemy, criticism of serfdom, the love for motherland, admiration of Russian nature. Today many students in China feel lack of patriotic spirit that is why it is necessary to introduce patriotic education in educational establishments. It is important to combine theory and practice, education and self-education. Patriotic education has a strategic role in formation of socialistic society. The author of this article underlines, that modern students are the future of the country, their mission is reawakening of the national spirit. The images and motives created by the Russian writers may help to do it.

Патриотизм – основа формирования национального духа. Патриотическое воспитание должно не только продолжать и развивать традиции, за долгие годы сформировавшиеся в Китае, но и учитывать современные веяния.

XIX век – золотой век русской литературы, давший миру множество блистательных поэтов и писателей: А. С. Пушкин, М. Ю. Лермонтов, Н. В. Гоголь, Л. Толстой и т.д. До Пушкина русская литература переживала временное затишье, с его появлением начинается очередной расцвет. Изучение этого периода русской литературы имеет важное значение в формировании патриотизма.

После Отечественной войны 1812 г. в России постепенно начинает пробуждаться национальное, народное самосознание. Произведения А. С. Пушкина способны воспитывать в студентах патриотический дух, любовь к Родине, любовь к свободе. В повести «Станционный смотритель» читателям впервые показана жизнь «маленького человека», выходца из народа. Роман «Евгений Онегин» – первое изображение «лишнего человека», молодого представителя русского дворянства. Герои стихотворений «Вольность», «К Чаадаеву» – молодые, духовно богатые, свободолюбивые личности.

Н. В. Гоголь также занимает важное ме-

сто в русской литературе. Его произведения содержат горькую иронию, сатиру. «Ревизор» и «Мертвые души» обличают суровую реальность крепостного российского общества. Любовь к родине проявляется у Гоголя в его художественных приемах: например, мрак современного ему общества он оттеняет патриотизмом людей.

Трудности общественной жизни России выходят на первый план в произведениях «Война и мир», «Анна Каренина», «Воскресение» Л. Н. Толстого. Например, роман «Война и мир» подробно описывает героическую борьбу русского народа, сопротивлявшегося врагу в агрессивной войне. Писатель возлагал большие надежды на счастливое будущее человечества.

Остановимся подробнее на творчестве некоторых русских писателей.

А. С. Пушкин (1799–1837) жил во времена, когда во многих европейских странах разразились революции. Он пережил события Отечественной войны 1812 г. и восстание декабристов. Многие социальные и политические события отражались в творчестве поэта. За свою недолгую жизнь он написал много замечательных произведений, разоблачающих крепостное право, недостатки правящего класса и призывающих к свободе («Вольность», «К Чаадаеву», «Деревня»), за которые поэт был сослан на Южный Кавказ. Любовь Пушкина к Родине не только проявляется в недовольстве социальным неравенством, но и в попытке передать народный дух, национальные традиции. Например, сюжеты некоторых произведений взяты из народной литературы («Руслан и Людмила», «Демон», «Золотая рыбка»), а в роман «Евгений Онегин» включено много описаний деревенской жизни.

1.1. Против внешнего врага.

В стихотворениях А.С. Пушкина можно почувствовать пульс времени, в частности, отголоски французской революции. В те времена в Европе, благодаря стремительному распаду феодальной системы, произошли большие изменения. Пушкин выражал глубокое сочувствие грекам, проявившим особое мужество и энергию в боях («Гречанка верная, не плачь», 1812 г.). Поэту было грустно от того, что в Западной Европе подавлено демократическое движение («Кто, волны, вас остановил» 1823 г.). Он по достоинству оценил известную европейскую личность – Наполеона («Наполеон», 1821 г.) и скорбел о гибели Байрона («К морю», 1824 г.).

В стихотворении «Воспоминания о царском селе» Пушкин писал: «Страшись, о,

рать! России двинулись сыны. Восстал и стар и млад, летят на дерзновенных. Сердца их мщеньем зажжены. Вострепещи, тиран! Уж близок час паденья. Ты в каждом ратнике узришь богатыря. Их цель иль победить, иль пасть в пылу сраженья».

Это стихотворение проникнуто духом патриотизма. Каждый россиянин был потрясен этими строками, а особенно люди, участвовавшие в Отечественной войне 1812 г. и давшие отпор агрессору.

В стихотворении «К Чаадаеву» Пушкин выражает собственное отношение к событиям того периода. «Как сон, как утренний туман...» в этих строках выражено чувство горя после крушения мечты. «Как ждет любовник молодой минуты верного свидания» – здесь поэт сравнивает чувства к Родине с ожиданием встречи влюбленных. «Звезда пленительного счастья» – яркие проявления света и свободы, как сверкающие звезды на небе. Стихотворение, написанное Пушкиным в 1814 г., до сих пор считается литературным гимном декабристов. В этом произведении автор выражал полную веру в победу.

1.2. Против крепостничества.

Питомцы ветреной Судьбы,
Тираны мира! трепещите!
А вы, мужайтесь и внемлите,
Восстаньте, падшие рабы!
Увы! Куда ни брошу взор –
Везде бичи, везде железы.
Законов гибельный позор.
Неволи немощные слезы.
Везде неправедная власть,
Где всем простерт их твердый щит,
Где старый верными руками
Граждан над равными главами
Их меч без выбора скользит.

«Вольность» А. С. Пушкина передавалась из уст в уста и сильно повлияла на судьбу поэта. После поступления на службу поэт начинает еще больше сталкиваться с социальной реальностью, в связи с чем намечаются серьезные изменения в его творчестве. Изначально произведения Пушкина были, в основном, о любви, о жизни, о дружбе. Со временем в его стихотворениях все чаще начинают затрагиваться политические темы. Французская революция оказала большое влияние на творчество поэта, он выступает против рабства, поддерживает демократию. Пушкин считал, что России нужно стать на путь демократии, так же, как Франции. В таких условиях он писал стихотворение «Вольность», критиковал недостатки царского правления. После чего поэт был отправлен в ссылку – правители выбрали именно этот способ решения проблем, аналогичный сожжению книг и истреблению конфуцианцев в периоде Цинь Шихуанди (основатель дина-

стии Цинь, китайский император).

1.3. Любовь к природе России.

Несмотря на то что Пушкин родился в дворянской семье, ему была очень близка природа. Он был сыном природы. Поэт очень любил петь в чистом поле, тем самым выражая свою любовь ко всему живому.

В поэмах «Кавказский пленник» и «Цыгане» очень характерно воссозданы природные пейзажи. В «Кавказском пленнике» Пушкин описал Черкеса – смелого, дерзкого, с удалым характером, мечтающего о свободной жизни. О герое А. С. Пушкина В. Г. Белинский писал: «Пленник – это герой того времени», в котором уже были намечены «черты героев нашего времени со времен Пушкина». «Но, – добавлял критик, – не Пушкин родил или выдумал их: он только первый указал на них, потому что они уже начали показываться еще до него, а при нем их было уже много». «В этом отношении, – замечал Белинский – “Кавказский пленник” есть поэма историческая».

Кавказ окружен горами и возвышается на небе, как будто соприкасается с ним. Земля там круглый год покрыта белым снегом, что составляет резкий контраст с пышным небом. Кавказ, созданный поэтом, очень яркий и разноцветный. Очарование природы словно сливается с душой Пушкина, поэтому много своих стихотворений поэт написал на Кавказе: «Великолепные картины! Престолы вечные снегов, Очам казались их вершины Недвижной целью облаков, И в их кругу колос двуглавый В венце блистая ледяном Эльбрус огромный, величавый Белел на небе голубом». В этом произведении отражена жизнь местных жителей, примитивных племен. Их любили за открытое гостеприимство, приветливость. Но подобно диким животным у них дикие нравы и жестокие сердца. Такие гармоничные, законченные образы вызывают восхищение.

Поэма «Руслан и Людмила» навеяна образами Киевской Руси, не обошлось без влияния «Слова о полку Игореве», сюжетные линии поэмы разветвленные, но не спутанные, переход от одного сюжета к другому осуществляется через неожиданный перелом. В этом произведении героические мотивы остроумно переплетаются с комедийными.

1.4. Любовь к народной литературе России.

Произведения Пушкина играли огромную роль на литературном поприще, особенно стихотворения и сказки. Его лирике присуща ясность и простота, образы созданы скульптурно, отчетливо. Читателей привлекает сложная интрига, нечто неожиданное, непредсказуемое. Романтические

сказки поэта содержат глубокий жизненный смысл, наводят на размышления. Пушкин установил высокую планку, создав бессмертные шедевры мировой сказки.

Поэма «Руслан и Людмила» богата эстетикой и магическим реализмом, в ней повествуется о любовной истории Руслана и Людмилы. Руслан великодушен, храбр, чувствителен, решителен, верен своей любви и чести. Он очень сильный, щедрый, ненавидел порочного человека как врага. Это выявило твердую волю храбреца. В поэме магический персонаж смертен, кто-то из персонажей является символом добра и справедливости, кто-то – символом зла. Черномор творил зло не страшно, но очень смешно. Волшебный сюжет придал ироничность истории, например, Фарлаф убил Руслана, а старик воспользовался водой бессмертия и спас Руслана от смерти, заставил Бога очнуться от обморока. Добро торжествовало над злом. Народное творчество является тем источником, откуда черпалось настроенные поэмы, в которой уродство всегда полно веселья и прозрачности.

«Сказка о Рыбаке и Рыбке» дошла до наших дней. Сказка рассказывает нам о старике, в сети которого однажды попала золотая рыбка. Говорила рыбка с ним человеческим языком и обещала выполнить его желание, на котором настояла старуха. Так появилось у старухи новое корыто. Но ей все было мало, она просила больше и больше. В итоге старуха осталась ни с чем, а в народе появилось выражение «остаться у разбитого корыта».

Н. В. Гоголь (1809–1852)

Самые известные произведения Гоголя – сатирические комедии. В некотором смысле он продолжает традиции Пушкина. Гоголь обращается к литературным жанрам, которые несправедливо считались нежизнеспособными, например, к роману и драматургии. Романтические повести Н. В. Гоголя «Вечера на Хуторе близ Диканьки» (1831–1832) имеют явный юмористический элемент. В следующем сборнике «Миргород» (1835) автор обращается к жизни современного ему общества. В произведениях «Тарас Бульба», «Петербургские повести», входящих в состав сборника, Гоголь изображает бездуховную жизнь в Петербурге, критикует влияние денег и власти, сочувствует трагической судьбе маленького человека, воспекает казацкий патристический дух. В 1836 г. писатель выпускает сатирическую комедию «Ревизор», в которой безжалостно иронизирует над русским феодальным обществом. В 1842 г. выходят поэма «Мертвые души», повесть «Шинель» и комедия «Свадьба». В этих

произведениях Гоголь обличает пороки самодержавного общества в надежде на блестящее будущее страны и беспредельную мощь русского человека. Его произведения – большой шаг в развитии не только литературы, но и всей русской свободной мысли.

2.1. Соппротивление врагу.

Самое известное произведение сборника «Миргород» – повесть «Тарас Бульба», воспеваящая патриотический дух. Тарас Бульба – народный герой, украинский казак, жертвующий жизнью ради страны и народа. Он пользуется заслуженной славой среди казаков, даже будучи пойманным поляками, герой ничего не боится. Сцена смерти старого Бульбы в огне вызывает подъем патриотизма среди его войска. Старый атаман оглушительным криком, летящим по ветру, командует истощенным казакам, как уйти от преследования врага. Когда огонь уже охватил его ноги, Тарас Бульба с волнением и слезами прощается с товарищами, которые были спасены. Гоголь писал: «Да разве найдутся на свете такие огни, муки и такая сила, которая бы пересилила русскую силу!». Образ Тараса Бульбы для писателя является воплощением всех благородных качеств национального характера: справедливый, прямой, твердый, непоколебимый. Это самый трогательный образ национального героя, окруженный романтическим ореолом.

В противовес восхвалению казацкого патриотизма в повести представлено осуждение изменников. Сын Бульбы Андрей, «казацкий сокол», не выдержав искушения красотой, не сумев сдержать страстное желание, сдается врагу, становится позорным изменником. Старый атаман без тени сомнения выносит приговор родине изменнику: «Я тебя породил, я тебя и убью».

2.2. Против феодализма.

В отличие от Пушкина Гоголь отрицает французское искусство как не глубокое, поверхностное. Хлестаков – представитель аристократической молодежи. Случайно попав в глухой провинциальный городок, он проигрывает в карты все свое состояние и хмурит брови, не зная, что делать дальше. Чиновники городка получают письмо о прибытии ревизора из Петербурга, за которого все и принимают Хлестакова. Своим появлением молодой человек наводит панику среди местных жителей. В этой комедии Гоголь обличает уродливую сущность крепостнического русского общества, поэтому пьеса вызывает сильный общественный отклик. Царь сам смотрит выступление и узнает себя в номере. Власти маскируют неправоту гневом по отношению к автору и произведению, а представители демократического

класса ощущают колоссальную критическую силу комедии. Значение «Ревизора» подтверждает и Белинский, называя его «глубоким и гениальным созданием».

«Мертвые души» – наивысшая точка Гоголя в создании критики реалистического. В поэме он разоблачил злоупотребление русского самодержавного, крепостного режима, гниение и паразитизм аристократии. Произведение Гоголя стало сильным оружием против крепостного права в России 40-х гг. XIX в.. Появление этих двух произведений вызывает отклик у всех слоев общества. Герцен: «“Мертвые души” потрясли всю Россию». В поэме представлены пять отличительных черт помещиков: глупый и наивный Манилов, мелочная и невежественная Коробочка, наглый и самовлюбленный Ноздрев, грубый и корыстолюбивый Собакевич, завистливый и скупой Плюшкин. Автор хитро использует мультистратегию: описывая похождения нелицеприятного Чичикова, желающего получить много денег нечестным способом, Гоголь главным объектом сатирического обличения делает русских помещиков. По мнению автора, крепостничество не должно существовать в России. Писатель отчетливо осознает, что этот режим неотвратимо приводит к гибели, но в силу некоторых исторических условий Гоголь не может найти путь России после истребления крепостничества. Несмотря на это, «Мертвые души» имеют очень высокий статус в литературе.

2.3. Любовь к русской природе.

В произведениях Гоголя довольно много описаний, пейзажей. Например, в повести «Сорочинская ярмарка» замечательно описание самой ярмарки: различные люди, красочные товары, восхитительные пейзажи раннего лета. Великолепные картины природы у Гоголя полны поэзии, привлекательности. «Вам, верно, случалось слышать где-то валяющийся отдаленный водопад, когда встревоженная окрестность полна гула и хаос чудных неясных звуков вихрем носится перед вами. Не правда ли, не те ли самые чувства мгновенно обхватят вас в вихре сельской ярмарки, когда весь народ срывается в одно огромное чудовище и шевелится всем своим туловищем на площади и по тесным улицам, кричит, гогочет, гремит? Шум, брань, мычание, бляение, рев – все сливается в один нестройный говор. Волы, мешки, сено, цыганы, горшки, бабы, пряники, шапки – все ярко, пестро, нестройно; мечется кучами и снуется перед глазами. Разноголосные речи потопляют друг друга, и ни одно слово не выхватится, не спасется от этого потопа; ни один крик не выговорится ясно. Только хлопанье по ру-

кам торгашей слышится со всех сторон ярмарки». В этом хорошо продуманном наброске видно, что Гоголь идеально сочетает жизнь с рисованием.

2.4. Любовь к русской народной культуре.

«Вечера на Хуторе близ Диканьки» – шедевр Гоголя, по сюжету это истории, которые якобы рассказал «пасичник Рудый Панько». В основу этой книги положены украинские обычаи и народное сознание, описание народной жизни неразрывно связано с украинскими фантастическими слухами о богах и соборах, характерным национальным колоритом. В этом произведении автор остроумно сочетает волшебный мир фантазии с реальной жизнью, поэтому в повести совмещаются два стиля: реализм и романтизм. Древние фантастические мифы и слухи, поэтический язык, пламенная любовь, прекрасная украинская природа придает книге романтический оттенок.

В сборнике представлен и волшебный, фантастический элемент. В повестях «Ночь перед Рождеством», «Вечер накануне Ивана Купала», «Майская ночь», «Страшная месть» автор представляет нечисть и привидения внешне похожими на человека, в отличие от клякстой нечисти, которыми полны обычные романы. Гротескный сюжет Гоголя помогает раскрыть русские национальные особенности, передать любовь автора к своей родине. «Миргород» – это продолжение «Ночных переговоров», однако магическая древность заменена историческими фактами. Например, в повести «Тарас Бульба» реальная история переплетается с древним божьим описанием.

Л. Н. Толстой (1828–1910)

Лев Толстой – известный русский писатель, педагог и идеолог. Его называли зеркалом русской революции. Творчество писателя насчитывает множество произведений, в числе которых романы «Война и мир», «Анна Каренина», «Воскресение», автобиографическая трилогия «Детство», «Отрочество», «Юность». Многие сказки Толстого были включены в учебники для начальных классов. Объектом изображения в произведениях писателя часто становится народ, объединившийся в упорной борьбе с врагом.

3.1. Воспевание любви к стране.

«Война и мир» – произведение, наиболее полно раскрывающее события 1812 г. Действие романа охватывает период с 1805 по 1820 гг. В это время происходят битва под Аустерлицем, французская военная кампания, Бородинское сражение, Московский пожар. Кульминация романа – война с армией Наполеона, развязка – ее поражение. Толстой создает образы реальных исторических персонажей (Наполеон, Кутузов, Александр I), описывает человеческие идеалы, воспевают моральный дух народа и ошеломляющую победу.

«Война и мир» – роман-эпопея именно о народной войне. Сам Толстой писал: «Чтоб произведение было хорошо, надо любить в нем главную, основную мысль. Так... в “Войне и мире” я любил мысль народную...». В самый критический момент, в период национального бедствия, русскому народу, объединившись, удастся победить врага, защитить родину. Русский полководец Кутузов воплощает собой гораздо больше, чем обычный человек: он отождествляет собой народную волю, сопротивление, уверенность в победе. На протяжении всего романа автор подтверждает это неоспоримыми фактами.

В этой книге Толстой также тщательно изучает судьбы представителей аристократии, подробно описывая жизнь и быт четырех семей: Болконских, Безуховых, Ростовых, Курагиных. Тесно связанными с народной жизнью показаны семьи Ростовых и Болконских. Толстой внушает читателям веру в то, что в этих аристократических людях еще остались добрые народные нравы и обычаи, любовь к стране. Они оказываются рядом с народом и в радости, и в горе, и в жизни, и в смерти. Однако автор разоблачает аристократов, близких к правящему классу. Например, Курагины в критический момент способны думать лишь о собственном выживании и совершенно не интересуются будущим государства. Одним словом, Толстой восхваляет людей, страстно любящих свою страну и резко критикует предателей родины.

3.2. Против крепостного права.

По происхождению Лев Толстой был аристократом, но позднее его мировоззрение меняется кардинальным образом – писатель начинает смотреть на мир и общество глазами крестьянина. Так появляется роман «Воскресение», герой которого – типичный аристократ Нехлюдов – испытывает тяжкую борьбу мыслей, узнав среди обвиняемых окружного суда Катюшу Маслову, десять лет назад соблазненную и брошенную им. Муки совести и позднее раскаяние разрывают душу героя. С этого момента все переворачивается в жизни Нехлюдова, начинается процесс его духовного обогащения. Толстой, долго наблюдая за российским обществом, приходит к мысли, что источник всех злодеяний – человек, управляющий судьбой другого человека. Нехлюдов, долгое время находившийся на «дне» общества, принимающий участие в жизни простых людей, ясно понимает, что причиной бедности крестьян являются помещики, отнимающие у них землю – единственное,

что может прокормить их.

Образ Нехлюдова имеет большое значение в романе, поскольку именно в нем Толстому удается органично соединить черты дворянина и представителя простого народа.

В рассказе «Утро помещика» Толстой не только описывает картину деревенской России накануне реформы крепостничества, но очень тонко анализирует внутренний мир крестьянина. За это П. И. Чайковский высоко оценил рассказ: «Лев Толстой не только изображает крестьян, он отражает их взгляд на вещи». «Утро помещика» обнажает непримиримое классовое противоречие крестьян и помещиков, а также провозглашает историческую неизбежность отмены крепостного права.

3.3. Любовь к природе России.

Изображая в своем творчестве российское общество, Толстой представляет взору читателя множество различных образов, в том числе природных. Например, в повести «Из записок князя Д. Нехлюдова»: «Был седьмой час вечера. Целый день шел дождь, и теперь разгуливалось. Голубое, как горящая сера, озеро, с точками лодок и их пропадающими следами, неподвижно, гладко, как будто выпукло расстиралось перед окнами между разнообразными зелеными берегами, уходило вперед, сжимаясь между двумя громадными уступами, и, темнея, упиралось и исчезло в нагроможденных друг на друга долинах, горах, облаках и льдинах».

Возвращение к природе – одна из главных мыслей в повести Толстого «Казачи». Произведение, описывающее горькую любовь между Олениным и Марьяной, показывает культурное, природное столкновение между людьми. Природа представляется Толстому идеальным жизненным оча-

гом, а современный город – местом, извращающим культуру и историю. Французский мыслитель Жан-Жак Руссо в «Общественном договоре» высказал свои мысли: «Человек рожден свободным, и все же все вокруг в цепях. Если отдельные люди порознь один за другим поработаются одним человеком, то каково бы ни было их число. Я вижу здесь только господина и рабов, а никак не народ и его главу». В современном обществе нередко условия жизни, действительно, не удовлетворяют культурным потребностям человека. Осознавая это, Толстой в повести «Казачи» обрисовал перспективы светлого будущего, гармонично развивающееся человечество.

3.4. Любовь к народной культуре России.

В творчестве Толстого кроме романов, повестей и рассказов имеют место рассказы-легенды («Прыжок», «Бедные люди» и т.д.). Многие его произведения включены в учебные планы образовательных учреждений.

В данной статье на примере творчества трех русских писателей рассматривается тема патриотизма, играющая огромную роль в образовании и воспитании студентов. В современном Китае студенты очень остро ощущают нехватку народного духа, поэтому в образовательных организациях существует необходимость патриотического воспитания. При этом нужно сочетать объяснение с показом на практике, образование с самообразованием.

Патриотическое воспитание имеет весьма значительную стратегическую ценность в формировании социалистического общества. Современные студенты, молодежь – будущее страны, на их долю выпала миссия национального пробуждения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ваулина Е. Ю. Патриотизм в произведениях Гоголя и Блока. М. : Эксмо, 2005. С. 3–5.
2. Погорелый А. П. Патриотизм как ценность российского общества. М., 2004. С. 5–10.
3. Пушкин А. С. Патриотическое стихотворение 1828–1836. М. : Новые хроники, 1828. С. 30.
4. 南冰, «果戈里小说中的怪诞研究» [J], 湘潭大学: 硕士论文, 2011, 2–6.
5. 庄国雷, 姚道刚, «果戈里“死魂灵”的讽刺艺术» [J], «文学教育 (上)», 2015. 第9期, 36–37.
6. 张小芬, «19世纪高加索战争与文学的关系-以“高加索的俘虏”为例» [J], 天水师范学院学报, 2015, 第35卷第一期, 109–112.
7. 曹靖华, «俄国文学史 (上卷) (修订版) [M], 张冰, 2版 (修订本), 北京: 北京大学出版社, 2007年10月, 130–131.
8. 朱悦, «天使的灵音-论“战争与和平”中娜塔莎形象» [J], «北方文学 (下旬刊)» 2015, 第4期, 63.
9. 潘玲, «列夫托尔斯泰视域下的高加索» [J], «林区教学», 2012, 第11期, 80–81.
10. 蒋薇薇, «徘徊在上帝与撒旦之间-基督教文学视域下的“复活”和“罪与罚”» [J], 复旦大学: 硕士论文, 2006, 5–30.
11. 郑君, «试论“复活”中的“托尔斯泰主义”» [J], 山东大学: 硕士论文, 2011, 2–10.
12. [俄], 托尔斯泰: «复活», 草婴译, 上海译文出版社, 1983年11月第一版, 62.

REFERENCES

1. Vaulina E. Yu. Patriotizm v proizvedeniyakh Gogolya i Bloka. M. : Eksmo, 2005. S. 3–5.
2. Pogorelyy A. P. Patriotizm kak tsennost' rossiyskogo obshchestva. M., 2004. S. 5–10.
3. Pushkin A. S. Patrioticheskoe stikhotvorenie 1828–1836. M. : Novye khroniki, 1828. S. 30.

4. 南冰,《果戈里小说中的怪诞研究》[J],湘潭大学: 硕士学位论文, 2011, 2-6.
5. 庄国雷,姚道刚,《果戈里“死魂灵”的讽刺艺术》[J],《文学教育(上)》, 2015. 第9期, 36-37.
6. 张小芬,《19世纪高加索战争与文学的关系-以“高加索的俘虏”为例》[J], 天水师范学院学报, 2015, 第35卷第一期, 109-112.
7. 曹靖华,《俄国文学史(上卷)(修订版)》[M], 张冰, 2版(修订本), 北京: 北京大学出版社, 2007年10月, 130-131.
8. 朱悦,《天使的灵音-论“战争与和平”中娜塔莎形象》[J],《北方文学(下旬刊)》2015, 第4期, 63.
9. 潘玲,《列夫托尔斯泰视域下的高加索》[J],《林区教学》, 2012, 第11期, 80-81.
10. 蒋薇薇,《徘徊在上帝与撒旦之间-基督教文学视域下的“复活”和“罪与罚”》[J], 复旦大学: 硕士学位论文, 2006, 5-30.
11. 郑君,《试论“复活”中的“托尔斯泰主义”》[J], 山东大学: 硕士学位论文, 2011, 2-10.
12. [俄], 托尔斯泰:《复活》, 草婴译, 上海译文出版社, 1983年11月第一版, 62.

Статью рекомендует канд. филол. наук, доц. Н. А. Воробьева

УДК 811.161.1'373:811.581'373:39
ББК Ш141.12-324+Ш171.1-324+Ш100.63

ГСНТИ 16.21.47

Код ВАК10.02.01, 13.00.08

Цюй Юян,

аспирант, кафедра русского языка как иностранного и методики его преподавания, филологический факультет, Санкт-Петербургский государственный университет; 199034, Санкт-Петербург, Университетская наб., 7-9; e-mail: 728701781@qq.com.

ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СИСТЕМ ТЕРМИНОВ РОДСТВА В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: терминология; русский язык; китайский язык; лингвокультурологический анализ; лингвокультурология; сопоставительное языкознание; термины родства.

АННОТАЦИЯ. Терминология родства является одним из древнейших лексических пластов и по сложности своей истории занимает особое положение в основном лексическом составе языка. Данная работа посвящена изучению русской терминологии родства в сопоставлении с китайской. Тот факт, что система родства – явление не только лингвистическое, но и социальное, и что термины родства связаны с социальным, историческим и этнографическим фоном, не вызывает сомнений. В статье описаны особенности структуры и функционирования слов-терминов родства в русском и китайском языках в их сопоставлении, выявлены различия между русскими и китайскими терминами родства как с точки зрения их объема, так и с точки зрения их структуры и функционирования. Лингвокультурологический анализ лексем, включенных в тематические группы и объединенных интегральной семой «родство», позволил выявить дифференциальные семы «пол», «характер родства», «линия родства», «степень родства», «родовая соотносительность», «возраст по отношению к говорящему лицу». Автор приходит к выводу, что часть этих сем не актуальна для слов современного русского языка, но сохраняет прочные позиции в современном китайском языке, отражая специфику соответствующих фрагментов национальных концептосфер как лингвокультурного феномена, например, для системы терминов родства русских ярко характерен андроцентризм, не противопоставлены кровное родство и родство по браку. В системе китайского родства важен порядок возраста, в то время как в русском языке нет такого явления.

Qu Youyang,

Post-graduate Student of Department of Russian as a Foreign Language and Methods of its Teaching, Philological Faculty, Saint Petersburg State University, Saint Petersburg, Russia.

LINGUISTIC AND CULTURAL ANALYSIS OF TERMINOLOGICAL SYSTEMS OF KINSHIP IN RUSSIAN AND CHINESE

KEYWORDS: terminology; Russian language; Chinese language; linguo-culturological analysis; linguo-culturology; comparative linguistics; kindred terms.

ABSTRACT. Terms denoting kinship represent one of the oldest lexical groups and from the point of view of complexity of origin take a special position in the vocabulary of a language. The given paper deals with the study of Russian terms of kinship in comparison with the Chinese one. The fact that the system of kinship terminology is not only linguistic phenomenon but a social one, and that the terms of kinship are interconnected with the social, historical and ethnographical background is beyond doubt. The article describes the specificity of the structure and functioning of the words denoting kinship in Russian and Chinese in their comparison, and reveals the differences between Russian and Chinese terms of kinship both from the point of view of their number and their structure and functioning. Linguo-culturological analysis of the lexemes included in the thematic groups and united by the integrating seme “kinship” allowed the author to single out the differentiating semes “gender”, “kind of kinship”, “line of kinship”, “degree of kinship”, “kinship coordination”, “age in relation to the speaker”. The author comes to the conclusion that a number of these semes are not engaged in Modern Russian but are rather relevant for Modern Chinese reflecting the specificity of the corresponding sections of the national conceptospheres as linguo-cultural phenomena; for example, the Russian system of terms of kinship clearly displays androcentrism without opposing kindred to affinity. The aspect of age is important for the Chinese system of terms of kinship, whereas it is not relevant for the Russian language.

В языке любого народа есть группа слов, служащих для обозначения родственных отношений между людьми – это так называемые термины родства [7, с. 97]. Терминология родства является одним из древнейших лексических пластов и по сложности своей истории занимает особое положение в основном лексическом составе языка. Будучи частью лексического

состава языка, термины представляют собой характерный языковой массив, и их особенности определяются как внутренними законами развития языка, так и сложившимися социокультурными отношениями в обществе. Данная работа будет посвящена сопоставительному изучению русской терминологии родства с китайской.

Описания систем терминов родства по

отдельным языкам и народам, сопоставление языкового выражения разных элементов систем родства в отдельных языках и сравнительно-исторический анализ ряда терминов родства по-прежнему остаются весьма актуальной научной задачей как для описания конкретного языкового материала, так и для изучения этнической культуры. Это в полной мере относится и к описанию указанных единиц таких далеких в социально-культурном и в языковом планах систем, как русский и китайский языки.

Лингвокультурологический анализ лексем, включенных в тематические группы и объединенных интегральной семьей «родство», позволил выявить дифференциальные семы «пол» (мужской/женский), «характер (линия) родства» (кровное родство/свойство), «линия родства (векторная)» (прямое родство/боковое родство; восходящее/нисходящее), «степень родства» (1 поколение/2 поколение и т.д.); «родовая соотносительность» (по мужскому полу/по женскому полу); «возраст по отношению к говорящему лицу» (старше/младше), причем часть этих сем не актуальна для слов современного русского языка, но сохраняет прочные позиции в современном китайском языке, отражая специфику соответствующих фрагментов национальных концептосфер как лингвокультурного феномена.

Терминология родства указывает на связь членов семьи мужского и женского пола, происходящих от одного общего родоначальника. Если родоначальник один – родство считается кровным. Оно является прямым родством: сын – отец, дед – внук, правнук – прадед и т.д. В кровном родстве степени считаются по линиям: восходящей, нисходящей и боковой. Если один род соприкасается с другим через брачный союз, родство называется свойством [8, с. 26].

К основным линиям родства относятся:

- Восходящая линия идет от данного лица к отцу, деду, прадеду и выше. Четыре линии родства восхождения от меня к прадеду показывают, что я состою к нему в четвертой степени родства [6, с. 24].

- Нисходящая линия идет от данного лица к сыну, внуку, правнуку и далее. Каждая такая линия составляет степень: таким образом, мой правнук приходится мне потомком в третьей степени родства.

- Боковые линии бывают трех видов. Первая боковая линия от первой восходящей степени, то есть от отца и матери данного лица к брату или сестре, затем к племяннику. Я – отец – мой брат – сын брата (мой племянник). Я – отец – моя сестра – сын сестры (мой племянник).

Свойство (родство по бракам) бывает

двухродное – в него входят родственники данного лица и его жены, и трехродное – родственники данного лица и родственники жены его брата [1, с. 27]. В настоящее время система русского родства охватывает 16 терминов свойства: муж: – жена – свекор – свекровь – тесть – теща – зять (муж: дочери, муж сестры) – сноха (жена сына, если «я» – мужчина), невестка (жена сына, жена брата, жена брата мужа, если «я» – женщина) – деверь (брат мужа) – золовка (сестра мужа), шурин (брат жены) – свояченица (сестра жены) – свояк (муж сестры жены) – сват (отец мужа дочери или жены сына) – сватья (мать мужа дочери или жены сына) [10, с. 85].

1. Дифференциальные семы «пол» (мужской / женский)

По материалам письменных текстов XIX–XX вв. для системы терминов родства русских ярко характерен андроцентризм. Количество используемых наименований родственников мужского пола в частотном отношении заметно преобладает над количеством упоминаний родственников женского пола, а количественное преобладание упоминаний свойственников, наблюдаемое для терминов родства *жена* и *теща*, характеризует активность говорящих или действующих лиц мужского пола. То, что термин родства *зять* употребляется реже, чем термин родства *невестка*, связано с обязательным наличием у последнего термина коннектора мужского пола, частота имплицитного присутствия которого выше, чем частота присутствия коннектора женского пола у термина *зять*. Только термин *свекровь* количественно преобладает в текстах над термином *свекор* [9, с. 354–362].

2. Степень родства

(1 поколение / 2 поколение и т.д.)

Степень родства – единица исчисления генеалогических расстояний между родственниками [2, с. 58].

За основу определения степени родства принимается одно генеалогическое отношение, например, *отец* является родственником первой степени, *брат* – второй, *брат отца* – третьей. В общем смысле степень родства выражает связи между династическими поколениями (родители и дети, дедушки и внуки, дяди и племянники и т.д.) и внутрипоколенными ветвями (родные, двоюродные, троюродные и т.д.) [3, с. 73]. Родственные отношения между поколениями и внутри поколений взаимосвязаны, что фиксируется соответствующими комбинациями терминов.

3. Различия с точки зрения принадлежности к клану

Система китайского родства создана на основе древнекитайского семейного инсти-

тута «цзун-цзу» (宗族) (XI–VIII вв. до н. э.), оказавшего значительное влияние на китайскую историю и ментальность. «Цзун» (宗) – кровное родство прямой линии по отцу, а «цзу» (族) – кровное родство боковых линий. Заслуживает внимания функционирование понятий «свой» и «чужой» (外) – в китайской и русской системах обозначения родства. В китайской системе только родство по отцу (или по мужу) является «своим», тогда как родство по матери и по жене – «чужие» [11, с. 205]. В русской же системе кровное родство и родство по браку не противопоставлены: родственники не являются в русском языковом сознании «чужими». То есть в русском языке вообще нет отличия с точки зрения принадлежности к клану. Например: дедушка – 爷爷 (отец отца) / 姥爷 (отец матери), бабушка – 奶奶 (мать отца) / 姥姥 (мать матери), внук – 孙子 (сын сына) / 外孙子 (сын дочери), внучка – 孙女 (дочь сына) / 外孙女 (дочь дочери), племянник – 侄子 (сын брата) / 外甥 (сын сестры), племянница – 侄女 (дочь брата) / 外甥女 (дочь сестры) [4, с. 216]. В русском языке слово «дедушка» обладает четырьмя семантиками: «кровное родство», «мужской пол», «прямая линия родства» и «вторая восходящая степень родства». В китайском языке слова «爷爷» и «姥爷» не только имеют все семы слова «дедушка», но и включают в себя дополнительные семы «со стороны отца», «со стороны матери». Если русские хотят подчеркнуть, что речь идет о матери отца или матери матери, то необходимо добавить уточняющие термины «свекровь» или «теща», например: бабушка – свекровь, бабушка – теща.

4. Родовая соотносительность (по мужскому полу / по женскому полу)

Русская лексика, обозначающая родство, характеризуется отсутствием дифференциации родства по отцу и по матери. Количество сем у большинства слов, обозначающих родство, в китайском языке больше, чем в русском. Например, в русском языке дядя значит брат отца / брат матери, и тетья значит сестра отца / сестра матери / жена брата отца / жена брата матери. Кроме того, в русском языке сын брата отца / дочь брата отца, сын брата матери / дочь брата матери определяются одним термином *двоюродный*, который показывает родовую соотносительность. А в китайском языке существует большая количественная разница между родствами по отцу (по мужу) и родствами по

матери (по жене) [5, с. 157]. Например: 伯伯 – старший брат отца, 叔叔 – младший брат отца, 伯母 – жена старшего брата отца, 婶母 – жена младшего брата отца, 舅舅 – старший / младший брат матери, 舅妈 – жена старшего / младшего брата матери, 姑姑 – старшая / младшая сестра отца, 姨姨 – старшая / младшая сестра матери.

5. Возраст по отношению к говорящему лицу (старше / младше)

В системе китайского родства важен порядок возраста, в то время как в русском языке нет такого явления. Иногда порядок возраста между сверстниками не важен. Например: брат – 哥哥 / 弟弟, сестра – 姐姐 / 妹妹, дядя – 伯父 / 叔父, тетя – 伯母 / 婶母; некоторые термины не отличаются порядком возраста между поколениями. Например: невестка – 儿媳 / 嫂子 / 弟媳 / 妯娌, зять – 女婿 / 姐夫 / 妹夫 [12, с. 269]. В китайском языке старшее поколение может обращаться к представителям младшего поколения по имени, но представители младшего поколения не могут называть старших по имени. Это проявление неуважения. Но в русском языке обращение обычно не зависит от возраста, когда человека называют по имени. Представители старшего поколения могут звать младших по имени, иногда по фамилии. Младшее поколение тоже называет представителей старшего по имени. Например, невестка называет мать мужа по имени и отчеству (Дарья Кондратьевна и др.).

В русском языке существуют именованные «прабабушка» и «прадедушка», «прапрабабушка» и «прапрадедушка», но обычно при личном обращении эти термины не используются, а говорят просто «бабушка» и «дедушка». Если внучка хочет спросить дедушку или бабушку о чем-либо, иногда может сократить обращение даже до «Де!» или «Ба!», чтобы показать близкие отношения. Но, наоборот, в китайском языке всегда называют полностью: «прабабушка» или «прапрадедушка», чтобы показать уважение к старшему человеку.

Постижение того, как через язык проявляются национальные особенности народа, всегда представляет трудность для иностранцев, но вместе с тем вызывает у них интерес и имеет важное значение для работы в иностранной аудитории. В настоящее время выявление специфики русских терминов родства становится все более актуальным в связи со значительным расширением межкультурных контактов на русском языке.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Баскаков А. Н. Особенности формирования терминологии в разных социальных условиях формирования языка. М., 1970. 27 с.
2. Баскаков А. Н. Социолингвистические исследования терминологии языков народов СССР. М., 1988. С. 58.
3. Брашна А. А. Лексика языка и культура страны. М., 1980. С. 73.
4. Бунаков Ю. Термины родства в китайском языке. Л., 1935. С. 216.
5. Доменак Ж. Л., Хуа Шанмин. Семейные отношения в Китае. М., 1991. С. 157.
6. Емельянова С. А. Термины родства и свойства в русском и белорусском языках. Гродно, 1991. С. 24.
7. Крюков М. В. Система родства китайцев. М., 1972. С. 97.
8. Крюков М. В. Форма социальной организации древних китайцев. М., 1967. С. 26.
9. Попов В. А., Бурыйкин А. А. Актуальные проблемы изучения современной русской системы терминов родства // Радловский сборник : Научные исследования и научные проекты МАЭ РАН в 2007 г. СПб., 2008. С. 354–362.
10. Филин Ф. П. О терминах родства и родственных отношениях в древнерусском литературном языке // Язык и мышление. М., 1948. С. 85.
11. Ху Шиюнь. Китайские термины родства. Пекин : Пекинский университет, 2007. 205 с.
12. Шао Фусинь. Китайская семья и брак. Пекин : Китайское народное издательство, 1989. 269 с.

R E F E R E N C E S

1. Baskakov A. N. Osobennosti formirovaniya terminologii v raznyh social'nyh usloviyah formirovaniya jazyka. M., 1970. 27 s.
2. Baskakov A. N. Sociolingvisticheskie issledovaniya terminologii jazykov narodov SSSR. M., 1988. S. 58.
3. Brashna A. A. Leksika jazyka i kul'tura strany. M., 1980. S. 73.
4. Bunakov Ju. Terminy rodstva v kitajskom jazyke. L., 1935. S. 216.
5. Domenak Zh. L., Hua Shanmin. Semejnye otnoshenija v Kitae. M., 1991. S. 157.
6. Emel'janova S. A. Terminy rodstva i svojstva v russkom i belorusskom jazykah. Grodno, 1991. S. 24.
7. Krjukov M. V. Sistema rodstva kitajcev. M., 1972. S. 97.
8. Krjukov M. V. Forma social'noj organizacii drevnih kitajcev. M., 1967. S. 26.
9. Popov V. A., Burykin A. A. Aktual'nye problemy izuchenija sovremennoj russkoj sistemy terminov rodstva // Radlovskij sbornik : Nauchnye issledovaniya i nauchnye proekty MAJe RAN v 2007 g. SPb., 2008. S. 354–362.
10. Filin F. P. O terminah rodstva i rodstvennyh otnoshenijah v drevnerusskom literaturnom jazyke // Jazyk i myshlenie. M., 1948. S. 85.
11. Hu Shijun'. Kitajskie terminy rodstva. Pekin : Pekinskij universitet, 2007. 205 s.
12. Shao Fusin'. Kitajskaja sem'ja i brak. Pekin : Kitajskoe narodnoe izdatel'stvo, 1989. 269 s.

Статью рекомендует д-р пед. наук, д-р филол. наук, проф. Ю. Е. Прохоров

УДК 378.1(510)
ББК 4448.4(5Кит)

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.08

Чжан Вэй,

доцент, факультет русского языка, Цзилиньский институт иностранных языков «Хуацяо»; 130117, Китай, провинция Цзилинь, г. Чанчунь, ул. Цзин Юэ, 3658; e-mail: 18222319@qq.com.

ОСОБЕННОСТИ АУДИТА В ОТНОШЕНИИ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ СТАНДАРТОВ ОЦЕНКИ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ИСТОРИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ»)

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: качество высшего образования; оценка качества образования; аудит.

АННОТАЦИЯ. В целях развития эффективности высшего образования была сформирована специальная организация – Центр оценки качества высшего образования при Министерстве КНР. Это независимое юридическое лицо является авторитетной профессиональной организацией оценки по обеспечению и контролю за качеством образования на государственном уровне. В центре семь отделов, включая отдел институциональной оценки, отдел специальной оценки, отдел аккредитации, информационный отдел, отдел подготовки, комплексный отдел и офис (организационный отдел). Центр оценки также берет на себя работу секретариата ассоциации инженерно-образовательной аккредитации, филиала по обеспечению качества при ассоциации высшего образования, совета по обеспечению качества и оценочному исследованию при профессионально-образовательной ассоциации. Центр оценивает вузы по следующим аспектам: самооценка (внутренний аудит), институциональная оценка (внешний аудит), профессиональная аккредитация, регулярный мониторинг состояния базы данных, международная оценка. Автор статьи подробно изложил особенности аудита, который разделяется на пять аспектов: аудит достижения целей подготовки специалистов; аудит соответствия целей и задач работы вузов потребностям социально-экономического развития страны и ее регионов; аудит эффективности обеспечения профессорско-преподавательского состава и образовательных ресурсов; аудит эффективности действия системы обеспечения качества высшего образования; аудит удовлетворенности обучающихся и работодателей. Также автор приводит примеры стандартов оценки специальности «История высшего образования».

Zhang Wei,

Associate Professor, Faculty of the Russian Language, Jilin Huaqiao Foreign Languages Institute, Changchun, China.

SPECIFIC FEATURES OF AUDITING THE QUALITY OF HIGHER EDUCATION (ON THE EXAMPLE OF EVALUATION STANDARDS OF THE SPECIALTY "HISTORY OF HIGHER EDUCATION")

KEYWORDS: higher education quality; education quality assessment; audit.

ABSTRACT. A special organization – Center for Assessment of Quality of Higher Education – was formed under the Ministry of the PRC with the goal of improvement of higher education efficiency. This independent legal entity is an authoritative professional organization of assessment for provision and control of the quality of education on the government level. The Center comprises seven departments including the department of institutional assessment, department of special assessment, accreditation department, information department, department of preparation, complex department and the office (organization department). The Center also performs the function of the secretariat of the engineering education association, branch for ensuring quality under the higher education association, council on ensuring quality and assessment research under the professional education association. The Center evaluates higher education institutions in the following aspects: self-assessment (internal auditing), institutional assessment (external auditing), professional accreditation, regular monitoring the state of data base and international assessment. The author of the article describes the peculiarities of auditing in detail and divides it into five aspects: auditing the achievement of the aims of training specialists; auditing of the correspondence between the aims and tasks of the institution activity and the needs of socio-economic development of the country and its regions; auditing the efficiency of provision of the academic staff and education resources; auditing the efficiency of the system of ensuring quality of higher education; auditing satisfaction of the students and employers. The author also gives examples of the standards for assessment of the specialty "History of Higher Education".

На сегодняшний день высшее образование уже стало ключевым фактором конкурентоспособности страны. Повышение качества является глобальной темой развития высшего образования. На этом фоне китайское высшее образование нашло один диверсифицированный и поливариантный путь обеспечения качества. Была сформирована специальная органи-

зация обеспечения качества высшего образования – Центр оценки качества высшего образования при Министерстве КНР.

И. О Центре оценки качества образования Министерства образования Китая.

Центр оценки качества образования Министерства образования был создан в августе 2004 г. как независимое юридическое лицо. Он является подведомствен-

ным бюджетным учреждением Минобразования. Центр оценки является авторитетной профессиональной организацией оценки по обеспечению и контролю за качеством образования на государственном уровне. В центре семь отделов, включая отдел институциональной оценки, отдел специальной оценки, отдел аккредитации, информационный отдел, отдел подготовки, комплексный отдел и офис (организационный отдел). Центр оценки также берет на себя работу секретариата ассоциации инженерно-образовательной аккредитации, филиала по обеспечению качества при ассоциации высшего образования, совета по обеспечению качества и оценочному исследованию при профессионально-образовательной ассоциации.

Пять аспектов оценки Центра:

В октябре 2011 г. Минобразованием КНР было опубликовано «Положение об оценке образования бакалавриата в вузах», в котором была высказана мысль о том, что необходимо создавать систему оценки образования, соответствующую современной системе высшего образования с китайской спецификой. Система оценки включает пять аспектов: самооценка вуза, институциональная оценка (то есть внешняя оценка), профессиональная аккредитация и оценка, регулярный мониторинг состояния базы данных и международная оценка, кроме этого осуществляется метаоценка со стороны правительства, вузов, заинтересованных организаций и общества.

Самооценка (внутренний аудит) – вузы по образовательным стандартам центра оценки создают внутреннюю систему обеспечения качества и проводят самооценку. Отчет о самообследовании вуза изучается внешними экспертами.

Институциональная оценка – внешний аудит. Это организованная правительством классификационная оценка вузов, в том числе оценка пригодности (эффективности вуза). В целях осуществления рациональной ориентации вузов и содействия развитию вузов со своей спецификой.

Профессиональная аккредитация и выставление оценки производится специальными организациями и профессиональным

сообществом. В целях расширения участия профессиональных сообществ в образовательных программах осуществляется подготовка кадров, соответствующая потребностям общества.

Проводится регулярный мониторинг состояния базы данных – осуществления регулярного мониторинга качества образования вузов с использованием информации базы данных и представление этого анализа и отчета оценки контроля качества.

Для получения международной оценки центр или вузы приглашают международных экспертов или организации. Оценка проводится по международным стандартам и процедурам в целях стимулирования создания специальностей и вузов высокого мирового уровня.

II. Особенности аудита в качестве одной формы внешней оценки вузов в Китае.

Внешняя оценка вузов разделяется на оценку пригодности и аудит, осуществляется классификационная оценка и классификационное руководство.

Аудит, направленный на 700 вузов, которые приняли участие в оценке и прошли оценку, начался в 2014 г. и представлял несколько этапов: аудит соответствия вуза образовательным стандартам, цели подготовки специалистов потребностям развития экономики и общества в регионах и государстве; аудит степени гарантий преподавателями и образовательными ресурсами, аудит эффективности образования; аудит удовлетворенности качеством образования среди студентов и работодателей.

Аудит разделяется на пять аспектов: аудит достижения целей подготовки специалистов; аудит соответствия целей и задач работы вузов потребностям социально-экономического развития страны и ее регионов; аудит эффективности обеспечения профессорско-преподавательского состава и образовательных ресурсов; аудит эффективности действия системы обеспечения качества высшего образования; аудит удовлетворенности обучающихся и работодателей.

Теперь мы разбираемся в особенностях аудита на примере стандартов оценки специальности «История высшего образования» (таблица 1).

Таблица 1

Стандарты оценки специальности «История высшего образования»

Группы стандартов	Показатели (всего 30)	Аспекты аудита
Обучающиеся	1.1 Разработаны и реализованы актуальные, общедоступные для всех обучающихся программы и процедуры, устанавливающие порядок управления набором, переходом на следующий курс или в другой вуз, обменом и выпуском из вуза (окончанием обучения в вузе).	Аудит удовлетворенности обучающихся и работодателей
	1.2 Разработаны и реализованы универсальные, подходящие для всех обучающихся меры, такие как: руководство обучением, планирование выбора профессий, руководство трудоустройством, психологическое воспитание. Проведенная работа отражена в соответствующих документах.	
	1.3 Регулярно проводятся опросы по определению уровня удовлетворенности обучающихся и работодателей. Осуществление отслеживания и оценки проявления способностей учащихся в процессе обучения и на работе, реализована процессуальная оценка в целях обеспечения учащимися достижения требований к результатам освоения образовательной программы.	
Цель подготовки	2.1 Установлена публичная цель подготовки обучающихся, соответствующая ориентации вуза, потребностям работодателей и развитию экономики и общества.	Аудит достижения цели подготовки
	2.2 Разработан механизм регулярной оценки цели подготовки, согласно результатам оценки при участии работодателей цель перерабатывается и обновляется	
Требования к результатам освоения образовательной программы	3.0 Разработаны определенные, открытые и обеспечивающие достижение цели подготовки требования к результатам освоения образовательной программы, в систему которых входят:	Аудит соответствия специальности потребностям общества
	3.1 Способность применять естественнонаучные, гуманитарно-социальные науки, базовые знания по специальности для решения исторических проблем, толерантно воспринимать национальные, религиозные и культурные различия.	
	3.2 Способность применять исторические базовые знания и методы при критике и анализе исторических явлений в социальном процессе, способность понимать место и роль человека в политической организации общества и историческом процессе.	
	3.3 Способность к самоорганизации, самообразованию и кооперации с коллегами, работе в коллективе. Способность играть важную роль в качестве участника или ответственного лица в рабочих коллективах по данной дисциплине, междисциплине и межкультуре.	
	3.4 Способность к анализу и исследованию социально-исторических проблем путем историко-исследовательских методов, способность делать логичные выводы путем обобщения информации.	
	3.5 Способность выбирать и применять современные информационные технологии и методы исторических исследований для выполнения профессиональной деятельности	
	3.6 Способность овладеть исторической и гуманитарной компетентностью, научным духом и чувством ответственности общества, способность понимать и соблюдать нормы профессиональной этики на практике.	
	3.7 Способность к коммуникации в устной и письменной формах на китайском и иностранном языках для распространения в обществе исторической культуры и знаний, для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия.	
3.8 Способность к развитию критического и творческого передового опыта по специальности, способность проводить передовые (для уровня высшего образования доктора: оригинальные) исторические, теоретические и практические исследования.		

	<p>3.9 Способность системно и творчески разрешать сложные исторические задачи, выносить рациональные суждения в случае недостатка информации; способность к грамотному общению с профессионалами и непрофессионалами (для уровня высшего образования доктора необходимо овладеть творческим методом, способностью выносить разумные суждения и эффективно общаться).</p> <p>3.10 Способность находить организационно-управленческие решения в нестандартных ситуациях и быть готовым нести за себя (за них) ответственность.</p>	
Непрерывное совершенствование образовательного процесса	<p>4.1 Установлена внутренняя система обеспечения качества, регулярное осуществление внутренней и внешней оценки с использованием информационных технологий и предоставление полученных результатов. Разработаны четкие требования к качеству обучения на основных этапах образовательного процесса. Путем мониторинга и оценки качества условий реализации требования к результатам освоения образовательной программы.</p> <p>4.2 Разработан механизм отслеживания информации о выпускниках и взаимодействия с ними, механизм социальной оценки с участием работодателей, регулярная оценка достижения цели подготовки.</p> <p>4.3 Создана база данных оценки обучающихся, преподавателей, дисциплин и развития специальности, регулярное получение оценочной информации для проведения сопоставления данных. Результаты оценки используются в качестве инструмента непрерывного улучшения специальности.</p>	Аудит эффективности обеспечения качества образования
Система дисциплин	<p>5.0 Разработана система дисциплин, обеспечивающая достижение требований к результатам освоения образовательной программы, проектирование системы дисциплин с участием работодателей, в систему входят:</p> <p>5.1 Общепрофессиональные дисциплины соответствуют государственным стандартам качества образования и требованиям к результатам освоения образовательной программы, способность использовать основы экономических, правовых знаний и знаний этики в различных сферах жизнедеятельности.</p> <p>5.2 Разработаны базовые и факультативные дисциплины по специальности, соответствующей стандарту качества образования и требованиям к результатам освоения программы. Базовые дисциплины должны обеспечить обучающимся возможность освоения знаний, умений и навыков. Специальные дисциплины должны обеспечить подготовленность и способность к анализу, исследованию, проектированию и реализации исторических явлений и проблем.</p> <p>5.3 Соответствие практик и выполнения выпускной квалификационной работы стандартам качества образования и требованиям к результатам освоения программы. Разработана оптимальная система прохождения практики, проведена работа по взаимодействию вуза с организациями, предприятиями и учреждениями для осуществления проектирования учебных дисциплин, программ практики, готовности и способности обучающихся к практике и творчеству. Тематики выпускных квалификационных работ соответствуют передовому научному опыту в профессиональной сфере, с учетом действительности экономического и социального развития, в целях формирования у обучающихся исторического сознания, духа сотрудничества и способности применять полученные знания для решения исторических проблем. Руководство и проверка выпускной квалификационной работы проводится с участием специалистов профильных организаций, предприятий и учреждений.</p>	Аудит эффективности обеспечения образовательных условий
Профессорско-преподавательский состав	<p>6.1 Количество, структура, умения преподавания, квалификационный уровень, профессиональная компетентность и умения преподавательского состава соответствуют стандартам качества образования, удовлетворяют потребность преподавания и обеспечивают достижение требований к результатам освоения программы. Специалисты профильных организаций, предприятий и учреждений работают в качестве преподавателей-совместителей.</p> <p>6.2 Преподаватель вкладывает достаточно времени и сил в обучение, руководство выбором профессий и трудоустройства обучающихся, принимает активное участие в научных исследованиях и учебных реформах.</p>	

	6.3 Преподаватель четко понимает свою ответственность и вклад в улучшение качества образования и достижение требований к результатам освоения программы обучающимся, непрерывно улучшает работу с использованием системы обратной связи, в процессе взаимодействия со студентами.	
Ресурсное обеспечение вузом образовательного процесса	7.1 Материально-техническое обеспечение, инфраструктура и библиотечно-информационные ресурсы вуза по количеству и функциям могут в полной мере обеспечить потребности обучающихся, обеспечивать учебную и научно-исследовательскую работу преподавателей. Разработан эффективный механизм управления, обновления и совместного использования ресурсов в целях удобного использования обучающимися.	
	7.2 Разработан механизм сотрудничества вуза с профильными организациями, предприятиями и учреждениями, совместно созданы базы практики и площадки творческой деятельности, обучающимся предоставляется возможность принимать участие в специальной практической и творческой деятельности.	
	7.3 Разработана система стимулирования и контроля за качеством образования для повышения эффективности работы профессорско-преподавательского состава на основе регулярного предоставления преподавателям возможности повышения квалификации, в том числе руководство и подготовка молодых преподавателей.	
	7.4 Образовательная деятельность обеспечена финансами, учебные управления и услуги отвечают нормам и обеспечивают достижение требований к результатам освоения программы.	
Примечание: показатели 3.8, 3.9, 3.10 пригодны для уровня высшего образования магистра.		

Критерии оценивания и выводы оценки специальности

История высшего образования

I. О показателях

В данном проекте имеется 7 стандартов и 30 показателей.

II. Критерии оценивания и выводы оценки

В данном проекте выводы оценки включают в себя два вида: вывод оценки пригодности и вывод аудита. Вывод оценки пригодности разделяется на «прошли оценку, срок действия 6 лет», «условно прошли оценку, срок действия 6 лет», «не прошли оценку». Результаты аудита подразделяются на: «трехзвездочный» (удовлетворительно), «четырёхзвездочный» (хорошо) и «пятизвездочный» (отлично).

В первую очередь эксперты индивидуально проводят оценку по 30 показателям, делают 3 вывода: «совершенное соответствие (5 баллов)», «частичное соответствие (4–2 балла)» и «несоответствие (1 балл)»; экспертная группа на основе индивидуальной оценки экспертов согласно типам требований делает выводы, предлагает рекомендации и готовит отчет по результатам проверки.

i. Оценка пригодности

За 30 показателей максимально в сумме 150 баллов, согласно суммированию баллов экспертов по каждому показателю делается вывод специальной оценки.

1. Критерии оценивания и выводы оценки по индивидуальным показателям экспертов

① прошли оценку, срок действия 6 лет:

за 30 показателей ≥ 90 баллов.

② условно прошли оценку, срок действия 6 лет: за 30 показателей $\geq 60 < 90$ баллов.

③ не прошли оценку: за 30 показателей < 60 баллов.

2. Критерии оценивания и выводы оценки экспертной группы

Экспертная группа на основе обобщения индивидуальных выводов экспертов делает выводы голосованием. Выводы, получившие выше двух третей (2/3) голосов, будут приняты группой.

Специальность по результатам «прошли оценку» и «условно прошли оценку» имеет возможность принять участие в аудите.

ii. Аудит

Согласно пяти аспектам аудита: «аудит достижения цели подготовки» в соответствии с 2 показателями (10 баллов), «аудит соответствия специальности потребностям общества» в соответствии с 11 показателями (55 баллов), «аудит удовлетворенности обучающихся и работодателей» в соответствии с 3 показателями (15 баллов), «аудит эффективности обеспечения образовательных условий» в соответствии с 11 показателями (55 баллов) и «аудит эффективности обеспечения качества образования» в соответствии с 3 показателями (15 баллов).

1. В результате аудита эксперты делают выводы в соответствии с набранными в сумме баллами (таблица 2).

Таблица 2

Система оценивания аудита

	Аудит достижения цели подготовки (10 бал.)	Аудит соответствия специальности потребностям общества (55 бал.)	Аудит эффективности обеспечения качества образования (15 бал.)	Аудит эффективности обеспечения образовательных условий (55 бал.)	Аудит удовлетворенности обучающихся и работодателей (15 бал.)
"пяти-звездочный"	9-10 бал.	45-55 бал.	13-15 бал.	45-55 бал.	13-15 бал.
"четырёх-звездочный"	7-8бал.	41-44 бал.	11-12 бал.	41-44 бал.	11-12 бал.
"трех-звездочный"	6 бал.	33-40 бал.	9-10 бал.	33-40 бал.	9-10 бал.

2. Критерии оценивания и выводы оценки экспертной группы

Экспертная группа на основе обобщения

индивидуальных выводов экспертов делает выводы голосованием. Выводы, получившие выше двух третей (2\3) голосов будут приняты группой.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Программа по направлению «История» в вузах Китая.
2. Центр оценки качества высшего образования Минообразования Китая. URL: <http://www.pgzx.edu.cn/>.

R E F E R E N C E S

1. Programma po napravljeniju Istorija v vuzah Kitaja.
2. Centr ocenki kachestva vysshego obrazovanija Minoobrazovanija Kitaja. URL: <http://www.pgzx.edu.cn/>.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. А. П. Чудинов

Чжан Лэй,

доцент, Институт иностранных языков, Цзилиньский педагогический университет; 136000, Китай, г.Сыпин, ул. Хайфэн, 1301; e-mail: 1069836851@qq.com.

**ПРЕПОДАВАНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО
В КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; фразеологизмы; фразеология русского языка; межкультурные коммуникации; лингвокультурология.

АННОТАЦИЯ. Статья освещает одну из методических проблем преподавания русского языка как иностранного: как при комплексном подходе к изучению языка учесть изучение отдельного лексического пласта – фразеологического. Сложным явлением для иностранцев является познание семантического аспекта фразеологизмов, при изучении которого часто бывает необходимо делать историко-культурные комментарии, раскрывая одновременно происхождение и значение русского фразеологизма. Необходимость культурологического рассмотрения фразеологизмов мотивируется тем, что любой национальный язык предпочтительно рассматривать и желательно изучать в тесной связи с формированием народного духа, так как язык – создание народа. Семантику, план содержания языка в основном определяет культура народа. План содержания фразеологизмов как особых явлений национального языка тоже определяет культура народа. В устойчивых словосочетаниях отражается вся глубина культуры и языка нации. В них мы находим отражение как истории народа, так и его быта. В этом отношении, как видно по современной фразеологической литературе, фразеологизмы представляют большой интерес для исследователей. Автор убедительно доказывает, что преподавание фразеологического состава русского языка занимает важное место на занятиях по РКИ. Это способствует образному изложению мыслей студентов, помогает приобрести лингвострановедческие знания, познакомиться с культурой и историей русских, почувствовать себя уверенными в процессе общения.

Chzhan Ley,

Associate Professor, Institute of Foreign Languages, Jilin Pedagogical University, Siping, China.

**TEACHING PHRASEOLOGICAL UNITS OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE:
CULTUROLOGICAL ASPECT**

KEYWORDS: Russian as a foreign language; methods of teaching Russian as a foreign language; phraseological units; phraseology in Russian; intercultural communication; linguo-culturology.

ABSTRACT. The article highlights one of the problems of the methods of teaching Russian as a foreign language – how to study phraseology as a specific layer of vocabulary in the framework of a complex approach to the study of a language. Understanding the semantic aspect of phraseological units often demanding historical and cultural commentaries about their origin and meaning is a difficult task for foreigners learning Russian. The need to consider the culturological aspect of phraseological units is motivated by the fact that any national language should be considered and learned in close connection with the formation of the national spirit as the language is the creation of the people. The semantic plane of the language is determined by the national culture. The semantic plane of phraseological units as unique phenomena of the national language is also formed under the influence of national culture. Set phrases reflect the whole essence of the culture and the language of a nation. We find the reflection of the people's history and everyday life in them. The modern linguistic literature shows that phraseological units are very popular with the researchers. The author convincingly proves that teaching phraseology of Modern Russian takes an important place at the lessons of Russian as a foreign language. This facilitates figurative expression of the students' thoughts and helps to acquire linguo-culturological knowledge and get acquainted with the culture and history of the Russian people and feel at ease in the process of communication.

Преподавателям русского языка как иностранного (РКИ) известно, что при воспитании языковой компетенции у обучаемых требуется дать хорошие знания о строевых элементах изучаемого языка (о фонеме, морфеме, слове и фразеологизме), которые помогут глубоко проникнуть во внутреннюю систему чужого языка, увидеть и понять ее своеобразие. В связи с этим в процессе преподавания РКИ возникает методическая проблема: как при комплексном

подходе к изучению языка учесть изучение отдельного его аспекта – фразеологического. Обучение устойчивым сочетаниям чужого языка – явление трудное. Часто при изучении фразеологических единиц прибегают к переводу их на родной язык одним словом, или описательным словосочетанием, или калькированием, но такой подход к изучению фразеологизмов чужого языка не дает возможности говорить об их культурно-национальном своеобразии.

Представляется, что при изучении фразеологии чужого языка у иностранных студентов требуется сформировать следующие учебно-языковые фразеологические умения:

- понимание фразеологического значения устойчивых словосочетаний;
- умение отличить лексическое значение слов от фразеологического значения устойчивых словосочетаний (УСС);
- умение находить в тексте изученные фразеологические единицы;
- умение пользоваться фразеологическими словарями;
- умение понимать стилистическую окраску фразеологизмов, сферу их применения, для того чтобы правильно употреблять их в речи.

Сложным явлением для иностранцев является познание семантического аспекта фразеологизмов, при изучении которого часто бывает необходимо делать историко-культурные комментарии, раскрывая одновременно происхождение и значение русского фразеологизма. В процессе такой работы представляется интересным показать, как в русской фразеологии отражается мир русской жизни, внеязыковая действительность, элементы материальной и духовной культуры русского народа. Необходимость культурологического рассмотрения фразеологизмов мотивируется тем, что любой национальный язык предпочтительно рассматривать и желательно изучать в тесной связи с формированием народного духа, так как язык – создание народа. Семантику, план содержания языка в основном определяет культура народа. План содержания фразеологизмов как особых явлений национального языка тоже определяет культура народа. В устойчивых словосочетаниях отражается вся глубина культуры и языка нации. В них мы находим отражение как истории народа, так и его быта. В этом отношении, как видно по современной фразеологической литературе, фразеологизмы представляют большой интерес для исследователей.

Целый ряд русских фразеологизмов (особенно идиом) имеет в своей семантике национально-культурный компонент. В этом плане интересно изучить те фразеологические единицы, которые отражают обычаи,

обряды русского народа. Так, например, в русском языке есть устойчивые выражения «играть судьбу», «оставить с носом», «на чужой каравай не разевай», «выносить сор из избы», «расплести косу».

Каждое из этих выражений связано со савдебными обычаями русских. Свадьба у русских всегда была театрализованным представлением. Люди знали, как должны себя вести жених и невеста, а также зрители, принимавшие участие в свадьбе. Отсюда и пошло выражение «играть свадьбу». Другое выражение «оставить с носом» означало получить отказ при свадьбе. Во время сватания от имени жениха родителям невесты предлагался подарок, подношение, по старинному «нос». Если им не нравился подарок, его возвращали, что означало «не смотри на невесту, не зарься».

Выражение «выносить сор из избы» связано с таким элементом свадебного обряда, как проверка невесты, ее хозяйственных навыков. Родители жениха заставляли невесту принести воды и вымыть избы, при этом внимательно следили, знает ли она обычаи. Например, один из таких обычаев напоминал: не выноси сор из избы, так как верили, что в соре находятся частицы людей, живущих в доме. И по русской вере сор не выносился из избы. Он сметался под лавку и затем сжигался в печи. Кроме того, «мети избы, да не выноси сору» иногда понималось в том смысле, что невеста не должна разглашать семейные тайны. Выражение «расплести косу» означало выдать замуж, потому что в России косу полагалось носить только девушке.

Таким образом, повышению эффективности обучения русскому языку как иностранному будет способствовать целенаправленное обучение фразеологии с позиций культурологического аспекта. Из приведенных примеров видно, что фразеология выступает как сокровищница языка, которая хранит национальные обычаи, поверья, исторические предания, передает образное видение мира, не даром возникло в русистике новое направление – лингвострановедение, которое ставит целью при обучении языку дать всестороннее представление о культуре народа. И это понятно, так как через фразеологию язык соотносится непосредственно с жизнью, с деятельностью.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баранов М. Г. Методика лексики и фразеологии на уроках русского языка. М., 1988.
2. Верещагин Е. М., Костомаров А. Г. Язык и культура. М., 1990.
3. Виноградов В. В. Русский язык (грамматическое учение о слове). М., 1972.
4. Гроздарев Ю. А. Рассказы о русской фразеологии. М., 1961.
5. Жуков В. П. Школьный фразеологический словарь русского языка. М., 1998.
6. Телия В. М. Русская фразеология. М., 1996.

R E F E R E N C E S

1. Baranov M. G. Metodika leksiki i frazeologii na urokah russkogo jazyka. M., 1988.
2. Vereshhagin E. M., Kostomarov A. G. Jazyk i kul'tura. M., 1990.
3. Vinogradov V. V. Russkij jazyk (grammaticheskoe uchenie o slove). M., 1972.
4. Grozdarjov Ju. A. Rasskazy o russkoj frazeologii. M., 1961.
5. Zhukov V. P. Shkol'nyj frazeologicheskij slovar' russkogo jazyka. M., 1998.
6. Telija V. M. Russkaja frazeologija. M., 1996.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Н. Б. Руженцева

УДК 378.016:811.161.1(510)
ББК Ш141.12-9-99+4448.4(5Кит)

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.08

Чжао Дунфан,

магистр, Харбинский Научно-технический университет; 150040, Китай, г. Харбин, район Сянфан, ул. Линьюань, 4; e-mail: 332886265@qq.com.

Кирилова Ирина Владимировна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры общего языкознания и русского языка, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: irishakuz@yandex.ru.

ИЗУЧЕНИЕ РУССКОГО ЯЗЫКА В ОБСТАНОВКЕ НОВОГО ШЕЛКОВОГО ПУТИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; китайские студенты; межкультурные коммуникации.

АННОТАЦИЯ: В статье рассмотрены перспективы сотрудничества Китая и России в рамках проекта «Экономический пояс нового Шелкового пути», которые предоставляют хорошие возможности для современной молодежи. В связи с тем, что экономические отношения этих двух стран тесно связаны, успешное обучение русскому языку обеспечивает широкие перспективы для молодых людей. В Китае накоплен богатый опыт по русскому языкознанию и переводоведению, обеспечивающий прочную теоретическую основу для подготовки молодых специалистов, которые должны наследовать и развивать достижения предшественников. Благоприятная экономическая ситуация способствует повышению спроса на молодых русскоязычных ученых. Однако существуют и определенные трудности, которые находят отражение в данной статье.

Zhao Dounfang,

Master's Degree Student, Harbin University of Science and Technology, Harbin, China.

Kirilova Irina Vladimirovna,

Candidate of Philology, Associate professor, Department of General Linguistics and Russian Language, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

LEARNING RUSSIAN IN THE ATMOSPHERE OF THE NEW SILK ROAD

KEYWORDS: Russian as a foreign language; methods of teaching Russian as a foreign language; Chinese students; intercultural communication.

ABSTRACT: The paper discusses the perspectives for cooperation between Russia and China in the frames of the project "Economic Belt of the New Silk Road", which give good opportunities for young people. As the economies on these countries are closely connected, learning Russian opens wide opportunities for young people. There is much experience in Russian philology and translation studies in China, which forms a good theoretical basis for teaching young people, who should inherit and develop the achievement of the predecessors. Favourable economic conditions increase the demand for young Russian-speaking scientists. In spite of these facts there are a lot of difficulties, which are also discussed in this article.

В сентябре 2013 г. председатель КНР СИ Цзиньпин выступил с важной речью в Назарбаев университете в Казахстане. Он предложил усилить коммуникационную политику, ускорить развитие дорог и торговых отношений, а также выдвинул идею создания «Экономического пояса нового Шелкового пути» как новой формы углубленного сотрудничества Китая, государств Центральной Азии и Европы. В октябре того же года СИ Цзиньпин предложил странам АСЕАН совместное строительство «Морского Шелкового пути 21 века» [1], которое стало национальной стратегией страны.

Современная молодежь является будущим страны и поэтому несет ответственность за реализацию данной стратегии. «Экономический пояс великого Шелкового пути» непременно будет иметь долгосрочные перспективы и поэтому предоставляет широкие возможности для молодых людей.

Поскольку данная государственная стратегия имеет всеобщий международный резонанс, многие страны поддерживают ее. Она охватывает более 40 стран в Азии, Европе и Африке и около 44 млн. людей, что составляет почти 67% от общего мирового населения. Ее экономическая производительность – более 20 триллионов долларов США, что составляет почти 33% от общего денежного объема в мире. Страны Азии, Европы, Африки являются ведущими поставщиками энергетических и стратегических ресурсов [2]. Поэтому предложение и реализация стратегии стимулирования стран поможет сократить разрыв в уровне развития между ними, а также будет содействовать укреплению мира. Конечно, в этом процессе молодежь играет основную роль.

Постепенное осуществление стратегии «Экономического пояса великого Шелкового пути» позволило многим ученым опуб-

ликовать результаты своих исследований, касающиеся аспектов преподавания русского языка и подготовки молодых китайских специалистов. Эти исследования представляют интерес и определяют перспективы дальнейшего развития. В данной работе обозначена трехаспектная точка зрения на изучение русского языка в свете новой политической и экономической ситуации.

1. Социальный спрос на русскоговорящих специалистов

Реализация национальных стратегий развития в рамках нового Шелкового пути дает учащимся возможности для изучения русского языка. Эти стратегии являются продолжением реформ «открытости» Китая, принятых на третьем пленарном заседании, которое состоялось в 1978 г. За 37 лет экономика Китая претерпела значительные положительные перемены: уровень жизни людей заметно улучшился, увеличилась прослойка среднего класса, реализуется программа великого возрождения китайской нации для того, чтобы обеспечить прочную основу будущего. В историческом развитии страны молодежь играет важную роль. Внедрение зарубежных передовых технологий способствует культурному обмену и становится своеобразным «мостом», который используют молодые люди для обмена опытом и достижениями.

В начале проводимых реформ мы вместе с некоторыми прибрежными городами участвовали в экспериментальной программе, в итоге, через 37 лет побережье юго-востока Китая стало экономическим лидером страны. В целом открытость Китая внешнему миру на юге более выражена, чем на севере. Планируется, что «Экономический пояс великого Шелкового пути» возьмет свое начало в Сиане, пересечет Азию и пройдет по среднему Западу до Европы. Несомненно, что это будет способствовать и стимулировать изучение русского языка. Поэтому для будущего развития общества необходимы русскоговорящие специалисты.

Во-первых, с точки зрения государственной политики, Китай и Россия – стратегические партнеры. Наши страны имеют общие интересы, непрерывно углубляющие двустороннее сотрудничество: политические, экономические, культурные, научно-образовательные. В соответствии с китайско-российским соглашением о сотрудничестве к 2020 г. обмен студентами между двумя странами достигнет 100 тыс. человек [3]. Среди стран, расположенных вдоль нового Шелкового пути, Россия является крупнейшим стратегическим партнером. Также в других странах и регионах, особенно в Центральной Азии, влияние России трудно переоценить. Не случайно один из рабочих языков Шан-

хайской организации сотрудничества (ШОС) – русский. Очевидно, что роль русского языка в развитии нового Шелкового пути огромна. Без сомнения, Китай открыт для помощи в обучении русскому языку, поскольку в различных областях требуются специалисты со знанием русского языка.

Во-вторых, язык, являясь инструментом человеческого общения, выступает межэтническим «мостом». Он является предпосылкой культурного обмена опытом между государствами. Только освоив язык, можно понять другую культуру. Несмотря на то, что английский язык считается универсальным и часто используется в качестве официального языка на различных мероприятиях, он может лишь передавать значение слов, но не может выражать эмоции. Знание языка другого народа является проявлением уважения к его культуре и, безусловно, способствует культурным обменам.

В-третьих, русский язык играет важную роль в развитии «Экономического пояса Шелкового пути». С исторической и географической точек зрения более двух тысяч лет назад народы Азиатско-Европейского континента через Шелковый путь развивали торговлю. На протяжении тысячелетий происходило взаимодействие различных культур, взаимное влияние и доверие, накопление нового исторического опыта. Современный мир разнообразен. Континенты Азии, Европы и Африки тесно связаны. Многие страны, расположенные вдоль нового Шелкового пути, являются развивающимися. Они богаты ресурсами и имеют большой потенциал для развития. И русский язык тоже является таким ресурсом, который поможет молодым людям успешно развиваться на мировой арене.

2. Основные проблемы, связанные с обучением русскому языку

С развитием международных отношений язык становится незаменимым инструментом коммуникации. Реализация стратегий «Экономического пояса Шелкового пути» приводит к востребованности русскоговорящих специалистов. В начале XXI

в Китае была опубликована программа преподавания русского языка в высшей школе. В первом издании, выпущенном в 2003 г., был сделан особый упор на установление «прочного фундамента русского языка с привлечением культурных знаний для его использования в сферах международного общения, образования, экономики, торговли, информации, науки и техники, а также военных и других ведомствах» [4]. Во втором издании, вышедшем в 2012 г., были внесены некоторые изменения и дополнения, акцентировано внимание на иннова-

ции и высокий уровень образования, конкретизированы цели и задачи [5]. Однако в настоящее время сохраняются некоторые трудности в обучении русскому языку.

Во-первых, большинство российских выпускников не становятся квалифицированными специалистами по тем или иным причинам, возникшим в процессе обучения. Например, у студентов отмечается недостаточное знание предмета, а также низкий уровень культурной грамотности. На наш взгляд, причины такой ситуации неразрывно связаны с системой образования. У студентов отсутствует мотивация к обучению, они не стремятся шаг за шагом овладеть русским языком. И преподаватели высших учебных заведений зачастую формально относятся к своей работе, ведут положенное количество занятий, не задумываясь о долгосрочной перспективе.

Во-вторых, изучая русский язык как иностранный, студенты, как правило, сосредоточены на получении оценок, результативной сдаче итогового экзамена либо успешном прохождении тестирования. Они часто игнорируют практическое применение русского языка. В то время как на Западе поощряется как раз умение говорить и слушать на иностранном языке, даже допуская при этом какие-то ошибки.

Кроме того, многие молодые ученые гуманитарных наук не имеют базового теоретического уровня, вследствие чего круг их знаний ограничен. Поэтому преподаватели русского языка и литературы должны стремиться сформировать прочную теоретическую базу у выпускников. Если возникают проблемы, их нужно решать. Русский язык – это такая же учебная дисциплина, как и другие, поэтому прочные теоретические знания – залог успешного обучения в будущем.

Еще одна проблема обусловлена психологией. Некоторые студенты предпочитают «пассивное» обучение, поскольку стесняются писать и говорить на иностранном языке. Несмотря на широкий спектр имеющихся образовательных ресурсов, такие студенты остаются замкнутыми в узком круге. Конечно, такое обучение не является эффективным. И эта проблема тоже требует решения.

3. Перспективы обучения

Благоприятная реализация стратегий «Экономического пояса нового Шелкового пути» открывает для молодых людей хоро-

шие перспективы. Потребность современного общества в высококлассных русскоязычных специалистах велика. Поэтому предлагаем следующие аспекты рационального планирования для улучшения результатов обучения.

Во-первых, необходимо полное понимание стратегий нового Шелкового пути, в соответствии с которыми национальная политика должна регулировать направления обучения.

Во-вторых, необходимо развивать чувство социальной ответственности у молодых людей, которое поможет им не бояться трудностей и преодолевать их.

В-третьих, опираясь на имеющийся успешный опыт, разрабатывать собственные учебные цели и методы обучения.

В-четвертых, обучение в России позволяет получить разностороннее образование. В современном обществе наблюдается дефицит квалифицированных специалистов. Высокий уровень квалификации заключается не только в хорошем владении русским языком или несколькими иностранными языками, но и в умении применить специализированные знания на практике.

В-пятых, необходимо разработать разумный, логичный учебный план, который поможет повысить эффективность обучения и будет способствовать достижению хороших результатов.

В-шестых, нужно создать прочную теоретическую основу в изучении русского языка. Глубокие теоретические знания служат опорой для будущего обучения так же, как хороший фундамент является опорой для построения прочного здания.

В последние годы китайско-российские отношения активно развиваются. Обе страны имеют общие интересы в различных областях и широкие перспективы для сотрудничества. Наряду с этим реализация стратегий «Экономического пояса нового Шелкового пути» способствует взаимодействию между странами, расположенными вдоль него. Это, безусловно, имеет благоприятное влияние на международное экономическое развитие и мировую стабильность. Тем не менее, международные обмены имеют огромное значение для развития отношений между двумя странами и открывают возможность для китайской молодежи реализовать себя.

ЛИТЕРАТУРА

1. 国玉奇, 罗舒曼.“一带一路”推动区域国别研究和俄语教育改革[J].中国俄语教学, 2015. № 3. 18.
2. 刘利民.“一带一路”框架下的中俄人文合作与交流[J].中国俄语教学, 2015. № 3. 1.
3. 郑体武.面对新契机, 俄语专业何为[J].中国俄语教学, 2015. № 3. 5-13.
4. 高等学校俄语专业教学大纲[S].北京: 外语教学与研究出版社, 2003. 1-2.
5. 高等学校俄语专业教学大纲(第二版)[S].北京: 外语教学与研究出版社, 2012. 1-2.

УДК 37.016811.161.1'373
ББК Ш141.12-9-99+Ш141.12-9-36

ГСНТИ 16.21.49

Код ВАК 13.00.02

Чжао Нань,

старший преподаватель, Институт иностранных языков, Цзилиньский педагогический университет; Китай, провинция Цзилинь, город Си Пин, район Те Си, проспект Хэй Фэн, 1301; e-mail 54115387@qq.com.

ИЗУЧЕНИЕ КАТЕГОРИИ ГРАДУАЛЬНОСТИ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ НА МАТЕРИАЛЕ ФРАЗЕОЛОГИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; китайские студенты; русские пословицы; русские поговорки; паремиология; развитие речи; принцип обучения; фразеология русского языка; фразеологизмы; градуальность.

АННОТАЦИЯ. Рассматриваются основные принципы преподавания русского языка как иностранного, особенно студентам, говорящим на китайском языке: преемственности, интегративности, природосообразности. Выдвигается положение о том, что разработчики учебных программ для иностранцев должны в большей степени ориентироваться на внутрироссийские программы обучения русскому языку. Доказывается, что с точки зрения принципов коммуникативного обучения, при реализации которых целью провозглашается развитие языковой способности обучающегося и итоговое формирование языковой компетентности, в учебном процессе важно обращаться к фразеологии русского языка, что, помимо прочего, позволит усвоить национально-специфичные представления о действительности, запечатленные в устойчивых выражениях. Особое внимание уделяется категории градуальности на примере фразеологического фонда русского языка. Основные языковые средства выражения градации — средства экспликации субъективной оценки, способы глагольного действия со значением меры и степени, степени сравнения прилагательных и наречий. Приводится классификация русских фразеологизмов, содержащих числительные, с указанием следующих отметок градации: 1) «очень», «сильно»; 2) «нормативно», «стандартно», «эквивалентно». Характеризуются субъективные и объективные элементы в лингвистической теории градуальности. На конкретных примерах показаны методические приемы преподавания русского языка как иностранного (например, подбор синонимов или антонимов к фразеологизму или его легко распознаваемому элементу).

Zhang Nan,

Senior Lecturer, Institute of Foreign Languages, Jilin Natural University, Jilin, China.

THE CATEGORY OF GRADUALITY IN RUSSIAN (ON THE BASIS OF PHRASEOLOGY)

KEYWORDS: Russian as a foreign language; methods of teaching Russian as a foreign language; Chinese students; Russian proverbs and sayings; speech development; educational principle; Russian phraseology; phraseological unit; degrees of comparison.

ABSTRACT. The main principles of teaching Russian to foreign students, especially those who speak Chinese, are discussed in the article. Among them: continuity, integration and conformity to natural laws. It is proposed that educational programs in Russian for foreign students should be based on the programs used in Russia to teach Russian students the Russian language. It is proved that phraseology of the Russian language should be given much attention in communicative approach to teaching Russian, the purpose of which is to form language competence. Phraseology helps to learn national ideas about reality. Special attention is paid to the category of graduality on the basis of phraseological units of the Russian language. The main language means of the category of graduality are subjective evaluation means, degrees of comparison of adjectives and adverbs and verbs with the meaning of degree. The article gives classification of phraseological units in Russian, which have a numeral, from the point of view of the degree: 1) "very", "strong"; 2) "normal", "standard", "equal". Subjective and objective elements of the linguistic theory of graduality are described. Methods of teaching Russian as a foreign language are illustrated by the examples (the choice of synonyms or antonyms to phraseological units or their elements).

1. Отношения градации на примере русской фразеологии

При изучении русского языка особую сложность для говорящих по-китайски представляют средства лингвистического (языкового) градуирования. В настоящей работе описан опыт знакомства обучающихся с данными средствами на примере паремиологического фонда русского языка — пословиц, поговорок, крылатых слов и т.д. Такая постановка преподавания позволит

учащимся не только детально рассмотреть особенности употребления отдельных грамматических форм, но и получить представление о национально-специфичных стереотипах, о русской языковой картине мира, представленной во фразеологии.

В преподавании русского языка иностранцам особое внимание следует уделять грамматическим средствам выражения градуальности (прежде всего формам степеней сравнения). При анализе высказываний,

эксплицирующих градационные отношения, важно учитывать следующие компоненты коммуникативной ситуации: градуирующий субъект (адресант), градуируемый объект (тема), адресат. Выстраивание шкалы градации всегда демонстрирует субъективный взгляд говорящего, выражает его отношение к предмету речи, потому что градуальность в значительной степени является субъективной категорией. Для указания на меру и степень проявления признака, выделенного говорящим, используются различные языковые средства; этому служат, например, средства экспликации субъективной оценки, способы глагольного действия со значением меры и степени, степени сравнения прилагательных и наречий. Приведем примеры градационных рядов: *полный – полнее – самый полный; полненький; полнеть; такой полный; слегка полный* [подр. см.: 8, с. 7].

Фразеологический фонд русского языка часто демонстрирует градационные семантические отношения. Используемая в паремиях на русском языке градационная лексика может быть разделена на две основные группы и ряд подгрупп: 1) слова знаменательных частей речи: а) с указанием на градуируемый признак в семантике корневой морфемы (прилагательные, наречия, глаголы, существительные, имеющие градационные значения, например: *черный – белый, красивый – уродливый*); б) с префиксами и суффиксами, выполняющими градуирующую функцию (как правило, сюда относятся глаголы: *варить – недоварить, переварить; бегать – набегаться, избегаться*); 2) слова служебных частей речи; данные единицы выражают значения градации в сочетании с полнозначительными словами (в этой группе широко представлены наречия, союзы и другие части речи) [см.: 9, с. 162].

Приведем классификацию русских фразеологизмов с градационной семантикой, содержащих числительные. Надеемся, что эта классификация найдет применение в подготовке учебных материалов и учебных программ для преподавания русского языка говорящим по-китайски. Мы предполагаем, что четкая привязка фразеологической единицы к градационному значению в определенной точке шкалы («сильно», «на нормальном уровне», «слабо») поможет в запоминании значений паремий и их дальнейшем правильном использовании. Как будет показано, в составе устойчивых выражений числительные разных разрядов утрачивают значение конкретного количества, в связи с чем учащимся будет полезно подбирать подходящие по смыслу эквиваленты для подобных слов (*много, мало* и т.п.). Фразеологические единицы брались из словарей, приведенных в списке источников после статьи.

1. Русский фразеологизм с градационным значением включает количественное числительное, обычно указывающее на определенное количество:

1.2) фразеологизмом выражается значение «очень», «сильно»: *как свои пять пальцев знать* [6, с. 132] (разг. знать очень хорошо, основательно); *в три погибели гнуть* [8, с. 98] (разг. экспрес. жестоко, безжалостно, сильно эксплуатировать, тиранить); *опять двадцать пять, за рубль деньги* [3, с. 237] (разг. неодоб. Снова то же самое, приходится много раз повторять); *обещанного три года ждут* [4, с. 321] (насмешка над рассчитывающим на скорое исполнение другим некогда данных обещаний; указание на то, что исполнения обещаний придется ждать очень долго); *семь бед, один ответ* [5, с. 434] (выражение решимости совершить что-либо рискованное, опасное; здесь числительному «семь» можно подобрать контекстуальный синоним «много»); *семи пядей во лбу* [14, с. 106] (отличающийся от других умом, мудростью, обладающий выдающимися способностями, *очень* умный); *битая посуда два века живет* [12, с. 56] (человек, получивший ранение или увечье, проживет очень долго. Количественно-именное сочетание «два века» имеет значение *очень долго*);

1.3) фразеологизм указывает на нулевую ступень измерения признака, прототипическую норму; отметка на шкале градации может быть обозначена словом «нормально», «посредственно», «так же как»: *два сапога пара* [2, с. 89–90] (иноск. один к другому подходит, один другого стоит; *два* эксплицирует представление о равенстве, тождественности); *жить (сидеть) в четырех стенах* [3, с. 442] (разг. не выходить из дома, из помещения, ни с кем не общаться, пребывать в одиночестве; числительное четыре связывается с идеей посредственности); *между двух огней* [3, с. 202] (в трудном положении, когда опасность или неприятность угрожает с двух сторон; форма *двух* указывает на *равную* опасность разных явлений);

1.3) во фразеологизме выражается значение низкого уровня, на которое могут указывать слова «мало», «неважно»: *один в поле не воин* [4, с. 355] (иноск. один ничего не сделаешь, *один* – это мало); *один, два (раз-два) и обчелся* [10, с. 424] (об очень малом количестве: *раз-два* – очень мало); *один с сошкой, а семеро с ложкой* [10, с. 566] (один работает, а семеро едят; *один* – минимальное количество); *одному ехать и дорога долга* [10, с. 546] (в одиночестве ехать тяжелее); *заблудиться в трех соснах* [2, с. 365] (разг., шутил.-ирон. Не суметь разо-

браться в чем-то простом, запутаться в простом вопросе. Слово «три» используется в значении «очень мало»).

2. Русский фразеологизм с градационным значением включает порядковое числительное:

2.1) градационное значение высокого уровня, отметка шкалы «рано», «много», «сильно»: **первый** блин комом [2, с. 223] (иносск. неудача в начале дела; намек на первый блин, который, если сковорода еще не горяча, часто не удаётся. *Первый* – «первоначальный, самый ранний»); с **первого** взгляда [14, с. 159] (после глаголов *понять, узнать, влюбиться* и других; *первый* – «сразу же, с самого начала, очень рано»); до **седьмого (десятого)** колена [16, с. 136] (*устар. прост.* Об отдаленной степени родства, о самых отдаленных предках или потомках); до **седьмого** пота [3, с. 267] (до крайней степени напряжения и усталости; порядковое числительное *седьмой* близко по значению к слову *сильно*);

2.2) градационное значение стандартного, нормального уровня, отметка шкалы «нормально», «посредственно», «так же как»: с **пятое на десятое / через пятое на десятое** +*слышать, знать* [14, с. 166] (*разг. неодоб.* Непоследовательно, беспорядочно, бессвязно, пропуская подробности – с глаголами *рассказывать, сообщать, пересказывать, рассказать, сообщить, пересказать* и др. В контексте происходит уравнивание *пятого* и *десятого*);

2.3) градационное значение низкого уровня, отметка шкалы «с опозданием», «мало», «неважно»: дело **девятое / десятое** (стоит на **девятом / десятом** месте) [6, с. 298] (о том, что кого-либо не беспокоит, не касается. Выражение *девятый-десятый* в контексте может быть заменено словами *неважный, незначительный*); *нужен (на, но) как собаке пятая нога* [16, с. 225] (*прост. презр.* Совсем, совершенно не нужен. *Пятый* – «ненужный», «лишний»); **десятая** вода на киселе [10, с. 325] (*иносск.* не свой, не родня, посторонний. *Десятый* – «отличающийся по сущности»).

3. Фразеологизм с градационным значением включает собирательные числительные или образованные от них слова:

3.1) «очень», «много», «сильно»: **один дурак пятерых** умных *ссорит* [10, с. 456] (умные на самом деле глупы, ведь их может поссорить дурак. *Пятеро* здесь противопоставлены одному, собирательное числительное приобретает значение «много людей»); не **семеро** по лавкам у кого [16, с. 234] (*прост. экспрес.* У кого-либо слишком мало маленьких детей. *Семеро* – «очень много»); *гляди оба, зри в три* (*прост. экс-*

прес. Не зевай); *один с сошкой, а семеро с ложкой* [10, с. 89]; **семеро** одного не ждут [14, с. 198] (упрек тому, кто заставляет многих ждать себя);

3.2) «посредственно», «нормально», «тождественно»: **двое дерутся – третий не суйся** (не стоит вмешиваться в чужие дела. В данном контексте *двое* действуют на равных); *бабушка надвое гадала* [8, с. 146] (неизвестно, как будет, существует несколько равноправных вариантов развития событий; *надвое* – наречие, восходящее к слову *двое*);

3.3) «с опозданием», «мало», «неважно»: **двое** *пашут, а семеро – руками машут* [5, с. 208] (всю работу делают единицы, а остальные лишь создают видимость работы; *двое* – «очень мало»).

2. Разработка принципов

преподавания русского языка

Чтобы установить эффективные принципы преподавания иностранного языка, необходимо понять законы и принципы развития речи.

В учебных и научных работах известного педагога и лингвиста Л. П. Федоренко приводятся следующие **законы** развития речи:

1) для становления устной речи учащихся важно развивать органы речи и их мышцы специальными физическими упражнениями;

2) необходимо параллельно пополнять словарный запас и изучать грамматические нормы языка для верного понимания обучающимися смысла языковых единиц;

3) необходимо развивать у ученика способность к пониманию выразительных средств речи;

4) необходимо развивать языковую компетенцию учащихся на основе запоминания единиц и правил литературного языка и оперирования ими;

5) в процессе преподавания необходимо опираться на другие предметы гуманитарного цикла, связанные со словесностью, что позволит систематически изучать язык, позволит накопить богатый словарный запас;

6) учащиеся должны последовательно двигаться от изучения книжного, письменного, литературного языка к освоению устной речи.

Принципы развития речи в педагогическом процессе являются адаптацией применительно к конкретной учебной дисциплине общепедагогических принципов – последовательности, преемственности, систематичности. Модифицируя общепедагогические принципы, следует учитывать важнейшие функции языка: коммуникативную (язык служит для общения), когнитивную (язык является инструментом мышления), культурную (язык аккумулирует и передает из поколения в поколение культурную информацию). В свете этого предлагаем следующие

педагогические принципы развития речи.

1. Интегративность. Преподавание дисциплин, связанных с языком, должно вестись комплексно. Частный вариант этого принципа – принцип единства изучения языка и обучения речи (учащиеся, усваивая единицы языка, тренируются употреблять их в речи). Другой частный вариант – лексикализация грамматических форм, восприятие языковых единиц в целостности лексических и грамматических характеристик.

2. Ориентация на коммуникативную компетентность. Приобретение учащимися способности вербально выражать мысли является одной из важнейших личностных компетенций, именно это является основной задачей преподавания русского языка. В российских образовательных государственных стандартах коммуникативной компетентности отводится важное место. Для овладения коммуникативной компетентностью и полного усвоения русского языка во всем многообразии его возможностей необходимо развивать четыре основные языковые способности: устной речи, восприятия речи на слух, чтения и письма. Как известно, преподавание языка должно учитывать следующие два аспекта: 1) формирование представлений о правилах языка; 2) формирование навыков эффективной вербальной коммуникации на изучаемом языке.

3. Когнитивные принципы. Эта группа принципов основана на генетической связи между языком и мышлением: мышление формируется на основе речи, которая в данном случае выполняет познавательную функцию. Параллельно с развитием речи необходимо уделять внимание развитию мышления и логических операций (например, анализа, синтеза, сравнения, аналогии, индукции и т.д.). Следование этим принципам, закрепленным в российских государственных образовательных стандартах, необходимо не только иностранцам, но и самим русским, изучающим родной язык.

4. Последовательность. Этот принцип – самый важный в обучении русскому языку и речи. Стандартный вариант обучения русскому языку должен делиться на несколько этапов, причем на каждом из них требуется комплексное усвоение нескольких взаимосвязанных дисциплин и возвращение к ранее рассматривавшимся темам. Для установления идеальной последовательности и методов подачи учебного материала необходимо проанализировать российский опыт, особенности обучения языку российских учеников. Это позволит разработать подходящие для русского языка стандарты его преподава-

ния в качестве иностранного, отражающие взаимосвязи различных этапов обучения, что в итоге позволит последовательно увеличивать объем знаний и повысит эффективность преподавания русского как иностранного за рубежом.

Стандартный вариант обучения русскому ученику должен ориентироваться на среднестатистического ученика, что позволит наиболее эффективным образом дозировать информацию и отобрать лучшие методы обучения.

Принципы последовательного освоения русского с учетом данных о развитии среднестатистического обучающегося выделены на основе анализа различных программ обучения языка. Назовем эти основные положения:

– при обучении русскому языку необходимо учитывать возрастные характеристики, соответствие им методов обучения;

– методы обучения должны соответствовать школьному/вузовскому периоду обучения;

– на каждом этапе обучения необходимо соотноситься с методами и учебным материалом соответствующего этапа обучения в российских учебных заведениях.

5. Единство. Во время урока в классе необходимо достичь гармоничного единства между преподаванием языка и использованием самого языка, так чтобы одно перетекало в другое. В результате языковая компетентность учеников будет формироваться еще эффективнее.

6. Целостность формирования словаря и грамматики. Изучение грамматических правил и расширение словарного запаса не должны протекать независимо друг от друга, освоение этих областей должно осуществляться в тесном единстве и взаимовлиянии.

Языковые уровни выделяются и изучаются с перспективной целью выражения определенного смысла, а в этом процессе имеет значение и отбор лексики, и знание грамматики при соединении слов в предложение. Таким образом, изучение семантики и функциональных характеристик лексемы очень важно для формирования неразрывного единства тезауруса и грамматики в речевой деятельности.

7. Учет бинарных и многокомпонентных оппозиций, их выделение и использование в устной речи. Этот принцип требует учитывать двойственность (бинарность) языковых категорий и значений. Каждая категория или форма в языке, в соответствии с этим принципом, рассматривается в оппозиции с другими категориями и формами. Приведем примеры подобных оппозиций: устный/письменный (устная/письменная речь); гласный/согласный (гласные/согласные звуки); ударность/безударность (гласный

ударный / гласный безударный); простое/сложное (простое предложение / сложное предложение); обозначения живых/предметов (имена существительные одушевленные/неодушевленные).

У членов бинарной оппозиции, как можно заметить, есть общая часть и различающиеся части, которые противопоставляются. Демонстрация этого на занятиях позволит формировать у учащихся языковую способность, а особенно поможет при усвоении синонимов и антонимов. Как было показано выше, изучение языка на любом уровне требует одновременного освоения трех составляющих: лексикона (выбор слова), синтаксиса (грамматический уровень) и текста (тип текста, стиль).

3. Педагогические уровни преподавания русского языка

Педагогическая система обучения русскому языку включает три компонента:

1) понимание (педагогика) – педагогическая теория, методы обучения русской культуре и языку, виды учебной деятельности, перечень изучаемых тем, набор компетенций;

2) воспроизведение (учение) – формирование у учащихся языковых компетенций, позволяющих получить навыки понимания русской речи. Упор делается на практические навыки, а не теорию, знание грамматических правил;

3) распространение (обучение) – поддержка изучающих государственный язык Российской Федерации в деятельности, направленной на устойчивое развитие языковой способности и словесное творчество.

В разработке программ обучения языку с учетом всех вышеуказанных принципов и педагогических концепций особую важность приобретает применение на занятиях русских паремий. Это обусловлено рядом характеристик такого обучения.

1. Возможность применения принципов коммуникативного обучения. Для четкого уяснения смысла лексических единиц полезно с учетом существующих оппозиций подбирать антонимы и синонимы как для фразеологизмов в целом, так и для отдельных относительно самостоятельных элементов. Приведем пример подобного анализа.

Дарья Петрунина и Варвара Митрохина – бабы молодые, здоровые – кровь с молоком (А. Неверов). Устойчивое выражение **кровь с молоком** означает «здоровый, цветущий, с хорошим цветом лица, с румянцем»; фразеологизм включает следующие семантические компоненты: *молодой* (находящийся в возрасте от отрочества до зрелых лет), *здоровый* (крепкого сложения, крупный, сильный, могучий) [см.: 8, с. 78–79]. В синтагматическом аспекте порядок следования составляющих паремии слов часто не

соответствует тема-рематическому членению вследствие устойчивости.

2. Возможности продемонстрировать тесную связь между лексиконом и грамматикой. Кроме того, учащиеся могут ознакомиться с национально-специфичными концептами русской языковой картины мира.

Неоднократно предпринимались попытки охарактеризовать русскую фразеологию с точки зрения грамматики. Однако, во-первых, это нарушает принцип целостности в рассмотрении лексикона и грамматики. Во-вторых, дать однозначную синтаксическую и морфологическую характеристику многих устойчивых выражений не представляется возможным в силу как их устойчивости, так и явных противоречий между частеречной принадлежностью рассматриваемых единиц и их типичной синтаксической функцией (во многих случаях грамматическая семантика и роль в предложении фразеологизма или его относительно самостоятельной части противоречат прототипическим функциям слов тех или иных частей речи). Рассмотрим примеры: **нога за ногу** (*медленно, еле-еле* – адвербиальная единица); **сто лет** (*очень долго, давно* – адвербиальный элемент); **хоть пруд пруди** (*очень много* – неопределенно-количественная семантика) [см.: 8, с. 80].

Причина подобных трудностей очевидна: для русского фонда паремий характерны фразы с фиксированным набором и порядком компонентов, а у относительно свободных элементов синтаксическая функция не соответствует категории (то есть грамматическому значению). Интересно, что в ряде случаев возможна синтаксическая конверсия устойчивых выражений, ср.: *перемывать косточки, перемывая косточки, перемывающие косточки, перемывание косточек* [подр. см.: 8, с. 80]. Это также затрудняет синтаксический анализ паремий.

Таким образом, при анализе паремического фонда русского языка необходимо рассматривать его единицы в комплексе семантических, морфологических, синтаксических и лингвокультурологических особенностей.

4. Заключение

В статье были представлены различные характеристики русской фразеологии в свете разработки методов преподавания русского языка, основанных на современных принципах, признанных научным сообществом. На конкретных примерах показаны методические приемы преподавания русского языка как иностранного (например, подбор синонимов или антонимов к фразеологизму или его легко распознаваемому элементу). Сделанные в работе наблюдения и выводы могут помочь педагогам-практикам в проведении занятий, а также намечают новые рубежи по-

иска эффективных методов обучения русско-му языку для педагогов-теоретиков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большой словарь русских пословиц / сост. В. М. Мокиенко, Т. Г. Никитина, Е. К. Николаева. М. : Олма Медиа Групп, 2010. 1024 с.
2. Большой толково-фразеологический словарь Михельсона / сост. М. и М. Михельсон. : Бука, 2009.
3. Большой фразеологический словарь русского языка / сост. В. Я. Телия. М. : Аст-Пресс Книга, 2009. 709 с.
4. Большой словарь русских поговорок / сост. В. М. Мокиенко, Т. Г. Никитина. М. : Олма Медиа Групп, 2007. 554 с.
5. Гранин Д. Искатели. М. : Лениздат, 1979. 336 с.
6. Жгучий глагол: словарь народной фразеологии /сост. В. К. Белко. М. : Зеленый век, 2000. 315 с.
7. Колесникова С. М. Градуальность: системные связи и отношения в русском языке. М. : Прометей, 2012. 199 с.
8. Колесникова С. М. Разноуровневые средства выражения градуальной семантики в русском языке : учеб. изд. М. : Прометей, 2012.
9. Колесникова С. М. Градуальная семантика составного сказуемого // Вопр. языкознания. 2012. № 31. С. 6–8.
10. Пословицы русского народа / сост. В. Даль. М. : Олма-Пресс, 1999. 616 с.
11. Прекина Н. В. Градуальная семантика русских пословиц : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Саранск, 2005.
12. Словарь русских пословиц и поговорок / сост. В. П. Жуков. М. : Русский язык, 1993. 538 с.
13. Учебный фразеологический словарь русского языка / сост. А. Н. Тихонов, Н. А. Ковалева. М. : Айрис-Пресс, 2014. 528 с.
14. Учебный фразеологический словарь / сост. Е. А. Быстрова, А. П. Окунева, Н. М. Шанский. М. : Просвещение, 1997. 272 с.
15. Федоренко Л. П. Анализ теории и практики методики обучения русскому языку : учеб. пособие. Курск : Изд. КГПИ, 1994.
16. Фразеологический словарь русского литературного языка : в 2 т. / сост. А. И. Федоров. М. : Астрель, 2008. Т. 1. 398 с.; Т. 2. 396 с.

REFERENCES

1. Bol'shoj slovar' russkikh poslovic / sost. V. M. Mokienko, T. G. Nikitina, E. K. Nikolaeva. M. : Olma Media Grupp, 2010. 1024 s.
2. Bol'shoj tolkovo-frazeologicheskij slovar' Mihel'sona / sost. M. i. M. Mihel'son. : Buka, 2009.
3. Bol'shoj frazeologicheskij slovar' russkogo jazyka / sost. V. Ja. Telija. M. : Ast-Press Kniga, 2009. 709 s.
4. Bol'shoj slovar' russkikh pogovorok / sost. V. M. Mokienko, T. G. Nikitina. M. : Olma Media Grupp, 2007. 554 s.
5. Granin D. Iskateli. M. : Lenizdat, 1979. 336 s.
6. Zhguchij glagol: slovar' narodnoj frazeologii /sost. V. K. Belko. M. : Zelenyj vek, 2000. 315 s.
7. Kolesnikova S. M. Gradual'nost': sistemnye svjazi i otnoshenija v russkom jazyke. M. : Prometej, 2012. 199 s.
8. Kolesnikova S. M. Raznourovnevyje sredstva vyrazhenija gradual'noj semantiki v russkom jazyke : ucheb. izd. M. : Prometej, 2012.
9. Kolesnikova S. M. Gradual'naja semantika sostavnogo skazuemogo // Vopr. jazykoznanija. 2012. № 31. S. 6–8.
10. Poslovicy russkogo naroda / sost. Vladimir Dal' M. : Olma-Press, 1999. 616 s.
11. Prekina N. V. Gradual'naja semantika russkikh poslovic : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Saransk, 2005.
12. Slovar' russkikh poslovic i pogovorok / sost. V. P. Zhukov. M. : Russkij jazyk, 1993. 538 s.
13. Uchebnij frazeologicheskij slovar' russkogo jazyka / sost. A. N. Tihonov, N. A. Kovaleva. M. :Ajris-Press, 2014. 528 s.
14. Uchebnij frazeologicheskij slovar' / sost. E. A. Bystrova, A. P. Okuneva, N. M. Shanskij. M. : Prosveshhenie, 1997. 272 s.
15. Fedorenko L. P. Analiz teorii i praktiki metodiki obuchenija russkomu jazyku : ucheb. posobie. Kursk : Izd. KGPI, 1994.
16. Frazeologicheskij slovar' russkogo literaturnogo jazyka : v 2 t. / sost. A. I. Fedorov. M. : Astrel', 2008. T. 1. 398 s.; T. 2. 396 s.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. А. П. Чудинов

УДК378.096

ББК Ш141.12-9-99+4448.4 (5Кит)

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.08

Чжоу Шуцзюань,

доцент, факультет русского языка, Цзилиньский университет иностранных языков «Хуацяо»; 130117, Китай, провинция Цзилинь, г. Чанчунь, ул. Цзин Юэ, 3658; e-mail: zsj12@126.com.

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПОДГОТОВКИ КОМПЛЕКСНЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ-РУСИСТОВ В КИТАЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: комплексный русист; учебная программа; учебная концепция; обучающая модель; учебная оценка.

АННОТАЦИЯ. По мере того, как непрерывно укрепляются китайско-российские отношения стратегического сотрудничества и реализуется концепция «Один пояс и один путь», подготовка комплексных специалистов-русистов отвечает социальной тенденции и требованию экономического развития провинции Цзилинь. В новое время будущие выпускники-русисты не только должны уметь «понимать на слух, говорить, читать, писать и переводить», но и обладать богатыми знаниями о торговле, о России и знанием английского языка. Впрочем, важны и такие качества характера, как трудолюбие, честность и верность. Подготовка комплексных прикладных русистов должна основываться на четкой ориентации на будущее, совершенствовании профессионализма и усилении практической составляющей обучения. Учитывая недостаточность комплексных специалистов-русистов в рамках концепции «Один пояс и один путь», на основе анализа состояния подготовки русистов в вузах в нашей провинции, на примере реформы подготовительной системы русистов на факультете русского языка и литературы Цзилиньского университета «Хуацяо», мы представляем практическую модель подготовки русистов.

Zhou Shujuan,

Associate Professor, Faculty of the Russian Language and Literature, Jilin University of Foreign languages, Changchun, China.

THEORY AND PRACTICE OF INTEGRATED PROFESSIONAL RUSSIANISTS

KEYWORDS: Integrated russianist; curriculum; teaching concept; teaching model; training evaluation.

ABSTRACT. Due to continuous strengthening of Chino-Russian strategic cooperation and the realization of the concept of “One Belt And One Road”, training of skilled professional russianists meets the social trend and the requirement of the economic development of Jilin province. The prospective russianists should have deep knowledge of Russian; they should not only understand oral speech, speak well, read, write and translate but also have good knowledge of business, Russia and the English language. Some traits of character are also essential, among them are hardworking, honesty and fidelity. Training should be focused on the future opportunities, strengthening of professional qualities and prevalence of practice.

Because of the lack of comprehensive skilled russianists under the concept of “One Belt And One Road”, it is necessary to develop a practical model of teaching Russian-speaking specialists. Based on the analysis of the training status of russianists in institutes of higher education in our province, taking into account the reform of training system of russianists at the department of the Russian language and literature at the university of “Huaqiao” for example, we are proposing a practical model of training russianists in China.

По мере того, как непрерывно под-
нимаются китайско-российские
отношения стратегического сотрудничества
и реализации концепции «Один пояс и
один путь», актуальным становится вопрос
о реформе модели подготовки русистов на
факультетах русского языка и литературы в
китайских вузах.

Подготовка специалистов в местных
университетах на основе местного экономи-
ческого развития является честной и труд-
ной миссией для этих вузов. В качестве
единственного университета иностранных
языков в провинции Цзилинь Цзилиньский

университет иностранных языков «Хуацяо»
предпринял успешные попытки в области
подготовки высококачественных приклад-
ных русистов, что значительно стимулирует
экономическое развитие в провинции Ци-
линь. Благодаря своему идеальному гео-
графическому положению в рамках страте-
гической концепции «Один пояс и один
путь», провинция Цзилинь представляет
собой важное «окно» к северу и важный
транспортный узел в северо-восточной
Азии. Экономическое развитие провинции
Цзилинь зависит от количества квалифи-
цированных русистов. Проанализировав

Исследование выполнено при финансовой поддержке Программы Управления просвещения провинции Цзилинь (Проект № 2016-535 «Разработка и использование модели смешанного обучения иностранному языку»), Программы Управления просвещения провинции Цзилинь (Проект № GH150574 «Исследование и практика инновации системы подготовки специалистов-русистов в частных вузах на фоне просветительской реформы») и Программы управления просвещения провинции Цзилинь по реформе обучения и образования в вузах (проект 2016 «Теория и практика подготовки междисциплинарных специалистов-русистов в провинции Цзилинь на фоне стратегии “Один пояс и один путь”»)

Статья опубликована в рамках проекта Минобрнауки России ФЦП «Русский язык» № 16.W16.25.0007

© Чжоу Шуцзюань, 2016

уровень подготовки русистов в вузах нашей провинции в соответствии с требованиями концепции «Один пояс и один путь» на примере реформы подготовительной системы русистов на факультете русского языка и литературы Цзилиньского университета «Хуацяо», в этой статье мы представляем модель подготовки русистов.

Состояние подготовки русистов в провинции Цзилинь

Согласно статистическим данным к концу 2015 г. более чем в 130 вузах Китая преподают русский язык как иностранный, в том числе в силу географических преимуществ на северо-востоке, здесь находится 43 вуза, а в провинции Цзилинь – 14 (включая независимые институты).

Кроме Цзилиньского университета и Северо-восточного педагогического университета, которые подчиняются Министерству образования КНР, остальные 12 университетов являются местными. Во всех вузах, кроме независимых и вторичных институтов, преподавание русского языка имеет долгую историю. Наш университет, основанный в 1995 г., конкурирует с другими вузами провинции. Поскольку большая часть выпускников-русистов занята в экономической сфере, во всех вышеназванных университетах разработаны программы относительно торговли и экономики. По мере реализации стратегии «Один пояс и один путь» ожидается бурное развитие торговли Китая с Россией, пятью странами Центральной Азии и другими странами СНГ. Такой возможностью воспользуется и провинция Цзилинь. Учитывая ориентацию нашего университета, низкий уровень подготовки поступающих (абитуриентов) и преподавателей, нам приходится развивать свои преимущества для удовлетворения потребностей рынка в высококачественных квалифицированных русистах.

Размышление о реформе подготовки русистов в новое время

Исследования на предприятиях или соответствующих учреждениях показывают, что работодатели нуждаются в комплексно всесторонне развитых выпускниках. В новое время будущие выпускники-русисты не только должны уметь «понимать на слух, говорить, читать, писать и переводить», но и обладать богатыми знаниями о торговле, о России и знанием английского языка. Впрочем, важны и такие качества характера, как трудолюбие, честность и верность. Подготовка комплексных прикладных русистов должна основываться на четкой ориентации на будущее, совершенствовании профессионализма и усилении практической составляющей обучения. Мы провели реформы по следующим направлениям.

Концепция

«в центре обучения студенты»

Современная система подготовки русистов помещает студентов в центр обучения и придает большое значение формированию практических навыков студентов. Такая концепция должна быть укоренена в сознании преподавателей. Только приняв такую концепцию, преподаватель русского языка сможет обновить свои методы обучения и по-настоящему понять предметы, которые он преподает.

Кроме того, важным моментом в обучении является организация самостоятельной работы студентов. Активное развитие науки и техники требует высококвалифицированных специалистов. Опыт показывает, что без изменения учебной концепции преподавателей реформа методики и средств обучения русскому языку будет невозможна.

Таким образом, обновление самой учебной концепции является главной задачей для подготовки прикладных русистов. Преподаватели должны поставить студентов в центр процесса обучения и совершенствовать их языковые навыки и способность к самоподготовке и саморазвитию. Руководствуясь учебной программой, нам удается сочетать увеличение объема знаний, передаваемых студенту, с формированием навыков, умений, компетенций обучающегося.

Учебная программа, ориентированная на потребности общества

Важным звеном подготовки кадров является разработка и утверждение учебной программы. Для подготовки русистов с вышеуказанными качествами в систематизированную программу должны входить соответствующие дисциплины. Однако проблема заключается в том, что в условиях реформы образования и корректировки учебных планов сокращено число учебных часов. Перед нами стоит задача, как научно и эффективно составить учебную программу по русскому языку. Необходимо сконцентрироваться на формировании у студентов стойких языковых навыков и способностей к международной коммуникации путем «концентрации курсов, увеличения факультативных предметов, обновления учебных материалов» и других методов оптимизации учебных программ, чтобы повысить качество подготовки прикладных русистов.

При подготовке русистов нельзя игнорировать ни запросы общества в отношении вуза, ни уровень квалификации его выпускников. Когда они претендуют на вакансию, работодатель больше всего ценит их языковые навыки и умения, поэтому необходимо

поставить формирование языковых навыков во главу угла учебных программ. Ввиду того что русский язык сложен, требуется усилить практические курсы для студентов с нулевым уровнем владения этим языком. Мы должны обеспечить увеличение учебных часов для основных курсов: чтение, аудирование и говорение.

Страноведение России и других стран Центральной Азии ведется по разным методикам в соответствии с уровнем знаний студентов. Мы можем преподавать такие знания, используя формы практических занятий, межкультурного семинара, внеаудиторных мероприятий или факультативных занятий университетского масштаба. Для старшекурсников можно установить специальные занятия по культурологии.

У нас на факультете существует своя специфика: русский язык + специальность + английский язык. Для того чтобы ее не потерять, мы уделяем большое внимание формированию и развитию умений студентов «понимать на слух, говорить, читать, писать и переводить», установили ряд поддерживающих курсов для подготовки квалифицированных русистов в областях торговли. Все эти предметы составляют органическое целое и стимулируют всестороннее развитие студентов. Чтобы подчеркнуть специфику своего университета как прикладного, мы построили большой русский дом, где студенты могут своими глазами увидеть почти все, что есть в России, и лингафонный кабинет для соответствующей практической деятельности.

Кроме того, современные выпускники-русисты должны иметь навыки работы с компьютером. Для этого на основе университетского факультативного курса «Офисная автоматизация» мы вводим факультативный спецкурс «Поиск русскоязычной информации» для старшекурсников, в который входят перепечатывание текста при помощи клавиатуры, операции с русскоязычной системой Windows, Skype, пользование mail.ru и yandex.ru и т.д. Данный курс характеризуется практической направленностью и дает возможность студентам самостоятельно найти обучающие материалы по русскому языку в Интернете, вести самостоятельное обучение в режиме он-лайн и самостоятельно разрешить проблемы посредством Интернета.

Обновление модели обучения для удовлетворения потребностей студентов

Согласно вышеупомянутой реформе учебных программ в процессе обучения мы хотим усилить конкретные практические способности студентов. Для этого проводится реформа моделей обучения.

(1) Умножение моделей обучения

В традиционном курсе русского языка преподаватель играет ведущую роль, а студенты пассивно принимают то, что он им рассказывает и объясняет. При такой модели игнорируются особенности студентов и их индивидуальные черты характера. По мере появления новой учебной концепции и современной технологии обучения становится актуальным стимулирование развития личности студентов. Роль преподавателя становится вспомогательной (он выступает координатором и консультантом), студенты – субъекты в процессе обучения. Задача преподавателей заключается в том, чтобы поставить перед студентами цель, вовремя обнаружить и исправить допущенные ими ошибки, подвести итоги обучения. Такая методика значительно увеличивает активность студентов и эффективность самого обучения.

(2) Переход от индуктивной модели обучения к дедуктивной

Традиционная модель обучения является индуктивной, суть которой заключается в том, что преподаватель передает студентам накопленные многолетние знания и опыт. Такая модель подходит к некоторым устойчивым знаниям, но студенты при этом находятся в пассивном состоянии. К тому же знания у преподавателя могут быть не вполне безупречными, иногда даже дефектными. Из-за этих недостатков мы хотим перейти от индуктивной модели обучения к дедуктивной, особенность которой заключается в том, что путем подробного анализа и интерпретации определенной теории разъясняем студентам внутренние правила, скрытые в глубине языковых явлений. Например, чтобы преодолеть трудности в запоминании новых слов, мы взяли за основу этимологию, морфологию, фонетику в сочетании со знанием иностранных языков (главным образом, английского языка) у студентов и через анализ структуры, семантики и употребления мы помогаем студентам полностью овладеть новыми словами [см. 3; 4; 5]. Такие инновационные методики вызывают интерес у студентов и заметно облегчают процесс учебы.

(3) Принятие современного режима обучения

Современные учебные классы насыщены различными устройствами, позволяют сделать обучение эффективным и использовать при этом интерактивные методы. Студенты выступают субъектами в процессе обучения. Как стимулировать их активность, сконцентрировать их внимание на обучении, вовлечь их в процесс взаимодействия с преподавателем – важные вопросы, на которые необходимо ответить. Для этого мы оборудовали наши аудитории новейшей

техникой: компьютеры, локальная интернет-сеть, электронная доска и т.д. Еще мы ввели BBS, OICQ и другие мобильные приложения как средство преподавания, проверки результатов обучения, консультации, благодаря чему мы успешно удаляем пространственную границу между университетом и домом и эффективно решаем вопрос нехватки времени на занятиях.

(4) Соединение теории с практикой

Для того чтобы продуктивнее использовать время, которое студенты проводят в университете, мы соединяем профессиональные занятия с внеаудиторной деятельностью. Мы оформили «Уголок русского языка» и организовали разные специализированные кружки, такие как «Клуб любителей красноречия», «Русское кино», «Писательский кружок» и др. Исходя из своих интересов, каждый студент может принимать участие в одном–двух кружках. Самостоятельная деятельность студентов предусмотрена учебными программами, одновременно она расширяет их кругозор и повышает их практические навыки [см. 6].

В новое время актуальными становятся знания о России. И хотя в любом вузе Китая «Страноведение России» является обязательным предметом в учебной программе, ввиду того, что сведения в учебниках стары и ситуация в России быстро меняется, одних занятий недостаточно. На помощь приходит любительский кружок «Мы знаем Россию». Члены этого кружка внимательно следят за ситуацией в России и регулярно проводят семинары и конкурсы по страноведению России, что играет важную роль в распространении информации об этой стране.

Проведение оценки качества преподавания

В целях контроля процесса обучения мы используем многоаспектную систему оценки качества преподавания, в которую входит оценка процесса преподавания и процесса обучения.

Критерии оценки для преподавателя следующие: организация обучения, разработка и осуществление учебных занятий, руководство внеаудиторной работой студентов, все виды контроля на занятиях, проведение экзаменов и зачетов, конкурсов по русскому языку и страноведению и т.д.

Кроме того, мы также оцениваем внеаудиторную деятельность студентов, их добровольческую работу и эффективность практики. Такая комплексная оценка может показать точную и объективную картину успеваемости студентов.

Внеурочная практическая деятельность студентов

Внеурочная практическая деятельность

обучающихся является средством повышения уровня знаний и компетенций по русскому языку. В нашем университете в соответствии с потребностями студентов в развитии проводятся различные **внеурочные мероприятия**: «Форум авторитетов», куда приглашаются опытные преподаватели и специалисты из нашего университета или из других учреждений. На нем успешные студенты обмениваются своим опытом с товарищами. Другое регулярное мероприятие – фестиваль «Очаровательный русский язык», на котором студенты выступают с программой на русском языке. Кроме того, проводятся «Вечера русского языка», на котором студенты смотрят русскоязычные фильмы, поют русские песни и даже ставят спектакли и т.д.

В нашем университете регулярно работает и «Уголок русского языка», где студенты, преподаватели (в том числе и преподаватели из России) обмениваются впечатлениями, беседуют на различные темы, касающиеся русского языка, литературы и другого.

У нас на факультете работает клуб «Мы любим русский язык», где студенты учатся петь русские песни, читают русские журналы и газеты, смотрят русские фильмы.

Такого рода мероприятия в значительной степени повышают интерес студентов к изучаемому языку.

Конкурсы русского языка могут совершенствовать навыки студентов и стимулировать их интерес к дальнейшему изучению русского языка. В каждом семестре на нашем факультете организуется ряд конкурсов по русскому языку, включающих две части: практическую и комплексную. В практическую часть входят соревнования по чтению, письму, лексике и т.д., содержание заданий охватывает как урочные, так и внеурочные знания о России. Цель этой части состоит в том, чтобы привлечь всех студентов к участию в этих мероприятиях. А в комплексную часть входят такие соревнования, как соревнования по красноречию, по устному переводу, моделированию ООН и т.д. Цель этих мероприятий состоит в том, чтобы расширить кругозор студентов, повысить их практические навыки в области русского языка. Они представляют собой эффективный и всесторонний метод для подготовки квалифицированных русистов.

Кроме того, мы активно строим базы для практики на территории университета, используем университетскую радиостанцию, телестанцию, газету и другие информационные каналы, которые предоставляют возможность студентам редактировать и обрабатывать программы, брать интервью и

вести репортажи. В таких мероприятиях студенты пользуются русским языком в реальной ситуации. Мы также приложили большие усилия для создания внеуниверситетских практических баз, например, в некоторых музеях и школах, где студенты также проходят практику. Мы сотрудничаем и с другими учреждениями, которые предоставляют студентам возможность прохождения практики в летние и зимние каникулы. Пользуясь преимуществами в иностранном языке, мы оказываем языковую услугу и помощь на выставках, деловых беседах и митингах. Очень многие наши студенты работали переводчиками на ярмарках, торговых мероприятиях, форумах и спортивных соревнованиях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Видение и действие, направленные на продвижение совместного строительства «Экономического пояса Шелкового пути» и «Морского Шелкового пути 21-го века». URL: <http://ru.china-embassy.org/chn/eyxxs/t1257322.htm>.
2. Чин Хэ. Подготовка квалифицированных прикладных специалистов по принципу «интегрального развития» // Высшее образование в Китае. 2012. № 8.
3. Ван Сяоян. Применение этимологии в процессе обучения лексике // Вестник Цзилинского университета иностранных языков Хуацяо. 2011. № 1.
4. Ван Сяоян. Преимущество и употребление метода этимологического анализа в подготовке языковой компетенции // Вестник Цзилинского университета иностранных языков Хуацяо. 2013. № 2.
5. Ван Сяоян. О влиянии современного английского языка на русский // Вестник Цзилинского университета иностранных языков Хуацяо. 2015. № 1.
6. Чжоу Шуцзюань. Об отношениях «первого класса» и «второго класса» в преподавании русского языка // Молодой литературовед. 2012. № 24.

REFERENCES

1. Videnie i deystvie, napravlennye na prodvizhenie sovmestnogo stroitel'stva «Ekonomicheskogo poyasa Shelkovogo puti» i «Morskogo Shelkovogo puti 21-go veka». URL: <http://ru.china-embassy.org/chn/eyxxs/t1257322.htm>.
2. Chin Xhe. Podgotovka kvalifitsirovannykh prikladnykh spetsialitsov po printsipu «integral'nogo razvitiya» // Vysshee obrazovanie v Kitae. 2012. № 8.
3. Van Syaoyan. Primenenie etimologii v protsesse obucheniya leksike // Vestnik Tszilin'skogo universiteta inostrannykh yazykov Khuatsyao. 2011. № 1.
4. Van Syaoyan. Preimushchestvo i upotreblenie metoda etimologicheskogo analiza v podgotovke yazykovoy kompetentsii // Vestnik Tszilin'skogo universiteta inostrannykh yazykov Khuatsyao. 2013. № 2.
5. Van Syaoyan. O vliyaniy sovremennoy angliyskogo yazyka na russkiy // Vestnik Tszilin'skogo universiteta inostrannykh yazykov Khuatsyao. 2015. № 1.
6. Chzhou Shutszyuan'. Ob otnosheniyakh «pervogo klassa» i «vtorogo klassa» v prepodavanii russkogo yazyka // Molodoy literaturoved. 2012. № 24.

Статью рекомендует канд. филол. наук, доц. Е. Н. Иванова

Заклучение

Стратегия «Один пояс и один путь» предлагает новые возможности для преподавания русского языка. В связи с этим Цзилинский частный университет иностранных языков «Хуацяо», являясь базой для подготовки специалистов, знающих иностранные языки в провинции Цзилинь, должен играть более заметную роль в процессе освоения и открытия северо-восточной Азии. Для этого мы, преподаватели русского языка, должны понять задачи в новой ситуации, принять соответствующие меры и обновить учебную концепцию, учебные материалы и методические принципы, чтобы эффективнее подготовить все стороны развитых прикладных русистов.

Чжу Инли,

стажер Московского государственного университета, университет Хэйлунцзян, Цицилинский институт иностранных языков «Хуацяо»; 130117, Китай, провинция Цицилин (Гирин), г. Чанчунь, ул. Цзин Юэ, 3658; e-mail: zhuyingli_0624@126.com.

ВЗАИМОСВЯЗЬ МЫШЛЕНИЯ, ЯЗЫКА И РЕЧИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: язык; речь; мышление; мыслительная деятельность; психолингвистика; речевая деятельность.

АННОТАЦИЯ. Язык представляет собой организованную структуру символов, в которой действуют свои правила и законы. Слова, которые мы используем в речи по языковым законам, отражают процесс мышления человека и общества в целом. Система символов языка человека имеет относительную стабильность, язык передается из поколения в поколение в виде устной или письменной формы. Он не принадлежит ни одному из носителей языка, хотя каждый обладает им; язык – это продукт социальной договоренности. Соссюр в «Курсе общей лингвистики» проводит четкие границы между языком и речью, что и положено в основу современной лингвистики. В процессе мышления язык участвует в силу своих материальных возможностей (звуковая оболочка слова, смысл и структура предложения). Мы не можем рассматривать мышление и язык как тождественные явления. Но с другой стороны, рассматривать язык и мышление как форму и содержание тоже некорректно, потому что процесс мышления это не содержание, а мыслительная деятельность, в результате которой это содержание и проявляется. Язык сам по себе представляет собой единство формы и содержания.

Zhuy Ingli,

Trainee, Moscow State University, Heilongjiang University, Harbin, Jilin Huaqiao University of Foreign Languages, Changchun, China.

CORRELATION OF THINKING, LANGUAGE AND SPEECH

KEYWORDS: language; speech; thinking; psycholinguistics; speaking.

ABSTRACT. Language is an organized structure of symbols, which has its own rules. Words that we use in speech according to the laws of the language reflect the process of thinking of a person and the society in general. The system of symbols has a relatively stable structure; language is passed from one generation to the other in written or oral form. It doesn't belong to any speaker, although every native speaker uses it; language is the product of social cooperation. F. de Saussure in his book "General Linguistics" draws the border between language and speech, which is in the basis of modern linguistics. Language takes part in the process of thinking due to its abilities (sound matter of a word, meaning and structure of a sentence). We can not equal language and thinking. But on the other hand it is wrong to treat language and thinking as form and content, because the process of thinking is not content, but activity, the result of which reveals the content. Language is the unity of form and content.

1. Введение

Разграничение языка и речи впервые было предложено и обосновано отцом современной лингвистики – швейцарским лингвистом Фердинандом де Соссюром. Он считал, что разделение языка и речи необходимо, для того чтобы «очистить» предмет изучения лингвистики – язык. Гумбольдт заметил противоречия индивидуальных и социальных факторов в языке, поэтому особое внимание уделял вопросам различия между языком и речью. Язык – это уникальная система символов, которая лежит в основе структурной лингвистики. Представители младограмматической школы считали, что язык является результатом генетической наследственности человека и рождается вместе с ним. Функциональная языковая школа считает, что язык является наиболее важным инструментом коммуникативной деятельности человека, то есть

мы видим, что язык был предметом изучения многих научных школ. Язык и мышление тесно связаны между собой. Язык и мышление как социальное явление обуславливают друг друга: вне мышления деятельность людей бессмысленна. Язык представляет собой организованную структуру символов, в которой действуют свои правила и законы. Слова, которые мы используем в речи по языковым законам, отражают процесс мышления человека и общества в целом. Различные способы мышления определяют выбор слова, обработку, коррекцию; построение предложения, выбор слова, их порядок в предложении – все это является средствами выражения экспрессии и может определяться внешним воздействием. С другой стороны, процесс кодирования речи как процесса мыслительной деятельности находится под влиянием мышления и сформирован многовековой человеческой практикой.

2. Различия языка и речи как основа теории языка

Система символов языка человека имеет относительную стабильность, язык передается из поколения в поколение в виде устной или письменной речи. Он не принадлежит ни одному из носителей языка, хотя каждый обладает им; язык – это продукт социальной договоренности. Соссюр в «Курсе общей лингвистики» проводит четкие границы между языком и речью, что и положено в основу современной лингвистики.

2.1. Различия между языком и речью

Язык является относительно фиксированной системой знаков, передающейся из поколения в поколение. Речь не обладает фиксированной системой символов, она более подвижна, но не выходит за пределы структуры конкретного языка [см. подр. 18,

с. 108]. Первое относится к обобщению социальных практик, принятых социальными группами, в то время как последнее является инструментом человеческой коммуникативной деятельности. Язык является абстрактным и относительно стабильным явлением, речь фиксирует отдельные языковые фрагменты. Соссюр рассматривал язык как социальный фактор, подверженный внешним воздействиям. Соссюр писал о том, язык существует в коллективе как совокупность впечатлений, имеющихся у каждого в голове, наподобие словаря, экземпляры которого, вполне тождественные, находились бы в пользовании многих лиц [см подр. 2009, с. 35]. Русский лингвист В. С. Виноградов использует таблицу, чтобы выделить различие между языком и речью (см. таблицу 1).

Таблица 1

Виды лексической информации

Константная (языковая) информация	Окказиональная (речевая) информация
I. экстралингвистическая (знаменательная)	
1. Смысловая (семантическая) 2. Эмоционально-экспрессивная (стилистическая) 3. Социолокальная (стилевая) 4. Хронологическая 5. Фоновая 6. Дифференциальная	1. Ассоциативно-образная 2. Словотворческая экспрессивно-эмоциональная 3. Аллюзивная 4. Функциональная 5. Паралингвистическая
II. Лингвистическая (служебная)	
7. Грамматическая	
8. Фонематическая (формальная)	

2.2. Связь языка и речи

Соссюр в своих исследованиях «чистой» лингвистики четко разделяет язык и речь, но отмечает, что это вовсе не означает, что язык и речь никак не связаны. Наоборот, он подчеркивает связь между ними. Ню Вэй-инь [11], объясняя понятие «речь», говорит о социальной кристаллизации, раскрытой Соссюром: члены одного коллектива воспроизводят примерно одни и те же знаки, соотнося их примерно с одними и теми же понятиями, что помогает объяснить, каким образом говорящий находится в подчинении «языковой» составляющей свободы выбора в создании фраз и предложений. По словам Соссюра, язык одновременно и орудие и продукт речи. Но все это не мешает языку и речи быть двумя совершенно различными вещами [см. подр. 13, с. 41]. Исходя из вышесказанного, язык является абстрактным дискурсом для конкретной коммуникативной ситуации. Знаковая система языка обрабатывается и используется в процессе общения, если язык не соответствует общепринятой в данном обществе, коллективе системе, то коммуникативный акт не сможет состояться.

2.3. Особые различия между языком и речью

В дальнейшем лингвистика языка и лингвистика речи разделились, но остались неразрешенными вопросы, например – предложение является частью языка или речи? Структура предложения имеет определенную закономерность, является крупнейшей структурной единицей языка, средством коммуникации. В то же время законченное предложение может выражать частный коммуникативный смысл, вербальная коммуникация является наименьшей единицей общения. Соссюр в «Курсе общей лингвистики» склонен считать, что речь как явление всегда индивидуально. Но здесь скрыто очень важное противоречие: либо «речь» лишь индивидуальное, побочное, даже случайное, либо же это «комбинации, при помощи которых говорящий субъект пользуется языковым кодексом», что никак не может быть побочным и тем более случайным и что не является даже и индивидуальным, так как это нечто, лежащее вне субъекта. Коллективное использование языковой системы зависит от индивидуальных особенностей, там нет четкой границы

между свободой выбора языковых явлений. Позже когнитивная лингвистика в качестве аргумента для отказа от идеи слияния языка и речи, они считают необходимым проводить различия между языком и речью. Язык и речь соотносятся с конкретным, практическим, а не с абстрактными формами. Они считают, что символика формируется в использовании любых знаков, даже если они абстрактны, она возникает из использования конкретных слов в конкретных сценариях, является частью языка знаний, который равен языку как полностью открытой системе, постоянно меняющейся, не имеющей стабильности.

3. Об отношениях между языком и мышлением

Язык является не только средством коммуникации социальных групп людей, но и инструментом мышления человека, обе функции интегрированы человеческим мозгом. С самого раннего детства каждый человек проживает процесс развития и возникновения языка и мышления. Этот процесс развития языка и мышления, их связи друг с другом, происходит вне отрыва от политической истории, развития нации или расы. Но отношения между языком и мышлением сопровождают более спорные вопросы.

3.1. Язык и мышление аналогичны

Язык и мышление. [4, с. 116] Американский психолог-бихевиорист Уотсон (J. B. Watson) полагал, что мышление идентично неслышному проговариванию звуков громкой речи, а сами эти звуки являются условным сигналом обозначаемых ими объектов, то есть отождествлял мышление с внутренней речью. Позже еще один приверженец бихевиоризма Скиннер (B. F. Skinner) занимает аналогичную точку зрения, он развивает концепцию, согласно которой овладение речью происходит по общим законам образования условных рефлексов. Когда один организм производит речевые звуки, другой организм их подкрепляет (положительно или отрицательно), контролируя тем самым процесс приобретения этими звуками устойчивых значений.

3.2. Язык и мышление разнородны

Одна из точек зрения предполагает, что мысль определяет язык. Уже 2500 лет назад Аристотель предложил решение взаимосвязи мышления и языка, считая, что язык, речь – это, прежде всего, средство для выражения мыслей. Рационалисты лингвисты XVII в. также считают, что для человека, существа рационального, создание языка было необходимо для выражения идеи. Многие современные западные психологи до сих пор придерживаются этой теории. Известный швейцарский психолог Жан Пиаже (J. Piaget) считает, что язык обу-

словлен логическим мышлением; рассматривая соотношение языка и мышления с точки зрения истории происхождения языка, ученый отталкивался от изучения формирования языковых и мыслительных процессов отдельных детей. Логические операции по происхождению первичнее языка или речи, но чем сложнее структуры мышления, тем более необходимым становится язык для их обработки. Следовательно, язык – это необходимое, но недостаточное условие построения логических операций. Другая точка зрения – язык определяет мысль. Некоторые западные лингвисты, такие как Сапир, Вольф и другие придерживаются именно этого взгляда. Советские психологи также придерживаются этой точки зрения, предполагая, что развитие мыслительных структур и языка мысли является основной движущей силой мышления, и язык является основой индивидуального мышления. В то же время советские психологи также считают, что взаимосвязь языка и мышления является символом отношений между «означающим» и «смыслом».

Существует также мнение, что отношениям между языком и мыслью соответствует взаимодействие между формой и содержанием. Представитель натуралистического направления в языкознании Август Шлейхер (Shilaiheer) в своих исследованиях подчеркивал материальную сторону языка, считая, что дух есть сам по себе высший продукт материи. Соссюр сравнивал отношения между языком и мышлением с листом бумаги. Мысль – его лицевая сторона, звук – оборотная; нельзя разрезать лицевую сторону, не разрезав и оборотную. Таким образом, в основе представления Соссюра о знаке и его концепции в целом лежит дихотомия означающее – означаемое. Многие наши лингвисты также придерживаются этой точки зрения.

3.3. Диалектическая взаимосвязь между языком и мыслью

Язык и мышление принадлежат к разным категориям. В процессе мышления язык участвует в силу своих материальных возможностей (звуковая оболочка слова, смысл и структура предложения). Но мы не можем рассматривать мышление и язык как тождественные явления, это то же самое, как отождествление вербального языка и внутренней речи у бихевиористов, чьи позиции в современном научном мире не являются актуальными. Но с другой стороны, рассматривать язык и мышление как форму и содержание тоже некорректно, потому что процесс мышления это не содержание, а мыслительная деятельность, в результате которой это содержание и проявляется. Язык сам по себе представляет собой единство формы и

содержания. Таким образом, язык как «материал оболочки», язык как «инструмент для мышления» и другие подобные фразы неточны, потому что язык может быть воспринят не только в физических проявлениях (звук), но и в содержательных. Язык принимает участие в процессе мышления, когда он действует в качестве инструмента мышления или средства для воплощения материального и нематериального содержания. Язык и мышление не вступают в отношения доминирования или взаимной обусловленности (язык нужен, чтобы думать, а чтобы думать, нужен язык). Так как язык и мышление принадлежат к различным областям, не может быть полного тождества языка и мышления. Даже внутренняя речь не является сама по себе процессом мышления, а всего лишь материальной оболочкой мысли в тех случаях, когда мы думаем, не высказывая мысли вслух.

Близость языка и мышления тоже неоспорима. Будучи средством общения и орудием мышления они выполняют одну функцию, реализуясь в речевой деятельности. Даже образное и интуитивное мышление должны иметь некий план выражения, как и логическое мышление. То есть язык выступает не только как средство выражения мысли, но и форма ее существования (могут быть еще и невербальные виды искусства, такие как живопись, музыка, скульптура, которые воплощают мысли и чувства человека). Независимо от типа мышления, которое участвует в формировании речи, без человеческого языка окончательная мысль не может быть понята. Возникая на уровне туманной идеи, мысль, оформляясь в языковую оболочку, становится зримой и приобретает ясность, чем продуманнее и осознаннее мысль, тем более четко и ясно она выражена.

4. Определяющее условие мышления и речи

Мышление – это функция человеческого мозга, человеческий мозг отражает объективные процессы, происходящие в мире. Существует два этапа человеческого познания: чувственное восприятие и рациональное. Процесс мышления на рациональном этапе понимания осуществляется на уровне концепций, суждений и рассуждений, чтобы отразить процесс понимания объективной природы вещей и законов. Человеческая мысль, реализуясь с помощью языка в речи, может непосредственно отражать результаты мышления как деятельности людей. Процесс речи предполагает, с одной стороны, формирование и формулирование мыслей языковыми средствами, а с другой стороны, восприятие языковых конструкций и их понимание. Таким образом, мы видим тесную связь мышления и речи.

4.1. Различия в речи как проявление индивидуального мышления

На функционирование языка в речи влияет много факторов, таких как социальные факторы, культурные, психологические и так далее. Каждый из них будет непосредственно влиять на использование языка в речи, которая также будет зависеть и от индивидуальной способности мышления говорящего. Способность к производству речи зависит от уровня мышления. Чем выше уровень мышления, художественность речи, тем удачнее и эффективнее будут решаться коммуникативные задачи. Мыслительная деятельность людей с низким уровнем владения речью оставляет желать лучшего. Но есть исключения из правил, связанные с индивидуальными особенностями: несмотря на серьезные мыслительные навыки, человек не обладает умением вербально их воплотить, но эту ситуацию можно изменить, специально обучаясь коммуникативным навыкам.

4.2. Вербальная коммуникация и мыслительная деятельность

Межличностные коммуникации осуществляются с помощью не только вербальных, но и невербальных средств. При вербальном общении речь является посредником между коммуникантами, осуществляя выражение мыслей, чувств, которые должны быть переданы. Обмен информацией проходит через мыслительную деятельность языка: кодирование мысли, чтобы выразить свои чувства посредством языковой обработки, трансформации во внешнюю форму речи. То есть коммуникативный акт реализуется при словесной стимуляции головного мозга; мыслительная деятельность необходима для организации, выбора, анализа, интеграции, трансформации мысли, чтобы выразить чувства, и, наконец, достичь цели общения. Конечно, это преобразование или сокращение неотделимы от обоюдного общего понимания социальной, культурной, психологической и других видах информации, потому что без них не было бы взаимной договоренности о материальном воплощении мышления, не имея никакой общей платформы, можно прийти к разным результатам, и речевое общение окажется непродуктивным, несостоявшимся. Прямым следствием языковых и культурных различий между символами может быть отказ от коммуникации.

4.3. Вербальная коммуникация и контекстные ограничения

Еще до начала коммуникативного акта должны быть установлены конкретные объекты коммуникации, цель коммуникации, осознаны время, место и условия, которые будут связаны с определенной ситуацией общения, то есть необходимо убедиться, что

созданы все условия для понимания. Смысл речевого высказывания осуществляется с помощью языковых средств, но некоторые моменты могут быть выражены элементами неязыковой сферы. Люди в процессе общения могут столкнуться с различными ситуациями, разные люди могут выражать одну и ту же мысль по-разному, и различные версии оформления своей мысли способны производить различные коммуникативные эффекты.

Является ли мысль сказанной или написанной, носителем словесной информации или выводимой из других источников, существует необходимость обработки информации не задумываясь, чтобы это не стало проблемой в цепочке передачи речевой информации.

Прежде чем вербализировать свою мысль, иногда полезно подумать вслух, чтобы организовать свою внутреннюю речь. Только подумайте хорошо. Именно через мыслительную деятельность вы можете быстро организовать содержание выражения, придать своей речи аккуратность и гладкость. Обладая гибким мышлением, способностью обобщения, мысль может быть извлечена из многочисленных наслоений слов и образов, трансформироваться в структурированный контент и преобразиться в идеальную речеформу.

5. Заключение

Многочисленные исследования в обла-

сти лингвистики привели к возникновению структурной лингвистики, которая разграничила язык и речь и сделала эти различия объектом изучения, чем внесла выдающийся вклад в языковое развитие. Но она при этом игнорирует речь, которая тоже играет важную роль. С развитием науки изучение языка в изоляции в определенный момент стало препятствовать научному прогрессу.

Язык является носителем мышления. Наша повседневная жизнь неотделима от языка. Внутренняя мыслительная деятельность, особенно абстрактные инструменты мышления, с помощью языка улучшает качество общения между людьми, способствует более глубокому пониманию. Мышление – ядро интеллекта человека, использование языка тесно связано с ним. После того, как идея продумана, она становится бессмысленной без материальной оболочки. Речь, используемая в процессе общения, связана с неязыковыми факторами: психологическими, социальными, культурными, историческими и т.д., которые влияют и ограничивают язык, очевидно, что использование языка как инструмента исследования мыслительной деятельности человека является доминирующим инструментом при правильном использовании. Тем более необходим этот инструмент при изучении языковых правил и законов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н. Д. Язык // Энциклопедия. Русский язык. М., 1997.
2. Виноградов В. С. Лексические вопросы перевода художественной прозы. М., 1978.
3. Реформатский А. А. Введение в языковедение. М., 1967.
4. 戴昭铭.文化语言学导论 M. 北京: 语文出版社, 1996.
5. 高霄. 王慧青. 浅谈维果茨基的语言思维观. 中国政治青年学院学报, 2010.
6. 李峰. 逻辑与语言表达 北京: 中国传媒大学出版社, 2012. № 8.
7. 李洪儒. 索绪尔语言学的语言本体论预设
8. 刘岗, 袁俏玲. 简论语言思维模式的涵化. 外语学刊, 2015.
9. 刘世生, 曹金梅. 思维风格与语言认知. 清华大学学报, 2006.
10. 刘燕. 语言与思维的关系述评. 外国语文, 2012.
11. 牛卫英. 也谈索绪尔“语言”和“言语”的关系. 社会科学战线, 2010.
12. 司显柱. 论英汉民族思维模式、语言结构及其翻译. 外语学刊, 1999.
13. 索绪尔. 普通语言学教程. 高名凯译, 北京: 商务印书馆, 2009.
14. 王颖冲. 语言与思维关系再认识——沃尔夫论语言、思维和现实解读[J]. 外语教学与研究, 2011.
15. 许国璋. 许国璋论语言. 北京: 外语教学与研究出版社, 1991.
16. 赵德远. 关于语言与思维的哲学思考. 解放军外国语学院学报, 2001.
17. 赵蓉晖. 索绪尔研究在中国. 北京: 商务印书馆, 2005.
18. 张金生, 宋成方. — 词多义现象与索绪尔的语言符号观[J]. 解放军外国语学院学报, 2007.

REFERENCES

1. Arutyunova N. D. Yazyk // Entsiklopediya. Russkiy yazyk. M., 1997.
2. Vinogradov V. S. Leksicheskie voprosy perevoda khudozhestvennoy prozy. M., 1978.
3. Reformatskiy A. A. Vvedenie v yazykovedenie. M., 1967.
4. 戴昭铭.文化语言学导论 M. 北京: 语文出版社, 1996.
5. 高霄. 王慧青. 浅谈维果茨基的语言思维观. 中国政治青年学院学报, 2010.
6. 李峰. 逻辑与语言表达 北京: 中国传媒大学出版社, 2012. № 8.
7. 李洪儒. 索绪尔语言学的语言本体论预设
8. 刘岗, 袁俏玲. 简论语言思维模式的涵化. 外语学刊, 2015.
9. 刘世生, 曹金梅. 思维风格与语言认知. 清华大学学报, 2006.

10. 刘燕. 语言与思维的关系述评. 外国语文, 2012.
11. 牛卫英. 也谈索绪尔“语言”和“言语”的关系. 社会科学战线, 2010.
12. 司显柱. 论英汉民族思维模式、语言结构及其翻译. 外语学刊, 1999.
13. 索绪尔. 普通语言学教程. 高名凯译, 北京: 商务印书馆, 2009.
14. 王颖冲. 语言与思维关系再认识——沃尔夫论语言、思维和现实解读[J]. 外语教学与研究, 2011.
15. 许国璋. 许国璋论语言. 北京: 外语教学与研究出版社, 1991.
16. 赵德远. 关于语言与思维的哲学思考. 解放军外国语学院学报, 2001.
17. 赵蓉晖. 索绪尔研究在中国. 北京: 商务印书馆, 2005.
18. 张金生, 宋成方. —词多义现象与索绪尔的语言符号观[J]. 解放军外国语学院学报, 2007.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Н. Б. Руженцева

Чэн Цзя Ци,

магистр, Харбинский научно-технический университет; 150040, Китай, г. Харбин, район Сяньфан, ул. Линьюань, 4, 6284; e-mail: 424131276@qq.com.

Тенихина Анастасия Сергеевна,

магистрант 2-го года обучения, Институт филологии, культурологии и межкультурной коммуникации, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: sanandres2@mail.ru.

**ИЗУЧЕНИЕ РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ КИТАЙСКИМИ СТУДЕНТАМИ
НА ПРИМЕРЕ РОМАНОВ «РУДИН» И «ДВОРЯНСКОЕ ГНЕЗДО» И. С. ТУРГЕНЕВА.
ОБРАЗ РУССКОЙ ДВОРЯНСКОЙ УСАДЬБЫ: АНАЛИЗ И ИНТЕРПРЕТАЦИЯ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: русская литература; русские писатели; усадьбы; пейзажи; методика преподавания литературы; китайские студенты; анализ литературного произведения.

АННОТАЦИЯ. Художественный анализ русской литературы – один из курсов, который был введен на факультете русского языка в китайском университете. Данный курс необходим для изучения и интерпретации известных шедевров русской литературы. На занятиях студенты читают и анализируют произведения, расширяют кругозор, развивают высокие моральные качества, художественный вкус, стремятся понять богатую русскую культуру. Тургенев – известный писатель XIX в., которого принято считать непревзойденным мастером пейзажа. Русская усадьба в его произведениях наполнена не только красочным, поэтическим описанием, но и является отражением целой эпохи. Поэтому анализ образа дворянской усадьбы в романах «Рудин» и «Дворянское гнездо» поможет студентам проникнуться русским национальным духом, почувствовать подлинное очарование русской культуры.

Cheng Jia Qi,

Master's Degree Student, Harbin University of Science and Technology, Harbin, China.

Tenikhina Anastasiya Sergeevna,

Master's Degree Student, Institute of Philology, Culturology and Intercultural Communication, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**RUSSIAN LITERATURE FOR THE CHINESE STUDENTS
(ON THE BASIS OF THE NOVELS "RUDIN" AND "A NEST OF GENTLEFOLK" BY I. S.
TURGENEV). THE IMAGE OF RUSSIAN ESTATE: ANALYSIS AND INTERPRETATION**

KEYWORDS: Russian literature; Russian writers; estate; scenery; methods of teaching literature; Chinese students; literature analysis.

ABSTRACT. Analysis of Russian literature is one of the subjects at the Faculty of Russian Language in Chinese university. This course is essential to learn to understand and interpret great works of the Russian writers. Students read and analyze the novels in class, which helps to broaden their knowledge, brings up moral qualities and taste and helps them understand Russian culture. Turgenev is a famous writer of the XIXth century, who is a perfect master of scenery description. Russian estate is so vividly described in his works that it embodies the whole epoch. The analysis of the image of the Russian estate of the noble family in the novels "Rudin" and "A Nest of Gentlefolk" helps the students feel the Russian national spirit and the charm of the Russian culture.

**1. Современное состояние
русской литературы
и проблемы в ее преподавании**

Курс по художественному анализу русской литературы является факультативным относительно других обязательных предметов. Негативным представляется недооценка важности русской литературы, что выражается в изучении произведений в переводе. В связи с этим студенты не могут в полной мере почувствовать красоту оригинального языка. Отмечается и такая проблема, как однообразие в организации занятий: преподаватели часто знакомят лишь с краткой биографией писателя,

аннотацией к произведениям, рассказывают о значении писателя в развитии литературы и т.д. Таким образом, изучаемый материал усваивается студентами без глубокого понимания. Кроме того, трудности в изучении связаны с отсутствием мотивации у китайских студентов. Поэтому для того чтобы стимулировать интерес студентов к литературе, поднимать уровень активности на занятиях, научить анализировать произведения, необходим новый подход в изучении русской литературы сегодня.

2. Значение Тургенева в литературе

Тургенев – русский писатель-реалист, один из влиятельных писателей в мировой

литературе XIX в. Его творчество для западной Европы, особенно для Франции, имеет большое значение. Кроме того, Тургенев является великим мастером, который великолепно изобразил «дворянское гнездо». Русские усадьбы в его описании – это не только красивые поэтические пейзажи, они позволяют отразить характеристику эпохи. Подтверждением являются слова Толстого о Тургеневе: «Одно, в чем он такой мастер, что руки опускаются писать после него, – это пейзажи».

В романах «Рудин» и «Дворянское гнездо» Тургенев показал русскую усадьбу XVIII и XIX вв. под разными углами зрения. В усадьбе он объединил пейзаж и декорации, музыку, архитектуру и т.д. Перед читателем предстает жизнь дворянской аристократии, богатая культура усадьбы, процветание и упадок русского дворянства. Поэтому анализ этих двух романов имеет большое значение.

3. Описание усадьбы в произведении «Рудин»

3.1. Пейзаж как отражение настроения героя

По причине того, что пейзаж играет важную роль в сюжете, многие писатели используют его в своих произведениях. Тургенев – непревзойденный мастер пейзажа. Описание картины природы у этого писателя наполнено глубоким философским смыслом. Таким образом, природа в произведениях Тургенева помогает понять внутреннее психологическое состояние героев, особенности их характеров.

В романе «Рудин» Тургенев неоднократно описывает раннее утро, ночь, мелкий дождь и сильный ветер в усадьбе, которые позволяют передать чувства и настроение героев.

Описание летнего утра сопровождается введением в роман образа молодой и красивой женщины Александры Павловны Липиной: «Было тихое летнее утро. Солнце уже довольно высоко стояло на чистом небе; но поля еще блестели росой, из недавно проснувшихся долин веяло душистой свежестью, и в лесу, еще сыром и не шумном, весело распевали ранние птички». Картина природы передает радостное настроение Александры Павловны.

Картина ночи у Тургенева обычно выражает спокойствие и умиротворение. Рудин любовался Натальей в доме Дарьи и смотрел в окно, наслаждаясь ночным видом: на небе мягко мерцали звезды; теплые сумерки, словно вуаль, окутали всю усадьбу; в роще распространялся крепкий аромат. Природа летней ночи воодушевляет героя.

Описание мелкого дождя используется писателем как параллель грустным настро-

ениям героя. Например, в тот момент, когда Волынцев увидел в саду Наталью и Рудина, начал моросить дождь: «Ему горько и тошно стало; а на сердце залег свинец, и кровь по временам поднималась злобно. Дождик стал опять накрапывать». Его сердце долго не могло успокоиться, он почувствовал сильную боль и грусть.

Сильный ветер часто намекает на несчастье. Прощальная сцена Рудина и Лежнева сопровождается воем ветра: «А на дворе поднялся ветер и завыл зловецким завыванием, тяжело и злобно ударяясь в звенящие стекла». Пейзаж настораживает читателя, предзнаменует смерть Рудина в Париже.

Писатель по-разному изображает природу во время первого и второго свиданий Натальи и Рудина. В сцене признания окружающий природный мир служит для выражения счастья Натальи: «День был жаркий, светлый, лучезарный день. По ясному небу плавно неслись, не закрывая солнца, низкие дымчатые тучи... Птицы не переставали петь, и отрадно было слушать их болтливое щебетание при свежем гуле и ропоте пробежавшего дождя. Вот тучка пронеслась, запорхал ветерок, прилипая друг к дружке, засквозили листья деревьев, сильный запах поднялся отовсюду... Небо почти все очистилось, когда Наталья пошла в сад. От него веяло свежестью и тишиной». Напротив, пейзаж перед второй встречей Рудина и Натальи передает напряжение и волнение: «В далекой и бледной глубине неба только что проступали звездочки; на западе еще алело – там и небосклон казался ясней и чище... Кроток и тих был вечер; но сдержанный, страстный вздох чудился в этой тишине».

3.2. Жизнь в усадьбе: дворянское общество

Светская жизнь – важная часть уклада и быта русского дворянства XIX в. Многие великие писатели изображали жизнь этого сословия в своих произведениях. Роман «Рудин» демонстрирует богатую дворянскую жизнь, но и отражает изменения в жизни русского общества.

Престиж, высокий статус в обществе, материальное благополучие позволяли русской аристократии вести праздный образ жизни. Например, Дарья Михайловна – знатная и богатая помещица – имела самую большую усадьбу во всей провинции. В ее доме часто собирались выдающиеся в светском обществе люди. Помощником Ласунской был Пандалевский, который льстил ей. Кроме того, дом Дарьи часто посещали близкие и друзья. Дворянское общество – среда, в которой царит лицемерие, ложь, неискренность в выражении чувств: «сам Рудин, хотя всегда шумно приветствовал Волынцева, хотя называл его рыцарем и зани-

мал у него деньги, едва ли был к нему расположен. Трудно было бы определить, что собственно чувствовали эти два человека, когда, стискивая по-приятельски один другому руки, они глядели друг другу в глаза...».

Светское дворянство эгоистично. За маской добродушия скрываются лицемерие и притворство, ставшие привычкой. Это в полной мере отражено в жизни поместья. Своим появлением Дмитрий Рудин сразу производит хорошее впечатление, его ум и сдержанность очень нравятся хозяйке дома. Дарья Михайловна оставляет Рудина ночевать в своем поместье. Прошло более двух месяцев. Все это время Рудин живет у Дарьи Михайловны. Однако Ласунская сильно поменяла отношение к Рудину, после того как узнала о том, что Наталья назначает Дмитрию свидание. Дарья холодно прощается с гостем: «светские люди даже не бросают, а просто роняют человека, ставшего им ненужным: как перчатку после бала, как бумажку с конфетки, как невыигравший билет лотереи-томболы...».

В светских домах часто организовывали культурные салоны и балы. Обычно приемы проводились перед обедом. В своем деревенском поместье Дарья организует салон, на котором впервые появляется Рудин. Сначала он был немного застенчив, но позже очаровывает окружающих своими умными речами. Пигасов бросает вызов Рудину. Они дискутируют по содержанию статьи, поднимают философские вопросы. Слово Рудина полно мудрости и страсти, люди восхищались его талантом.

В этом разделе образ усадьбы в романе «Рудин» был проанализирован в двух аспектах. Во-первых, был проведен анализ естественной природной красоты усадьбы. Тургенев талантливо изобразил картины природы, которые отражают настроение героев. Во-вторых, проанализирован быт и уклад жизни дворянской усадьбы.

4. Роль описания усадьбы в романе «Дворянское гнездо»

4.1. Усадьба: влияние религии

Религиозная культура находит отражение в творчестве русского писателя Тургенева. В романе «Дворянское гнездо» подробно описаны сцены религиозной деятельности.

Жизнь в усадьбе свидетельствует о влиянии религии на становление характеров героев: они поют колядки, посещают церковь и т.д.

Тургенев при описании семьи Калитина обращает внимание на благочестивое отношение жителей усадьбы к религии. Это можно проследить в сцене приготовления к всенощной: «В углу столовой на четырехугольном столе, покрытом чистой скатертью, уже находились прислоненные к стене

небольшие образа в золотых окладах, с маленькими тусклыми алмазами на венчиках. Старый слуга, в сером фраке и башмаках, прошел, не спеша и не стуча каблуками, через всю комнату, поставил две восковые свечи в тонких подсвечниках перед образами, перекрестился, поклонился и тихо вышел».

Кроме того, религия оказывает большое влияние на характер Лизы. Няня Агафья с детства прививала девочке любовь к Богу, она рассказывала ей о христианских святых, научила ее молиться. Поэтому в характере Лизы сформировалась покорность Богу и жертвенность. Лиза считала своим долгом посещать церковь. Во время последней встречи Лиза просит Лаврецкого примириться с женой. Она искренне верит в то, что Бог строит судьбу народа, счастье человека определяется Богом. Если два человека находятся в браке, они должны быть неразлучны, и каждый человек должен признать и искупить свои ошибки. Именно эта концепция религии привела к трагической судьбе Лизы. Ей пришлось отказаться от своего счастья, для того чтобы принять судьбу и наказание Бога.

4.2. Усадьба: свидетель любви

Линия любви является в романе главной. Именно это чувство помогает увидеть главное в героях. В усадьбе разворачивается история любви Федора Лаврецкого и Лизы Калитиной.

Лаврецкий – молодой дворянин. Он влюбляется в Варвару, дочь отставного генерала. Через полгода Федор сделал Варваре предложение. Вскоре он оказывается обманут женой и возвращается из Франции в Россию. Во время визита к Калитиным Лаврецкий встречает Лизу. По мере общения с Лизой Лаврецкий воскрешает былую веру в чистую и настоящую любовь. Постепенно он влюбляется в нее. Роман Лаврецкого и Лизы гармонирует с общей атмосферой всего поместья: «Реже всех бралось у Лаврецкого и у Лизы; вероятно, это происходило оттого, что они меньше других обращали внимания на ловлю и дали поплавок своим подплыть к самому берегу. Красноватый высокий камыш тихо шелестил вокруг них, впереди тихо сияла неподвижная вода, и разговор у них шел тихий. Лаврецкий глядел на ее чистый, несколько строгий профиль, на закинутые за уши волосы, на нежные щеки, которые загорели у ней, как у ребенка... Тень от близкой липы падала на обоих».

Паншин – интеллигентный дворянин, петербургский чиновник. Он был влюблен в Лизу. Паншин делает ей предложение, но Лиза отказывается. Позже в усадьбе Калитиных Паншин знакомится с Варварой, которая его мгновенно очаровывает. Позже они переезжают в Петербург.

4.3. Усадьба: летописец времен

Роман проникнут мыслью о вырождении дворянских усадеб, которые пережили времена перемен, социальных потрясений, стали частью русской истории и культуры. Автор обращается к прошлому рода Лаврецких, описывает приезд Федора в Васильевское: в старом поместье царит пустота, в нем уже нет следов человеческой жизни. После смерти тетки Глафиры обстановка в доме почти не изменилась: «Все в доме осталось, как было: тонконогие белые диванчики в гостиной... любимое кресло хозяйки... В спальне возвышалась узкая кровать... на полу лежал истертый, закапанный воском коверчик; Глафира Петровна клала на нем земные поклоны... Осмотрев дом, Лаврецкий вышел в сад и остался им доволен. Он весь зарос бурьяном, лопухами, крыжовником и малиной; но в нем было много тени, много старых лип, которые поражали своею громадностью и странным расположением сучьев... Сад оканчивался небольшим светлым прудом с каймой из высокого красноватого тростника».

Заброшенный вид усадьбы заставляет Лаврецкого много думать. Герой почувствовал, что это его дом, напился этой тишиной, растворился в ней. Это его корни, какими бы они ни были.

Несколько лет спустя, когда Лаврецкий еще раз пришел к усадьбе Калигиных, он увидел, что дом сильно отличается от прежнего. Усадьба была наполнена смехом молодых людей, изменился цвет стен, дом приобрел новый вид. Тем не менее, мебель и пианино стояли на тех же местах. Лаврецкий долго бродил по дому и саду, вспоминая былые времена. В поместье стоял приятный запах сирени и свежей травы.

4.4. Усадьба: признательность музыке

Многие русские писатели по отношению к музыке испытывают особенные чувства. Например, Толстой, Гоголь, Тургенев

используют музыку в своих произведениях для раскрытия внутреннего мира героев и выражения собственных мыслей. В романе «дворянское гнездо» музыка позволяет усилить эмоциональность произведения. Музыку сочиняют сами герои. В усадьбе Калигиной Паншин часто играет и поет: он «пододвинул коленом стул, сел за фортепьяно и, взявши несколько аккордов, запел, четко отделяя слова...».

Лиза получила музыкальное образование в своей усадьбе. Она старательна, любит и ценит серьезную классическую музыку. В усадьбе Лаврецкого Лиза играет романс, который сочинил Лемм: «После обеда Лемм достал из заднего кармана фрака, куда он то и дело запуская руку, небольшой сверток нотной бумаги и, сжав губы, молча положил его на фортепьяно... Лиза тотчас села за фортепьяно и разобрала романс». Однако музыкальное произведение получилось неудачным.

После объяснения Лизе в любви Лаврецкого переполняет счастье. В этот момент звучит музыка Лемма, и она полностью соответствует настроению Федора: «Давно Лаврецкий не слышал ничего подобного: сладкая, страстная мелодия с первого звука охватывала сердце; она вся сияла, вся томилась вдохновением, счастьем, красотой...». Состояние души героя передается посредством музыки.

В этом разделе представлен анализ четырех аспектов описания усадьбы «Дворянское гнездо». Во-первых, показано влияние религии на характер и судьбы героев романа. Во-вторых, показано развитие драматической истории любви в стенах старой усадьбы. В-третьих, в статье рассматривается роль усадьбы для ее жителей с исторической точки зрения. В-четвертых, проанализировано значение музыки в романе и ее влияние на душевное развитие героев.

ЛИТЕРАТУРА

1. Врангель Б. Старые усадьбы. СПб. : Книга по Требованию, 2000. С. 20–30.
2. Даль В. И. Толковый словарь живого великорусского языка. М. : Сириус, 1994. С. 33–36.
3. Соловьев К. А. Во вкусе умной старины... Усадебный быт российского дворянства. СПб. : Букстим, 1998. С. 40.
4. 傅希春. 试论屠格涅夫的景物描写[J]. 东北师大学报·哲学社会科学版, 1993 (1). 5.
5. 储诚意. 俄罗斯的庄园文化[J]. 俄语学习, 2004 (1). 2.
6. 屠格涅夫. 前夜·父与子[M]. 刘淑梅, 译·哈尔滨: 北方文艺出版社, 2015. 100–105.
7. 屠格涅夫. 罗亭·贵族之家[M]. 徐振亚, 沈念驹, 译·西安: 西安交通大学出版社, 2015.
8. 屠格涅夫. 贵族之家·前夜[M]. 智量, 译·上海: 华东师范大学出版社, 2013. 51, 67, 73, 97, 172.
9. 智量. 浅论《贵族之家》[J]. 华东师范大学学报·哲学社会科学版, 1996, (4). 1.
10. 曹靖华. 俄国文学史(上卷)[M]. 北京: 北京大学出版社, 2007. 216–218.
11. 李明滨. 俄罗斯的庄园文化[J]. 政党论坛, 2005, (7). 5–6.
12. 梅汉史. 觉醒与繁荣: 19世纪下半叶俄罗斯艺术成长史[M]. 南京: 南京东南大学出版社, 2016. 10.
13. 温哲仙. 屠格涅夫与斯巴斯科耶-卢托维诺庄园[M]. 济南: 山东友谊出版社, 2007. 1.
14. 王淑杰. 宗教文化与俄罗斯文学[J]. 科技信息, 2014, (2). 7–8.
15. 王茜. 俄国庄园微探[J]. 西伯利亚研究, 2007, (3). 2.
16. 郑体武. 俄国文学简史[M]. 上海: 上海外语教育初出版社, 2006.

17. 郑倩华. 俄罗斯百年庄园漫谈[J]. 俄语学习, 2007, (6). 2.
18. 金亚娜. 俄罗斯国情[M]. 哈尔滨: 哈尔滨工业大学出版社, 2009. 3-5.

REFERENCES

1. Vrangeli B. Starye usad'by. SPb. : Kniga po Trebovaniyu, 2000. S. 20-30.
2. Dal' V. I. Tolkovyy slovar' zhivogo velikoruskogo yazyka. M. : Sirius, 1994. S. 33-36.
3. Solov'ev K. A. Vo vkuse umnoy stariny... Usad'bnyy byt rossiyskogo dvoryanstva. SPb. : Bukstrim, 1998. S. 40.
4. 傅希春. 试论屠格涅夫的景物描写[J]. 东北师大学报·哲学社会科学版, 1993 (1). 5.
5. 储诚意. 俄罗斯的庄园文化[J]. 俄语学习, 2004 (1). 2.
6. 屠格涅夫. 前夜·父与子[M]. 刘淑梅, 译·哈尔滨: 北方文艺出版社, 2015. 100-105.
7. 屠格涅夫. 罗亭·贵族之家[M]. 徐振亚, 沈念驹, 译·西安: 西安交通大学出版社, 2015.
8. 屠格涅夫. 贵族之家·前夜[M]. 智力, 译·上海: 华东师范大学出版社, 2013. 51, 67, 73, 97, 172.
9. 智力. 浅论《贵族之家》[J]. 华东师范大学学报·哲学社会科学版, 1996, (4). 1.
10. 曹靖华. 俄国文学史(上卷)[M]. 北京: 北京大学出版社, 2007. 216-218.
11. 李明滨. 俄罗斯的庄园文化[J]. 政党论坛, 2005, (7). 5-6.
12. 梅汉史. 觉醒与繁荣: 19世纪下半叶俄罗斯艺术成长史[M]. 南京: 南京东南大学出版社, 2016. 10.
13. 温哲仙. 屠格涅夫与斯巴斯科耶-卢托维诺庄园[M]. 济南: 山东友谊出版社, 2007. 1.
14. 王淑杰. 宗教文化与俄罗斯文学[J]. 科技信息, 2014, (2). 7-8.
15. 王茜. 俄国庄园微探[J]. 西伯利亚研究, 2007, (3). 2.
16. 郑体武. 俄国文学简史[M]. 上海: 上海外语教育初出版社, 2006.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Е.Г. Доценко

УДК 27-526.62
ББК 3372.24-575.1

ГСНТИ 21.31.35

Код ВАК 13.00.05

Чэнь Шулин,

преподаватель, факультет русского языка, Цзилиньский институт иностранных языков «Хуацяо»; 130117, Китай, провинция Цзилинь, г. Чанчунь, ул. ЦзинЮэ, 3658; e-mail: 406030877@qq.com.

РУССКАЯ ПРАВОСЛАВНАЯ ИКОНА КАК СИМВОЛ ВЕРЫ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: православие; иконопись; функции иконы; православные храмы; иконы; православная икона.

АННОТАЦИЯ. В статье представлен обзор истории появления русской православной иконы. Иконопись является искусством изображения святых в христианстве. Официальная версия православия на Руси происходит из Византии. Выделяются основные функции русской иконы: семейная, хозяйственная, чудотворная. Размещение икон в доме и храме. Храм это священное место для русского человека, так здесь русский человек обращается к Богу с молитвой, как правило, такое обращение происходит посредством иконы. Рассматривается архитектура православного храма, состоящего из притвора, основной части и алтаря. Иконостас как один из атрибутов церковного интерьера. Делается вывод о традиционности в использовании икон и трактовке изображений святых в современной русской действительности. Самые почитаемые иконы в России – Иисуса Христа (икона Спас Нерукотворный) и девы Марии (икона Богородицы).

Chen Shulin,

Lecturer, Faculty of the Russian Language, Jilin Huaqiao University of Foreign Languages, Changchun, China.

RUSSIAN ORTHODOX ICON AS A SYMBOL OF FAITH

KEYWORDS: Orthodox; icon-painting; function of icon; Orthodox church.

ABSTRACT. The paper gives an overview of the history of appearance of the Russian Orthodox icon. Icon-painting is an art of depicting Christian saints. The official version of Orthodox faith in Russia originates from Byzantine Empire. The main functions of the Russian icon are family, household and miraculous. Icons are usually found at homes and in churches. A church is a holy place for Russians, people may talk to God here, such communication usually happens with the help of icons. The architecture of an Orthodox church is described. A church has a forechurch, nave and altar. Icon-stand is one of the parts of church interior. A conclusion is made about strong traditions of icon and interpretation of the pictures of saints in modern Russia. The most worshipped icons in Russia are The Icon of Christ of Edessa and The Icon of the Mother of God.

Для того чтобы обучать китайцев русскому языку на высоком уровне, самим преподавателям необходимо иметь представление о русской духовной и материальной культуре. Несомненно, что православная икона отражает духовный и материальный мир русского человека.

Актуальность данной работы определяется положением о том, что русская икона является неотъемлемой частью православной традиции просветленных людей. Икона сопровождала русского человека от рождения до смерти. Иконой благословляли на труд и ратный подвиг. Представить себе русскую жизнь вне церкви, без иконы просто невозможно.

Цель этой статьи заключается в раскрытии понятия русской иконы, описании ее истории и развития, определении ее функций в традиционной культуре, представлении примеров русской иконы и анализе их черт и значения, а также оценке роли иконы и ее влияния на русское общество и русского человека, на его образ мыслей, на формирование его мировоззрения.

Задачи: рассмотреть построение русского иконостаса; описать главные изобра-

жения на русских иконах, а именно Иисуса Христа и Богородицы; изучить образы Святых на русских иконах, таких, как Святой Николай, Святой Сергий, Святая Татьяна, Святой Георгий.

Икона как культовый предмет русской жизни

1.1. История русской иконы

Русская икона является неотъемлемой частью православной традиции. Без иконы невозможно представить интерьер православного храма. Вся история России прошла под знаком иконы, многие православные и чудотворные иконы стали свидетелями и участниками важнейших исторических перемен в ее судьбе.

Русская икона – один из основных компонентов русского культурного наследия, являющийся своеобразным маркером русской религиозной традиции, а именно русского православия.

Само слово «икона» появилось в Греции и обозначает «образ», «изображение». Появление икон в жизни людей само по себе говорит об изменении религиозного сознания. В частности, иконы, являясь символом мира православного, говорят о приня-

тии Русью православия и смене духовных ориентиров государством Киевская Русь. Те или иные образы выражают духовные ценности, принципы, которыми руководствовались люди, поскольку религиозное искусство выступает как средство выражения духовного мира человека. Стоит заметить, что в Древней Руси иконопись была одним из немногих доступных способов выражения своего личного и общеправославного духовного состояния. Кроме того, это был единственный способ трансляции мыслей, доступный для понимания широким народным массам. В России расцвет иконописи и открытие большого количества церквей приходится на XIV–XV вв., время свержения татаро-монгольского ига, время духовного подъема Руси. И в дни Великой Отечественной войны по указу правительства были открыты церкви и миллионы верующих устремились в храмы.

Отцы Вселенского Собора, которые утвердили догмат иконопочитания, говорили о назидательной роли изображений в церкви; в свое время именно иконы служили своего рода Библией для неграмотных людей, потому что ясно и просто раскрывали смысл православной символики.

Икона – изображение священное, и, наверное, главное отличие иконы от любой картины заключается в содержании икон, которые всегда были связаны в широком смысле с богословской темой. А что означает слово «священное»? В церковнославянском словаре написано, что оно означает «отделенный от обыкновенного, освященный». Освящение – это благословение, которое дает от лица всей Церкви священнослужитель на использование какого-либо предмета (в данном случае иконы) для общения человека с Богом. Иконы сомнительного содержания и несовершенные в технике выполнения освящению не подлежат.

1.2. Функции русской иконы

В России ни одно художественное явление не имело такого всеохватывающего значения, кроме иконы, и никакой другой вид искусства не внес такой выдающийся вклад в церковную, государственную, культурную и повседневную жизнь, как иконопись. Мы считаем, что во всей полноте оценить значение и роль иконы, глубину и широту ее влияния на русское общество и русского человека, на его образ мыслей невозможно без разработки функционального аспекта в иконоведении. В связи с этим мы попробовали выделить следующие функции иконы, которые, на наш взгляд, являются самыми важными:

1. **Семейная** функция русской иконы. Русская икона играет важную роль в семье русского человека, а именно иконой благо-

словляли на брак во время сватания и венчания, кроме того, молились перед иконой о благополучном появлении ребенка на свет.

2. **Хозяйственная** функция русской иконы. Русская икона как настоящий оберег часто помогает народу избегать бедствий. К помощи иконы на Руси прибегали во всех случаях жизни: при пожаре, эпидемии, засухе, долгой дождливой погоде, наводнении и др. Считалось, что икона могла обезопасить человека.

3. **Чудотворная** функция русской иконы. Русская икона как первообраз святых выступает в роли настоящих святынь.

1.3. Храм и иконостас

В храме, как и на небе, Бог присутствует особым образом, точно живет в своем доме, и поэтому храм называется церковью, то есть домом Божиим. Храм означает здание, дом. Слово «церковь» греческое по происхождению и означает «дом Божий».

По архитектурному принципу храмы состоят из трех частей: притвора, основной части и алтаря. Любые христианские храмы, как правило, ориентированы на восток. В восточной части храма расположен алтарь. Когда человек стоит лицом к алтарю, он смотрит в ту сторону, откуда восходит солнце. Это символизирует его обращенность к Богу, так как Христос – Солнце правды, свет для всех людей.

Алтарь является местом, где обитает Бог. Это священное место. Входить туда могут только священники. Алтарь отделен от основной части храма небольшой перегородкой.

Основная часть храма (ее называют «храм», «неф», «наос») находится посередине. Храм символизирует новый, идеальный мир, освященный Богом. Это место праведников, святых и простых христиан, которых очистил Бог.

Притвор расположен в западной части здания. В древние времена здесь стояли люди, которые хотели стать христианами. Когда в церкви начиналась служба для христиан, они должны были покинуть храм.

Важно понимать, что храм – это самое священное место для русского человека, так как здесь он обращается к Богу с молитвой. Традиционно такое обращение происходило и происходит посредством иконы.

Русская икона является одним из основных воплощений русского самосознания наряду с другими формами, например, народной сказкой, священной историей событий. Святые, изображенные на иконах, действительно чудесные, прекрасные люди. В их мирской жизни они помогали народу молиться, благословляли человека. Они как настоящие покровители всегда помогали людям избегать бедствий.

Например:

1. Священные изображения на русских иконах: Спас Нерукотворный – изображение Иисуса Христа, Богородица – изображение девы Марии.

2. Иконы с изображениями Святых: Святой Николай, Святой Сергий, Святая Татьяна, Святой Георгий и др.

В данной статье мы выяснили, что икона является неотъемлемой частью русской православной традиции. Изучая русскую икону, мы пришли к следующим выводам:

1) исторически икона вошла в русскую культуру с принятием христианства на Руси в 988 году. Как известно, христианство было заимствовано из Византии, поэтому само слово «икона» греческого происхождения и буквально обозначает оно «образ, изображение»;

2) среди функций иконы главными являются **семейная, хозяйственная и чудотворная**. Семейная функция заключается в том, что икона сопровождала русского человека всю жизнь, например, перед иконой молились о благополучном появлении ребенка на свет, именно иконой благословляли на брак во время сватовства и венчания. Икона придавала смысл хозяйственной деятельности: ей освящали труд земледельца, животновода, ремесленника. Кроме того, к иконе прибегали: при пожаре, эпидемии, засухе, наводнении. Трудно перечислить все чудеса, совершаемые иконами: они излучают свет, плачут, темнеют в предчувствии бед;

3) местом сосредоточения икон в России является храм. Русский храм состоит из трех частей: притвора, основной части и алтаря. Для нас важно понимать, что храм – это священное место для русского человека, так здесь русский человек обращается к Богу с молитвой, как правило, такое обращение происходит посредством иконы;

4) главными изображениями на русской иконе являются изображения Иисуса Христа (икона Спас Нерукотворный) и девы Марии (икона Богородицы). Это самые почитаемые иконы в России, причем икона Спас Нерукотворный считается первой с возникновением христианства, а икона Богородицы выступает как покровительница русской земли;

5) кроме того, среди русских икон есть иконы с изображением святых. В каждой русской церкви можно увидеть икону святого Николая, святого Сергия, святой Татьяны и святого Георгия.

Таким образом, русская икона является своеобразным маркером русской религиозной традиции, а именно православия.

Изучение иконы, в свою очередь, дает возможность глубже заглянуть в душу русского народа, узнать, как он мыслит, как судила его совесть и как она разрешала ту глубокую жизненную драму, которую он переживал.

В настоящее время именно древняя икона остается актуальным символом православия, необходимым современному русскому человеку.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барская Н. Сюжеты и образы древнерусской живописи. М. : Просвещение, 1993.
2. Кураев А. Школьное богословие. М. : Норма, 2005.
3. Лазарев В. Н. История византийской живописи. М. : Искусство, 1986.
4. Лазарев В. Н. Русская иконопись от истоков до начала XVI века. М. : Искусство, 2000.
5. Лепяхин В. В. Значение и предназначение иконы. М. : Паломник, 2003.
6. Монахиня Иулиания (М. Н. Соколова). Труд иконописца. Свято-Троицкая Сергиева Лавра, 1995.
7. Успенский Л. Богословие иконы Православной Церкви. Московский Патриархат. Изд-во Западно-Европейского экзархата, 1989.
8. Философия русского религиозного искусства XVI-XX вв. : антология. М. : Прогресс. 1993.
9. Флоренский П. А. Иконостас. М. : Искусство, 1994.
10. Энциклопедия русской иконы. М. : Искусство, 2002.

REFERENCES

1. Barskaya N. Syuzhety i obrazy drevnerusskoy zhivopisi. M. : Prosveshchenie, 1993.
2. Kuraev A. Shkol'noe bogoslovie. M. : Norma, 2005.
3. Lazarev V. N. Istoriya vizantiyskoy zhivopisi. M. : Iskusstvo, 1986.
4. Lazarev V. N. Russkaya ikonopis' ot istokov do nachala XVI veka. M. : Iskusstvo, 2000.
5. Lepakhin V. V. Znachenie i prednaznachenie ikony. M. : Palomnik", 2003.
6. Monakhinya Iulianiya (M. N. Sokolova). Trud ikonopistsa. Svyato-Troitskaya Sergieva Lavra, 1995.
7. Uspenskiy L. Bogoslovie ikony Pravoslavnoy Tserkvi. Moskovskiy Patriarkhat. Izd-vo Zapadno-Evropeyskogo ekzarkhata, 1989.
8. Filosofiya russkogo religioznogo iskusstva XVI-XX vv. : antologiya. M. : Progress. 1993.
9. Florenskiy P. A. Ikonostas. M. : Iskusstvo, 1994.
10. Entsiklopediya russkoy ikony. M. : Iskusstvo, 2002.

Шао Наньси,

доцент, кандидат филологических наук, Сычуаньский университет иностранных языков; 400031, Китай, г. Чунцин, район Шапинба, ул. Чжунанчжи, 33; e-mail: 937172603@qq.com.

Ван Цзюэ,

лектор, магистр, Сычуаньский университет иностранных языков; 400031, Китай, г. Чунцин, район Шапинба, ул. Чжунанчжи, 33; e-mail: 1377371860@qq.com.

**ПРЕПОДАВАНИЕ И НАУЧНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ФОНЕТИЧЕСКОГО КУРСА
РУССКОГО ЯЗЫКА НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: русский язык как иностранный; методика преподавания русского языка; китайские студенты; фонетика русского языка; дифференцированное обучение.

АННОТАЦИЯ. С учетом современных потребностей студентов мы корректируем нашу программу, основываясь на эффективных методах и методологиях при обучении русскому языку, а также на многочисленных научных исследованиях. Существует множество различных особенностей произношения в фонетике русского языка, что отражается в процессе усвоения материала, начиная от простейших звуков и основных правил изменения согласных до более сложных, влияющих на изменение семантики слова русского языка. Преподавание фонетики русского языка в интегрированной форме включает в себя три дополняющие друг друга направления, которые рассмотрены в этой статье, в которой мы анализируем методы преподавания русской фонетики, характеристики произношения согласных звуков и их комбинаторные изменения в пределах слова, а также сопутствующей данному процессу артикуляции и способы произношения согласных звуков. В работе рассматриваются также интонационные модели русского языка, исследуется направление движения тона, обсуждается проблема дифференцированного обучения в связи с влиянием различных диалектов на процесс усвоения китайскими студентами русской фонетики. Также уделяется внимание анализу и разработке методов обучения.

Shao Nanxi,

Associate Professor, Candidate of Philology, Sichuan International Studies University, Chongqing, China.

Van Jue,

Lecturer, Master's Degree Student, Sichuan International Studies University, Chongqing, China.

TEACHING AND SCIENTIFIC RESEARCH OF RUSSIAN PHONETICS: BASIC LEVEL

KEYWORDS: Russian as a foreign language; methods of teaching Russian as a foreign language; Chinese students; phonetics of Russian; differentiated learning.

ABSTRACT. Following the needs of modern students we adjust our training program and introduce effective methods and technologies of teaching Russian based on multiple scientific research works. Russian phonetics has a lot of peculiarities. We teach Russian phonetics beginning with simple sounds passing on to more difficult ones, especially those that change the meaning of words. Intergrated teaching of Russian phonetics includes three complementary areas, which are described in this article. We analyze methods of teaching Russian phonetics, characterize consonants and clusters of consonants within a word and describe articulation and pronunciation of consonants. The paper also studies intonation models of the Russian language, analyzes pitch of tone and discusses the problem of differential teaching and learning due to the influence of dialects. Special attention is paid to the analysis and development of methods of teaching.

Несмотря на то, что основной фонетический курс русского языка относится к сфере высшего образования, он содержит элементы русского произношения, входящие в программу начального образования. Существует множество различных особенностей произношения в фонетике русского языка, что отражается в процессе усвоения материала, начиная от простейших звуков и основных правил изменения согласных до более сложных, влияющих на изменение семантики слова русского языка. Преподавание фонетики русского языка в интегрированной форме включает в себя три дополняющие друг друга

направления, которые рассмотрены в этой статье. Также мы уделим внимание анализу и разработке методов обучения.

**I. Произношение согласных
и правила изменения произношения**

Обозначаемые буквами звуки лежат в основе обучения произношению. Гласные звуки произносятся четко и полно, согласные же зачастую бывают переменчивы. При произношении гласных воздушная струя беспрепятственно выходит из ротовой полости, способ их артикуляции относительно легко понять, в то время как согласные формируются за счет препятствий, создава-

емых речевым аппаратом на пути воздушной струи, из-за которых создаются щелевые, смычные, взрывные и другие фонемы, поэтому изучение согласных звуков – важная и трудоемкая тема. Таким образом, мы, приняв во внимание слабый уровень владения языком иностранных студентов, изучающих русский всего год, и основываясь на базовых принципах логического мышления и знаниях характеристик и особенностей артикуляционного аппарата и правил произношения, распределили 21 согласный звук на следующие группы:

1. Билабиальные (губно-губные)

Для произнесения таких звуков, как [п] и [б], нужно плотно сомкнуть губы. При произнесении глухого [п] воздушная струя сильнее, чем при произнесении звонкого [б]. 1. Местом артикуляции выступают передняя и нижняя губы, в зазор между которыми, вибрируя, проходит воздушная струя. 2. Под напором воздушной струи губная смычка раскрывается, таким образом придавая звукам «взрывные» характеристики. 3. Данные согласные звуки образуют пару по признаку «глухости-звонкости», что определяется местом их артикуляции и незначительной разницей в работе голосовых связок. Применение этих знаний поможет обратиться в произношении таких звонких согласных звуков, как: [б], [д], [г], [з]. «Сложность заключается в синтезе, артикуляционный аппарат находится в позиции для произношения твердых глухих согласных, затем, за счет вибраций, создаваемых голосовыми связками, воздушный поток меняется от слабого до сильного, постепенно сливаясь с голосом. Когда голос достигает определенной интенсивности, формируются звонкие согласные» [1, с. 6].

2. Лабиодентальные (губно-зубные)

При произнесении звуков [ф] и [в] губы слегка растянуты в стороны, нижняя губа касается верхних зубов, образуя узкую щель. Эти звуки также образуют пару по глухости-звонкости. 1. При произнесении данных звуков губы слегка растянуты в стороны, нижняя губа касается верхних зубов, язык приподнят. 2. При произнесении образуется узкая щель, через которую проходит воздушная струя, ее можно почувствовать между зубами, она создает легкую вибрацию. Если при произнесении глухого согласного [ф] вы подключите к работе голосовые связки, то получите согласный [в].

3. Апикальные (альвеолярные)

Тембр играет ведущую роль при произнесении следующих согласных звуков: [с], [з] и [р]. Первый согласный звук – глухой, при произнесении кончик языка находится возле десен, воздушная струя проходит через

щель между зубами и языком, создавая шипящий фрикативный звук. В то время как при произнесении последнего звука, [р], язык слегка приподнят к небу, кончик языка вибрирует под напором выпускаемой воздушной струи. Этот вибрирующий звук является отличительной особенностью русской фонетики, его произношение зачастую вызывает трудности. Для тех, кто только начинает изучать русский язык, освоить произношение звонкого [р] нелегко, им следует обратить внимание на следующие моменты. Во-первых, рассмотрим положение артикуляционного аппарата. Кончик языка слегка приподнят к зубам и деснам. Во-вторых, следите за направлением воздушной струи, выдыхаемый воздух выходит из легких, регулируйте силу воздушной струи для достижения требуемого эффекта вибрации языка. В-третьих, в зависимости от различных физиологических особенностей артикуляционного аппарата, каждый студент развивает собственный метод освоения произношения, например, сначала произносить буквы по отдельности, а потом пробует их соединять, проводит аналогию между написанной буквой и обозначаемым ею звуком. В частности, следует отметить, что язык – наиболее гибкий орган речи, благодаря такой особенности, как пластичность, создается препятствие на пути воздушной струи. Студенты могут попытаться начать с незначительных вибраций кончиком языка и постепенно наращивать их интенсивность.

4. Переднеязычные согласные

При образовании следующих восьми согласных звуков активно задействован кончик языка: [т], [д], [ш], [ж], [л], [щ], [ц], [ч]. При этом звуки [д] и [т] образуют пару по признаку глухости-звонкости. При произнесении данных звуков язык приподнимается к верхним зубам и альвеолам, создавая преграду для воздушного потока, который, прорываясь сквозь язык и десны, образует взрывные согласные. Звуки [ж] и [ш] тоже образуют пару по признаку глухости-звонкости. При их произнесении губы округляются, кончик языка продвигается к твердому небу, оставляя небольшую щель, через которую проходит воздушная струя, приобретая фрикативный шипящий призыв, звонкость регулируется посредством контроля силы и продолжительности воздушной струи. «Обратите внимание на произношение твердых звонких согласных перед глухими, например: посадка (д-т), ложка (ж-ш)» [9, с. 6].

Звук [л] относится к звонким согласным, при произнесении язык принимает форму ложки, узкая напряженная передняя часть спинки языка касается верхних передних зубов, образуя смычку. Звук [щ] – твердый глухой, голосовые связки при его

произнесении не участвуют, слабая воздушная струя проходит между небом и передней частью языка. Также существуют два переднеязычных аффриката, [ц] и [ч], при произнесении передняя часть спинки языка плотно прижимается к верхним зубам, возле твердого неба, образуя смычку, как при образовании взрывного звука [т]. Затем язык отходит от зубов, образуя щель, через которую проходит воздушная струя, и произносится щелевой звук [с]. Необходимо, чтобы эти элементы артикуляции очень быстро сменялись друг другом.

5. Язычные (велярные)

В процессе артикуляции участвуют язык и мягкое небо. Особенности произношения: 1. Звуки образуются с помощью задней части языка, мягкого и твердого неба. 2. При произнесении спинка языка соприкасается с небом, звук формируется между ротовой и носовой полостью, губы чуть приоткрыты. К язычным согласным относятся следующие три звука: [к], [г] и [х], из них [к] и [г] образуют пару по признаку глухости-звонкости. При соприкосновении задней части языка с мягким небом образуется преграда для воздушной струи. При произнесении твердых глухих согласных вибрации голосовых связок и воздушный поток – незначительны, согласный [г], наоборот, характеризуется сильной воздушной струей и озвончением. Произношение звука [х] несколько отличается от про-

изношения звуков [к] и [г]. Зазоры между передней частью языка и мягким небом пропускают воздушный поток, голосовые связки не вибрируют. Однако, в общем, место артикуляции – то же самое, оно находится в задней части ротовой полости.

6. Дорсальные и назальные звуки [й], [м], [н]

Звук [й] – дорсальный. При артикуляции задействованы небо и средняя часть языка, которая создает преграду на пути воздушной струи. Воздушный поток сильный, голосовые связки вибрируют. Данные согласные звуки являются звонкими. Согласный [й] всегда звонкий и не имеет глухой пары, при произнесении необходимо обращать внимание на стоящие рядом гласные звуки и помнить, что он является одним из элементов в составе некоторых сложных гласных звуков. Звуки [м], [н] – назальные (носовые). Различаются эти два назальных согласных тем, что при произнесении носового звука [м] губы образуют овал, а при произношении [н] язык находится недалеко от зубов и десен, образуя смычку, из-за которой воздушный поток проходит через носовую полость, создавая звуковые вибрации. Из-за своего особого способа артикуляции носовые согласные легко запомнить.

Согласно вышеуказанным категориям можно подвести итог, распределив 21 согласный звук в таблице по способу и месту артикуляции (таблица 1).

Таблица 1

Образование звуков речи

Способ артикуляции / Место артикуляции	взрывные		щелевые		аффрикаты	дрожащие	смычные
	глухие	звонкие	глухие	звонкие	глухие	звонкие	
Губно-губные	п	б					
Губно-зубные			ф	в			
Переднеязычные зубные			с	з		р	
Переднеязычные переднеязычные	т	д	щ, ш	л, ж	ц, ч		
Заднеязычные среднеязычные	к	г	х				
Среднеязычные среднеязычные				й			
Носовые							м, н

Одних теоретических знаний недостаточно, ведь даже адаптируя правила произношения под метод обучения, трудно до-

стичь желаемого произношения. При произношении согласных звуков необходимо помнить, что первоначально очень важно

учитывать базовые навыки владения языком и личные физиологические особенности студентов, ведь процесс восприятия и произношения звуков у всех уникальней, также стоит отметить различие в произношении того или иного звука в разных языковых системах. Зачастую китайским студентам сложно распознать глухие согласные звуки на конце русских слов, и они стараются произносить их как звонкие, например: автобус, космонавт, и наоборот, звонкие звуки иногда ошибочно оглушают: завод, газ. Однако такие фонетические ошибки замечаются не всеми студентами, причина кроется в умении распознавать на слух: некоторые обучающиеся не чувствуют различия между глухими и звонкими звуками, в то время как у других студентов это не вызывает серьезных затруднений, и они легко могут различить и воспроизвести нужные звуки на слух. Эти выводы были подтверждены результатами опроса первокурсников, в основном не имеющих контактов с носителями русского языка и только начинающих изучение русского языка. У большинства опрошенных выявлен недостаток в формировании фонетических навыков, что существенно сказывается на их возможностях говорения и аудирования.

Опрошенные нами студенты также отметили, что на освоение русского языка влияет отсутствие практики и недостаток вокабуляра, и что за короткий промежуток времени сложно усвоить иностранный язык. Поэтому с целью усовершенствования программы обучения студентов русскому языку мы стараемся заложить хорошую основу, уделив большое значение фонетике изучаемого языка. Мы ориентируемся на разработанные классификации и правила, в которых обобщены научные и практические методы обучения, ориентированные на возможность самоконтроля и дающие студентам возможность совершенствовать свое произношение, с тем чтобы повысить понимание теоретических и практических азов фонетики русского языка.

1. Произношение взрывных звуков

1. п. При произнесении этого глухого звука губы сомкнуты. Воздушная струя прорывается сквозь сомкнутые губы. Голосовые связки не вибрируют, воздушная струя слабая.

Пример: пока, письмо, паспорт, привет, капуста, опасно, Петр.

2. б. Для произнесения этого звонкого согласного звука сомкните губы. Голосовые связки вибрируют, воздушная струя сильнее и продолжительнее.

Пример: банк, банан, буква, суббота, бар, брат, собака, Баку.

3. к. Для произнесения этого звука

приподнимите язык к мягкому небу. При прохождении между языком и мягким небом воздушная струя не блокируется.

Пример: как, молоко, комната, урок, книга, кот, окно, Китай.

4. г. Задняя часть языка соприкасается с мягким небом при произнесении этого смычного согласного. Голосовые связки вибрируют, создавая озвончение.

Пример: год, когда, город, подруга, погода, газета, груша.

5. т. При произнесении этого глухого согласного язык находится у десен. Воздушная струя не озвончается.

Пример: тот, торт, талант, транспорт, трамвай, свет, утро, брат.

6. д. Язык находится у десен. Голосовые связки вибрируют, воздушный поток сильный, озвончается.

Пример: дом, друг, двор, да, два, дома, куда, давно, дорога, Дон.

При произнесении взрывных согласных воздушная струя прорывается через преграды, создаваемые частями артикуляционного аппарата. Данные звуки имеют следующие характеристики: 1. В определенных местах артикуляции создаются препятствия для прохождения воздушной струи. 2. Воздушный поток сталкивается с преградами, созданными артикуляционным аппаратом. 3. Препятствующие формированию звука органы речи размыкаются, высвобождая воздушный поток.

2. Произношение шипящих звуков

1. ф. Верхние зубы соприкасаются с нижней губой. Воздушный поток проходит сквозь образовавшуюся щель, голосовые связки не вибрируют.

Пример: фото, кофта, шарф, физика, фонтан, филолог, нефть.

3. в. Верхние зубы соприкасаются с нижней губой, происходит озвончение. Голосовые связки вибрируют, воздушный поток более сильный.

Пример: вот, ветер, повар, вы, ваза, вода, ваш, Вова, Москва.

3. с. Кончик языка находится между зубами. Слабая воздушная струя проходит через образовавшийся зазор.

Пример: сахар, сухо, сад, космос, слюва, семь, суп, интерес.

4. з. Язык касается нижних зубов, производя звонкий звук. Голосовые связки вибрируют, воздушная струя сильная.

Пример: здесь, вокзал, телевизор, заказ, завод, звонок.

5. ш. Этот фрикативный звук произносится с округленными губами. Воздушный поток проходит вдоль поверхности языка наружу.

Пример: шкаф, шея, школа, карандаш, шапка, наш, картошка, Миша.

6. ж. При произнесении звонкого фри-

кативного согласного губы округляются. Голосовые связки вибрируют, выпуская сильный поток воздуха.

Пример: жить, желтый, жена, инженер, жир, между.

При произнесении шипящих согласных звуков артикуляционный аппарат образует зазор, сквозь который проходит воздушная струя. Характеристики звуков: 1. Между органами речи формируется узкий зазор. 2. Воздушный канал не блокируется целиком, так чтобы обеспечить проходимость воздушной струи.

3. Произношение аффрикат

1. ц. Аффрикат состоит из двух звуков и образуется с помощью губ. Взрывной и фриктивный звуки при этом сливаются воедино.

Пример: центр, улица, цирк, цена, оценка, солнце, цвет, цех.

2. ч. При произнесении аффриката губы выдаются вперед. Щелевой звук в составе аффриката относительно короткий.

Пример: очки, ночь, чем, читать, число, учить, летчик, чемпион.

Аффрикаты занимают промежуточное положение между смычными и щелевыми.

При произношении этих согласных органы речи смыкаются, образуя преграду, которая затем разбивается воздухом, в результате чего образуется щель. При этом смыкание и разрыв мгновенные. При произношении аффрикатов необходимо строгое сохранение двух моментов артикуляции: смычки и щели. Сначала происходит смыкание кончика языка с зубами или с передней частью неба, а затем воздух с легким взрывом размыкает органы речи, отчего образуется щель, через которую воздух с шумом выходит наружу. Многие студенты на первых годах обучения сталкиваются с проблемой правильного произношения аффрикатов, так как не существует какого-то специального приема для обучения произношению русских звуков. Несмотря на это, фонетика занимает важное значение при обучении языку, поэтому формирование хотя бы базовых навыков обязательно для всех обучающихся.

II. Интонация в русском языке

«Изучение интонации в русском языке ведется со времен М. В. Ломоносова. К началу 1980-х гг. был установлен языковой стандарт, и Б. А. Брызгунова разработала теорию интонационной системы в русском языке, согласно которой существует взаимосвязь между тоном и синтаксисом. Теория интонационной системы широко используется в преподавании русского как иностранного языка» [И Енбо, 2001].

В этой теории отражены основные по-

нятия интонационного строя русского языка: голос, высокие и низкие тона, сильные и слабые доли, длительность высказывания.

Так же в работе Б. А. Брызгуновой приводится сопоставительная таблица, в которой отражены различные типы предложений (повествовательное, побудительное, вопросительное и др.) и соответствующая каждому типу интонация. Автор подробно рассматривает смысловое наполнение каждого из видов высказываний. Очень часто китайским студентам при освоении интонации русского языка непонятно, какой вид предложения перед ними и какая ему соответствует интонация, особенно если не ясен и сам смысл данного высказывания. Преподаватели стараются помочь студентам отойти от привычной китайской интонации и научить студентов произносить русские предложения более плавно, акцентируя внимания на содержании и форме высказывания. В учебниках по изучению русского языка также отрабатываются интонационные изменения. Однако не всегда четко можно понять где восходящая или нисходящая интонация.

Для того чтобы упростить изучение интонационного строя русского языка, студентам предлагается изучить таблицу (таблица 2), в которой приведены примеры высказываний и их интонограмма, иллюстрирующая все интонационные изменения. Графическими отрезками показаны различные виды интонации, чем-то напоминающие китайский язык, но все же сильно отличающиеся от него.

Благодаря наглядным примерам студентам будет легче запомнить интонацию в русском языке, проще будет ее различать, а так же удобнее корректировать свое произношение, если есть ошибки.

В русском языке выделяются пять основных видов интонации.

В первом типе началу фразы соответствует средняя высота тона, а к середине фразы со среднего переходит на низкий тон, к концу фразы высота тона остается на значении один по шкале тоновой высоты.

Второй тип отличается тенденцией к понижению интонации: от высокого тона к среднему.

Третьему типу интонации, наоборот, присуще резкое повышение тона с показателя три на пять, а конец фразы заканчивается числовым показателем два, что соответствует низкой высоте тона.

Четвертый интонационный тип начинается со средней высоты тона, далее с низкого поднимается на высокий и заканчивается на высоком тоне.

Таблица 2

Способы интонирования в русском языке

Название Высота тона	Интонация №1			Интонация №2			Интонация №3			Интонация №4			Интонация №5		
	Начало фразы	Середина фразы	Конец фразы	Начало фразы	Середина фразы	Конец фразы	Начало фразы	Середина фразы	Конец фразы	Начало фразы	Середина фразы	Конец фразы	Начало фразы	Середина фразы	Конец фразы
5 очень высокий															
4 высокий															
3 средний	—	↘		↘	↘	—	—	↗		—	↗	—	↗	↘	
2 низкий									—				—		
1 очень низкий			—												—
Пример:	Это ма- ма.			Ку- да идёшь?			Это твой дом?			А её как зовут?			Ка- кая ком- ната!		

Пятый тип интонации наиболее интересен, так как сильно отличается от представленных выше. Проанализируем его: фраза начинается с середины второго тона, далее поднимается до четвертого, а затем как бы расщепляется и спадает обратно ко второму, а уже к самому концу фразы достигает отметки 1, что является очень низким показателем тона.

С фонетической точки зрения китайский язык, в основе которого тоновые ударения и интонация играют смысловозначительную функцию, противопоставлен русскому языку, который вовсе не является тоновым, но интонация так же может носить смысловозначительный оттенок. Поэтому четкое разграничение интонации в русском и китайском очень необходимо, для успешного освоения и использования русского языка.

Если неправильно интонировать, то можно исказить смысл фразы или отвлечь от ее содержания, поэтому важно не пренебрегать изучением этого аспекта. Поэтому данная статья поможет студентам наглядно проследить различные типы интонации и потренировать каждую из них.

Кроме того, с помощью этого метода отработки интонации по таблице, достаточно легко скорректировать некоторые проблемные моменты в произношении. Ученый-филолог Мерфи придерживается мнения, что, если студент при выборе интонации в конечном счете выбирает неправильную, это не страшно, главное, чтобы студент мог аргументировать свой выбор и хотел работать в дальнейшем над ошибками.

А чтобы студент не паниковал при выборе того или иного интонационного типа, нужно как можно больше отрабатывать каждый из них и изучать лексику.

Ведь иногда просто по форме высказывания довольно трудно определить нужную интонацию, не понимая, о чем идет речь. Поэтому адекватная расстановка интонации говорящим возможна только в сочетании с пониманием самой сути высказывания.

Известный ученый Лю Шимэй отмечает, что изучение методов преподавания русского языка, а в особенности фонетики, несет в себе большой потенциал, давая каждому студенту и преподавателю раскрыться и внести в изучение что-нибудь свое особенное. Фонетика русского языка сильно отличается от фонетики китайского, поэтому стараться провести аналогии и на этом построить методы обучения студентов не представляется возможным. Принимая вышесказанное во внимание, становится очевидно, что остро стоит вопрос о разработке программы, отвечающей современным требованиям и позволившей бы четко и эффективно дать студентам понимание необходимых аспектов для успешного изучения русского языка, не снижая при этом мотивацию учащихся.

III. Дифференцированные методы обучения произношению

Как показывает практика, дифференцированный подход при обучении произношению русского языка важен не только для работы со студентами из разных провинций Китая (влияние особенностей произношения в родном языке), он помогает в полной мере раскрыть возможности студента, не снижая заинтересованности в изучении языка, закладывая фундамент для высокого уровня владения разговорными и переводческими навыками.

1. Слушая студента, учитель должен применять дифференцированный подход к каждому для выявления индивидуальных физиологических особенностей произношения и артикуляции. Давая обучающимся текст для чтения вслух, мы обнаруживаем особые возможности студента. Своевременное выявление произносительной индивидуальности определяет дифференцированный подход. Не каждый студент в будущем будет переводчиком, но своевременное обнаружение способностей и таланта, а также их дальнейшее развитие является задачей педагога и университета. В то же время

преподаватель не должен прекращать работу над произношением студента при обнаружении неточностей воспроизведения звуков, вызванные, например, неправильным положением языка или смыканием связок. Исключения составляют ошибки, вызванные объективными причинами, например, строение речевого аппарата. Исправлением произношения необходимо заниматься своевременно.

2. Дифференцированный подход к студентам определен также их местом проживания. Студенты из разных провинций Китая имеют свои артикуляционные и интонационные особенности, что должно определять выбор фонетических упражнений и заданий на интонирование и аудирование.

Так, например, у студентов из провинции Сычуань часто возникают проблемы с различением и произношением в русском языке звуков з-ж, с-ш, х-ф, н-л: [ж]нать, вместо [з]нать, [с]кола – [ш]кола, [Л]ина – [Н]ина, [ф]удожник – [х]удожник. Это связано с тем, что эти звуки в диалекте китайского языка в данной провинции созвучны и не несут смысловозначительной функции.

3. При обучении фонетике важно отдавать приоритет прослушиванию текстов. Особенно ценными являются целостные высказывания, например, диалогическая речь, а не произношение отдельных звуков. Прослушивание связных текстов требует от обучающихся комбинации фонетических и фонематических навыков, поэтому преследуя цель поставить правильное произношение, мы должны подбирать качественные записи аудиоматериала. Кроме того, повторяя услышанный текст, студент последовательно произносит в соответствующем темпе звуки разного способа артикуляции.

4. Использование современных мультимедийных средств как вспомогательный инструмент при изучении русского языка это один из наиболее эффективных спосо-

бов. Интерактивные средства содержат широкий объем различной лексики, в том числе и лексику с непрямым значением, то есть со второстепенным. Обучение становится гораздо продуктивнее посредством видео, в которых носители русского языка общаются, а также просмотром фильмов про Россию. Можно показать Россию и русский язык как бы «изнутри», обращая внимание на произношение в русскоязычной среде, делая акцент на простой, разговорной речи. Таким образом, ученики могут прочувствовать изучаемый язык и его культуру, просмотрев и прослушав познавательные видео. Такая интеграция современных мультимедийных средств в процесс обучения несомненно окажет плодотворное влияние на студентов и поможет их усвоению иностранного языка. Ведь возможность окунуться в реальную русскоязычную среду, послушать живую русскую речь в естественных условиях и пронаблюдать различные артикуляционные изменения, оценить разницу произношения глухих и звонких звуков (которые, кстати, являются уникальной особенностью русского языка и делают его одновременно тяжелым и интересным для изучения) незаменима и очень важна для изучения.

Также у студентов есть возможность отработать правильность звуков, повторяя текст видео, уделяя внимание мелким деталям, анализируя услышанные аудио- и видеофрагменты, отследить процесс ассимиляции, возникающий из-за изменений в скорости говорения, а также интонационные изменения, и не забыть уловить смысл высказываний. Наша цель – отработка фонетики максимально точной и приближенной к правильной. С учетом современных потребностей студентов мы корректируем нашу программу, основываясь на эффективных методах и методологиях при обучении русскому языку, а также на многочисленных научных исследованиях.

ЛИТЕРАТУРА

1. Любимова Н. А. Фонетическая интерференция. Л., 1985.
2. Яровая Т. Ю., Шао Наньси. Обучение русской фонетике в китайском вузе в условиях диалектного окружения // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного значения : межвуз. сб. ст. Киров : Изд-во ВятГГУ, 2013.
3. Иванова О.Ф. Обучение произношению на уроках РКИ [А]. 继往开来: [J]. 中国俄语教学, 1986. 6–9.
4. 黑龙江大学俄语系. 俄语[S]. 北京: 外语教学与研究出版社, 2009.
5. 李国辰. 俄语教学过程优化[M]. 北京: 北京大学出版社, 2010.
6. 刘绯绯. 我的第一本俄语语音[M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 2015.
7. 刘喜梅, 张明珠. 基于学生满意度的“差异化教学”理论框架建构[J]. 职业教育研究, 2011, 151–153.
8. 史铁强, 张金兰. 大学俄语[S]. 北京: 外语教学与研究出版社, 2008.
9. 周鼎, 徐振新. 俄语入门[S]. 北京: 外语教学与研究出版社, 1986.
10. 张俊莲. 俄语语音教学浅谈[J]. 函授教育, 1999. 12–13.

REFERENCES

1. Lyubimova N. A. Foneticheskaya interferetsiya. L., 1985.
2. Yarovaya T. Yu., Shao Nan'si. Obuchenie russkoy fonetike v kitayskom vuze v usloviyakh dialektного okruzheniya // Na peresechenii yazykov i kul'tur. Aktual'nye voprosy gumanitarnogo znacheniya : mezhvuz. sb. st. Kirov : Izd-vo VyatGGU, 2013.

3. Ivanova O.F. Obuchenie proiznosheniyu na urokakh RKI [A]. 继往开来: [J]. 中国俄语教学, 1986. 6–9.
4. 黑龙江大学俄语系. 俄语 [S]. 北京: 外语教学与研究出版社, 2009.
5. 李国辰. 俄语教学过程优化 [M]. 北京: 北京大学出版社, 2010.
6. 刘绯绯. 我的第一本俄语语音 [M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 2015.
7. 刘喜梅, 张明球. 基于学生满意度的“差异化教学”理论框架建构[J]. 职业教育研究, 2011, 151–153.
8. 史铁强, 张金兰. 大学俄语 [S]. 北京: 外语教学与研究出版社, 2008.
9. 周鼎, 徐振新. 俄语入门 [S]. 北京: 外语教学与研究出版社, 1986.
10. 张俊莲. 俄语语音教学浅谈 [J]. 函授教育, 1999. 12–13.

基金项目: 本研究为重庆市社会科学规划培育项目“基于3D虚拟情境的互联网+俄语教学新模式”(2015PY08)、重庆市高等教育教学改革研究项目《俄语专业微课程的构建与应用》(163088)、四川外国语大学教学改革研究项目“基于3D虚拟情境的二外俄语教学模式研究与实践”(JY155647)阶段性成果

Статью рекомендует д-р филол. наук, доц., проф. Е. В. Дзюба

Янь Хуэй,

профессор, кандидат философских наук, докторант, Цзилиньский педагогический университет, Институт иностранных языков, Кафедра русского языка; Китай, провинция Цзилинь, г. Сьпин, ул. Хайфэн, 1301; e-mail: 70980898@qq.com.

Чжоу Лэй,

магистр, Институт иностранных языков, Цзилиньский педагогический университет; Китай, провинция Цзилинь, г. Чанчунь, ул. Жуоуе, 399; e-mail: 1520184574@qq.com.

РОССИЙСКИЕ НОВОСТИ:**ЛЕКСИКО-ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: переводоведение; перевод; китайский язык; русский язык; новости; средства массовой информации; российские СМИ; особенности перевода; медиалингвистика; публицистический стиль.

АННОТАЦИЯ. В данной статье подробно анализируются особенности публицистического стиля русского языка, в частности новостных сообщений. Путем комплексного анализа текстов российской прессы представлены лексические, синтаксические, грамматические особенности перевода, описаны основные принципы, такие как принцип «подлинности» и «адаптации» перевода; принцип «повторного создания» текста. Универсальный метод включает в себя дословный перевод, дополненный перевод, сокращенный перевод, адаптацию, перефразирование и другие методы. Автор статьи, используя примеры из русскоязычной прессы, показывает, как работает тот или иной принцип перевода и какие методы при этом применяются. Указывается, что главная цель перевода новостей – это понимание информации, при этом переводчик должен опираться на текст и особенности аудитории. Статья может быть использована для обучения русско-китайских переводчиков для достижения эффективной реализации перевода и содействия китайско-российскому культурному обмену и процветанию журналистики.

Yan Hui,

Professor, Candidate of Philosophy, Doctoral Student, Jilin Natural University, Institute of Foreign Languages, Department of the Russian Language, Jilin, China.

Zhou Lei,

Graduate, Institute of Foreign Languages, Jilin Natural University, Jilin, China.

RUSSIAN NEWS; LEXICO-GRAMMATICAL PECULIARITIES OF TRANSLATION

KEYWORDS: translation studies; translation; Chinese; Russian; news; mass media; Russian mass media; peculiarities of translation; mediallynguistics; publicistic style.

ABSTRACT. The paper analyzes the features of publicistic style of the Russian language, news in particular. With the help of complex analysis of the texts from Russian print media we singled out lexical, syntactical and grammatical peculiarities of translation; we describe main principles of translation, among which are the principle of authenticity and adaptation of translation and the principle of the secondary text. Universal method includes word-for-word translation, detailed translation, abridged translation, adaptation, paraphrasing etc. The author of this paper illustrates the principle of translation and the methods used with the examples from Russian press. It is underlined that the main goal of translation is understanding of the information, but at the same time, translator should be close to the original text taking into account the peculiarities of the audience translation is made for. This paper may be useful for Russian-Chinese translators to make good translation and contribute to the Russian-Chinese cultural cooperation and development of journalism.

**I. Российские новости:
лексические особенности**

Русский и китайский языки принадлежат двум разным языковым группам, и механический, дословный перевод в данном случае зачастую не может быть применен. Необходимо учитывать не только лексические, синтаксические и грамматические особенности каждого языка, но и стиль, использованный в каждом конкретном случае.

Назовем основные лексические особенности новостного текста на русском языке.

1. Представление личности, род занятий относятся к словам, используемым в единственном числе и обозначающим обобщенное значение. В то же время некоторые абстрактные существительные могут использоваться во множественном числе. Такие как: *военные круги* (军界), *политические свободы* (政治自由), *городские власти*

Данная статья выполнена в рамках проекта Департамента образования в области различных совместных исследований в провинции Цзилинь и Дальнего Востока на 2016 год № 2016175 и проекта в области сельскохозяйственного технического сотрудничества провинции Цзилинь и Дальнего Востока по результатам первого этапа на 2017 год

Статья опубликована в рамках проекта Минобрнауки России ФЦП «Русский язык» № 16.W16.25.0007

(市政当局), *антияпонские настроения* (反日情绪).

2. Использование категории времени в новостях позволяет привнести новый смысл. Настоящее время используется для описания того, что случилось в прошлом. Например: *Красива вечерняя Москва. Гирляндами огней высвечиваются улицы столицы, всполохами яркой рекламы озаряются площади, главные магистрали.* (入夜的莫斯科真美。串串彩灯勾画出首都的每条街道。五光十色的广告不停的闪耀,将机场和几条主要街道照的通亮。)[5, с. 149].

3. Прилагательные, порядковые числительные, глаголы иногда могут выступать в качестве существительного. Этот простой и тонкий способ выражения может усилить экспрессивность языка. Например: *число голодающих* (饥饿者人数), *Великая Отечественная* (伟大的卫国战争), *сеющие смерть* (死亡传播者).

4. В новостях широко используются конструкции с придаточными предложениями, например:

В результате такой операции Германия, как самая богатая держава ЕС, должна будет отвечать по займам, которые сделали правительства других государств. (基于这项业务的开展,作为欧盟最富裕的国家,德国应该承担欧盟其他国家的债务问题。)

5. Существительные в единственном числе имеют смысл обобщения, значение множественного числа. Местоимения *мы* и *наш* обычно представляются читателю от имени народа или автора к представителям организаций, групп. Например: *Директору школы мы доверяем высшие ценности — своих детей, нашу надежду, будущее страны.* (我们托付给校长的是最珍贵的财富—我们的孩子。他们是我们的希望,国家的未来。)[2, с. 146].

II. Российские новости:

синтаксические особенности

Русский язык в книгах имеет более строгую синтаксическую структуру, чем в новостных сообщениях. В новостях часто используются различные эмоционально выразительные синтаксические средства. Приведем несколько примеров:

1. В российских новостях часто используются номинативные, восклицательные и обобщенно-личные предложения. Например: *С каждым часом растёт ширина только что созданной плотины. И вот уже двинулись с правого берега на левый первые машины. Кому не хочется впервые попасть с берега на берег по суше!* (刚刚建成的拦河坝宽度每小时都在增加。终于,第一批汽车开始从右岸驶向左岸。此时此刻谁不希望能第一次从陆地登上对岸啊!)

2. Сокращение текста. В новостях осознанно опускается информация, понятная

из контекста статьи. Иногда необходимо опираться на вышесказанное, чтобы понять содержание всей новости. Например: *Ранее газета «Коммерсант» со ссылкой на пакет документов Минэкономразвития сообщила, что ведомство предлагает запретить использование иностранных хлопчатобумажных, шерстяных, льняных, шелковых, синтетических тканей, швейных ниток и резины для силовых ведомств России...*

(早期商报引用的俄联邦经济发展部的系列文件称,相关部门建议禁止采用外国制造的棉纺织制品、毛线织制品、亚麻制品、丝绸制品、合成纤维、缝纫线、橡胶等。)

3. Использование предложений с риторическим вопросом. Например: *18 июня состоится первая автоматическая стыковка? Шэньчжоу-9? и Тяньгун-1?* (6月18号“神舟”9“和“天宫”1号将实现第一次自动对接)

4. Симметрия. (Предложения пересекаются, перекликаются, заменяются в конце и т.д.) Например: *Хуже, когда за обидой не замечают человека. Хуже, когда человека обижают.* (更坏的是见衣不见人更坏的是欺负人)

5. Обратный порядок слов. Такие как: *Прочна народная власть.*

(人民政权坚如磐石。)*«Великой победы не меркнущий свет»* (伟大胜利的永恒光辉)

6. Перечисление действий. Например: *Партийный работник общается с десятками, сотнями людей. И обязан найти к каждому свой подход, каждого должен понять, с каждым поделиться теплом своего сердца.*

(党的工作者同几十甚至几百人打交道他应当找到接近每个人的方法,应当理解每个人,使每个人感受他内心的温暖。)

7. Соединительные конструкции предложений. Такая структура может укрепить связь между предложениями, увеличить согласованность и, как правило, состоит из двух полносоставных предложений. Например: *Важно, чтобы стадионы, лыжные базы и другие сооружения использовались лучше, не пустовали, служили центрами спортивной жизни. А это зависит от физкультурных работников.*

(重要的是将体育场、滑雪基地和其他设施更好的利用起来,不要让它们闲置着,要使它们成为体育生活的中心。)

8. Разделение конструкции. Деление одного простого или сложного предложения на несколько частей. Основная мысль содержится в первом предложении, следующие части используются как дополнительное объяснение. Например: *Урожай собран. В срок. И без потерь.* (庄稼已收割完毕。如期完成。而且没有损耗。)

9. Сложная структура. Например: *Первая учительница! От неё многое зависит,*

какими станут наши дети.

(第一位女教师！我们的孩子将成为什么样的人，在很多地方取决于他) [10, с. 78].

III. Российские новости: особенности грамматики

Русский и китайский языки различны. Несмотря на некоторые сходства, набор слов в предложениях очень сильно отличается. Для адекватного перевода необходимо точно передавать содержание [1, с. 56].

1. *Грузия готова к налаживанию отношений с Россией – министр*

РИМ, 12 ноября 2008 г. – РИА Новости, Елизавета Зорина. «Тбилиси готов к налаживанию всесторонних отношений с Россией», – сказала в беседе с РИА Новости в среду министр экономики Грузии Екатерина Шарашидзе, которая находится в Риме по случаю проведения в итальянской столице конференции по экономическим проблемам Южного Кавказа.

Грузия готова к налаживанию отношений с Россией, 11 ноября 13日电 综合俄新网消息, 格鲁吉亚经济部长叶卡捷琳娜·沙拉希泽透露, 格鲁吉亚打算全面改善同俄罗斯的关系。与此同时, 总统米哈伊尔·萨卡什维利计划星期四在巴黎会见法国总统尼古拉·萨科齐时, 指责俄罗斯不遵守停火协议

(Грузия намерена улучшить отношения с Россией

Вашингтон, 13 ноября 2008 г. – РИА Новости. Министр экономики Грузии Екатерина Шарашидзе сказала, что Грузия намерена улучшить отношения с Россией. В то же время, Президент Михаил Саакашвили в четверг в Париже на встрече с президентом Франции Николя Саркози, обвинил Россию в несоблюдении соглашения о прекращении огня.)

Новости на китайском языке содержат множество фактов о событиях за продолжительный период. В китайском варианте автор применил прием, при котором текст разбивается на ряд коротких предложений, что позволяет читателю легче понять основное содержание новости. [3, с. 34]

2. *По факту массовой гибели людей возбуждено и расследуется уголовное дело по статье УК РФ «Причинение смерти по неосторожности двум и более лицам».*

此次灾难引起人们广泛关注, 经过深入调查, 依据俄罗斯联邦刑法规定, 将对玩忽职守致他人死亡2人或超过2人者, 按国家刑法处理

(Катастрофа вызвала всеобщее беспокойство, после тщательного расследования было установлено, что неисполнение должностных обязанностей повлекло за собой гибель 2 или более человек, согласно статье Уголовного кодекса Российской Федерации).

Если в российских новостях длинные предложения слишком сложны для перевода, их необходимо разбить на несколько коротких повествовательных предложений, в соответствии с особенностями синтаксиса

языка перевода. Перевод новостного текста не стремится к полному соответствию грамматики (синтаксиса) обоих языков, главная цель перевода – понимание содержания.

IV. Основные принципы перевода русского текста

1. Принцип «подлинности» и «адаптации» перевода

При переводе новостной строки за основу берется подлинный текст, переводится и адаптируется. Оригинальный текст направлен на язык читателей, привыкших к определенным выражениям. Чтобы передать содержание текста на другом языке, переводчики стремятся приблизиться к языку своих читателей, которым нужно легко понять содержание. Адаптация текста необходима переводчику, чтобы приблизиться к оригинальному содержанию посредством другого языка. Хотя «подлинность» и «адаптация» – взаимоисключающие понятия, они все-таки органически едины. Переводчику в использовании адаптации не стоит впадать в крайности, необходимо особое чувство меры. Переводчик должен опираться на текст и особенности аудитории, «подлинность» и «адаптация» – эффективное сочетание, как два взаимных проникновения, дополняющих друг друга и стремящихся к достижению лучшего.

Международная выставка электротехники – 2014 в разгаре

7 января в Лас-Вегасе (США) стартовала 2014 международная выставка электротехники, которая, в качестве флюгера этой отрасли, привлекла в этом году более 3200 предприятий из 150 стран.

2014年国际消费电子展再掀新技术热潮

2014年国际消费电子展1

月7日在美国拉斯韦加斯正式拉开序幕。作为行业的重要风向标, 今年的展会吸引了来自150个国家和地区的3200多家企业。

(Международная выставка товаров электроники – 2014 в разгар технического бума

7 января 2014 года в Лас-Вегасе (США) открылась Международная выставка товаров электроники. Так как эта выставка является важным индикатором отрасли, в этом году выставка собрала более 3200 компаний из 150 стран и регионов.)

Как видно по отсутствию слова «которая», эта часть перевода новостей не совсем буквальная. Но по принципу «подлинности», полный перевод соответствует контексту. Так китайцы лучше понимают новости и информацию [7, с. 89–91].

2. Принцип

«повторного создания» текста

Для того чтобы добиться перевода с таким же эффектом изложения текста, передачи информации, переводчики долж-

ны быть в единстве с авторами. При переводе новостей переводчики выступают в роли читателя, понимая оригинальный текст благодаря знанию языка, и переносят его на язык своей аудитории через призму своих ощущений. Ввиду различных социальных обычаев, образности мышления, ценностей и др. языки не могут быть полностью одинаковыми, и принцип «повторного создания» текста давно стал незаменимым.

Яркими примерами являются следующие:

(1) Первый китайский крупный патрульный противолодочный самолет

中国首款大型反潜巡逻机问世

(Появился первый в Китае масштабный противолодочный патрульный самолет)

«Первый китайский крупный патрульный противолодочный самолет» – это название новости, буквально переводится как «Первая в Китае масштабная противолодочная патрульная машина». Добавлено слово «появился», которое неизменно увеличивает интерес читателей, как показывает пресс-служба, дает более полный смысл главной идеи новости [8, с. 14–15].

(2) В китайских городах прошли многотысячные антияпонские демонстрации.
在中国许多城市爆发了数千人的反日示威游行

(Во многих китайских городах вспыхнули тысячи антияпонских демонстраций.)

Слово «прошли» заменилось на слово «вспыхнули», что, с точки зрения переводчика, стало более полно отображать смысл текста.

V. Основные методы перевода русского новостного текста

Основным методом перевода российских новостей является универсальный. Он включает в себя дословный перевод, добавленный перевод, сокращенный перевод, адаптацию и другие методы.

1. Дословный перевод

Дословный перевод – наиболее близкий к оригиналу перевод текста с полным сохранением смысла.

(1) США приняли новые санкции против Ирана.

美国对伊朗采取了新的制裁措施

(США приняли против Ирана новые санкции)

(2) В горном Алтае произошло землетрясение магнитудой 5,3.

阿尔泰山区发生里氏5.3级地震

(В горном Алтае землетрясение по шкале Рихтера 5,3 балла) [9, с. 20].

2. Дополненный перевод

Объем переводного текста в значительной степени увеличивается в отличие от оригинального с целью пояснения содержания, оригинальности структуры языка, языковой игры.

(1) Наступило первое сентября. Собрались ребята в школе. Все рассказывают про лето.

九月一号开学了。孩子们聚集在学校里，大家都讲述夏天所经历的事。

(1 сентября – школа. Дети собрались в школе, все рассказывают о своем летнем опыте).

Слова «школа» и «опыт» в зависимости от контекста имеют общее значение «приобретение навыков», чем и был увеличен перевод для добавления новой семантики.

(2) Мелкое крестьянское хозяйство является полутоварным.

小农经济是半商品经济。

(Мелкое крестьянское хозяйство – это полусырьевая экономика).

Российские новости стремятся к краткости и часто опускают некоторые слова. Перевод, согласно правилам своего языка, должен заполнить пропущенные смысловые лакуны, сохранив структуру текста в первоизданном виде.

3. Сокращенный перевод

Метод сокращения используется для более подробного и понятного донесения до аудитории смысла текста путем уменьшения объема переводного текста.

(1) Отражение объективной действительности в искусстве происходит не прямо, не непосредственно, а путём целого ряда отвлечений, обобщений типизации.

客观现实不是直接地反映在艺术中，而是通过一系列抽象概括和典型化。

(Объективная реальность – это не прямое отражение в искусстве, а отражение через серию абстрактных и традиционных обобщений.)

Переводчик для конкретизации первоначального смысла использовал прием сокращения [6, с. 29].

(2) «Глава государства Нурсултан Назарбаев освободил Масимова от должности премьер-министра в связи с поданным заявлением», – написала пресс-служба в своем аккаунте в микроблоге.

新闻发布中心在微博中写到，哈萨克斯坦总统努尔苏丹·纳扎尔巴耶夫解除马西莫夫的现任总理职务。

(Пресс-служба в микроблоге написала: «Президент Казахстана Нурсултан Назарбаев освободил от должности премьер-министра Масимова».)

Фраза «в связи с поданным заявлением» может быть сознательно упущена из перевода. В представлении обычных новостей не обязательно указывать избыточную информацию.

4. Перефразирование

Перефразирование – подходящий метод перевода для более общих формулировок.

Токио через свои дипломатические каналы потребовал от Пекина обеспечить

безопасность японских граждан, находящихся в КНР, и воспрепятствовать причинению ущерба японским предприятиям.

东京通过自己的外交途径要求北京保障日本人在中国的人身安全, 阻止日本在中国企业受到损失。

(Токио через свои дипломатические каналы просит Пекин о гарантии безопасности японским гражданам в Китае, и возможности избежать ситуации, чтобы японские предприятия в Китае несли убытки.)

Слово «воспрепятствовать» буквально переводится как «запретить», и в данном контексте это слово не подходит с точки зре-

ния законодательства, поэтому оно переводится как «попробовать избежать». Таким образом, фраза «воспрепятствовать причинению ущерба японским предприятиям» переводится как «стараться избегать, чтобы японские компании в Китае понесли убытки».

При переводе российских новостей переводчику следует учитывать различные факторы: с одной стороны, используя свои лингвокультурологические знания русского и китайского языков, перевести новость, сохраняя оригинальное содержание, а с другой стороны, искусно продемонстрировать свой авторский стиль.

ЛИТЕРАТУРА

1. Волкова З. Н. Научно-технический перевод. Выпуск 1. М., 2000.
2. Комиссаров В. Н. Общая теория перевода. М., 1999.
3. Комиссаров В. Н. Современное переводоведение. М., 1999.
4. Кузнецов С. А. Большой толковый словарь русского языка. М., 2000.
5. Сафонов А. А. Стилистика газетных заголовков. М., 1981.
6. 吕凡, 宋正昆, 徐仲历. 俄语修辞学[M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 1988: 149.
7. 王育伦. 俄汉翻译理论与技巧[M]. 北京: 电子工业出版社, 1985: 146.
8. 郑泽生, 耿龙明. 俄汉翻译教程[M]. 上海: 上海外语教育出版社, 1986: 78.
9. 王秉钦. 文化翻译学[M]. 天津: 南开大学出版社, 2007: с.56.
10. 科仁娜. 俄语功能修辞学[M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 1982: 34.
11. 付曜辉. 中国近现代新闻翻译史综述.[J]. 新闻爱好者, 2012: 89-91
12. 冯小瑞. 从功能对等视角探讨网络新闻英语的翻译.[D]. 中北大学, 2010.с.13-15
13. 黄勤. 我国的新闻翻译研究: 现状与展望.[J]. 上海翻译, 2007.с.20.
14. 项芳丽. 针对新闻翻译操控轮现象的描述性研究[D]. 浙江大学2005: 29.
15. 卢卫中. 语境对报刊新闻翻译的制约作用.[J]. 上海科技翻译, 2002.

REFERENCES

1. Volkova Z. N. Nauchno-tekhnicheskii perevod. Vypusk 1. M., 2000.
2. Komissarov V. N. Obshchaya teoriya perevoda. M., 1999.
3. Komissarov V. N. Sovremennoe perevodovedenie. M., 1999.
4. Kuznetsov S. A. Bol'shoi tolkovyy slovar' russkogo yazyka. M., 2000.
5. Safonov A. A. Stilistika gazetnykh zagolovkov. M., 1981.
6. 吕凡, 宋正昆, 徐仲历. 俄语修辞学[M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 1988: 149.
7. 王育伦. 俄汉翻译理论与技巧[M]. 北京: 电子工业出版社, 1985: 146.
8. 郑泽生, 耿龙明. 俄汉翻译教程[M]. 上海: 上海外语教育出版社, 1986: 78.
9. 王秉钦. 文化翻译学[M]. 天津: 南开大学出版社, 2007: с.56.
10. 科仁娜. 俄语功能修辞学[M]. 北京: 外语教学与研究出版社, 1982: 34.
11. 付曜辉. 中国近现代新闻翻译史综述.[J]. 新闻爱好者, 2012: 89-91
12. 冯小瑞. 从功能对等视角探讨网络新闻英语的翻译.[D]. 中北大学, 2010.с.13-15
13. 黄勤. 我国的新闻翻译研究: 现状与展望.[J]. 上海翻译, 2007.с.20.
14. 项芳丽. 针对新闻翻译操控轮现象的描述性研究[D]. 浙江大学2005: 29.
15. 卢卫中. 语境对报刊新闻翻译的制约作用.[J]. 上海科技翻译, 2002.

本文是吉林省教育厅社科项目“吉林省与俄罗斯远东地区多元化合作研究(项目编号: 2016175)” ; 吉林省教育科学项目“独立学院小语种创新培养模式的构建(项目编号GH16603)” ; 吉林省教学研究项目“独立学院小语种创新培养模式研究(项目编号201632)”的阶段性成果之一

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Н. Б. Руженцева

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.1:37.015.6(091)
ББК 4448.3(2)+4448.8к9

ГСНТИ 10.09.01

Код ВАК 08.00.05, 13.00.01

Злоказова Юлия Валерьевна,

кандидат экономических наук, преподаватель кафедры экономики, Уральский юридический институт МВД России; 620057, г. Екатеринбург, ул. Корепина, 66; e-mail: yuliazlokazova@yandex.ru.

ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ТЕНЕВЫХ ЯВЛЕНИЙ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: теневая экономика; теневые экономические отношения; история высшего образования; экономическая безопасность; высшие учебные заведения; дореволюционный период; советский период.

АННОТАЦИЯ. В статье представлен обзор проявлений теневой экономики в дореволюционный и советский периоды развития системы высшего образования в России. Анализируются практики теневых отношений между студентами и преподавателями, хищения и присвоения имущества администрацией образовательной организации, искажения служебной документации.

Определяются специфические особенности теневых отношений этих исторических периодов. Автор фокусируется на этапе 90-х гг. XX в., выделяя специфику теневых экономических практик в период коммерциализации высшего образования, повлекшей значительную трансформацию образовательного пространства. Отмечается, что данный период характеризовался многокачественностью проявлений и высоким уровнем выраженности теневой экономики. Масштабы воздействия теневизации высшего образования на национальную экономику ставят задачу систематизации усилий ученых и практиков по профилактике теневых явлений.

Обзор концепций теневизации показывает, что значительную их долю составляют социологические подходы, предметом которых выступают отношения в системе «обучающийся – преподаватель». Дальнейшие исследования связываются с расширением предметной области на действия администрации факультетов и применением методов экономического анализа.

Zlokazova Yulia Valerievna,

Candidate of Economy, Lecturer of the Department of Economy, Ural Law Institute Ministry of Internal Affairs of Russia, Ekaterinburg, Russia.

HISTORICAL ASPECT OF SHADOW ECONOMY IN THE SYSTEM OF HIGHER EDUCATION IN RUSSIA

KEYWORDS: shadow economy; higher education history; economic security; higher educational institutions; pre-revolution period; the Soviet period.

ABSTRACT. The article provides an overview of the manifestations of the shadow economy in the pre-revolutionary, Soviet and post-Soviet periods in the development of higher education in Russia. We analyze the practice of shadow relations between students and teachers, theft and appropriation of property by the administration of educational organization and falsification of documents.

The specific features of shadow relations of these historical periods are identified. The paper focuses on the 90-s of the XX century, highlighting the specificity of the shadow economic practices of higher education, which caused a significant transformation of the educational space. It is noted that this period was characterized by heterogeneity of the phenomena and the high level of the shadow economy. The dramatic effects of the shadow economy of higher education on the national economy encourage the scientists to join the efforts on prevention of shadow effects.

The review of the the concepts of the underground economy shows that a significant proportion of them are sociological approaches, which are the subject of relations in the system "student - teacher". Further studies are associated with the expansion of the domain to the actions of departments of administration and application of economic analysis.

Проявления теневой экономики со-
провождали систему российского
высшего образования на всем протяжении ее
возникновения и развития. По имеющимся
данным уже в период становления высшего
образования вместо декларируемого равного
доступа к образованию обеспеченные слои
общества имели привилегии при поступле-
нии в университеты. По свидетельству со-
временников, в первой половине XIX в. су-
ществовали практики обучения в универси-

тете без сдачи вступительных экзаменов,
включения в состав университетских групп
на неофициальной основе [5, с. 37–38]. Исто-
рики также отмечают распространение
платных услуг по подготовке к сдаче вступи-
тельных экзаменов в университет педагоги-
ческими работниками этих заведений. На их
услуги существовал прейскурант. Так, про-
фессора брали за урок от 5 до 25 рублей; сту-
дентам и гимназистам платили от 15 копеек
до 1–2 рубля за урок [7, с. 57].

Теневые экономические явления находили свое отражение и в материалах ревизий образовательных организаций. Так, отчет о проверке Казанского университета М. Л. Магницким содержит данные о значительном количестве различного рода злоупотреблений, нарушений и должностных преступлений. Среди них хищения значительных сумм из университетского бюджета, сознательное искажение отчетности о движении денежных средств, имитация проведения вступительных экзаменов и сессионной аттестации, вызывающий сомнения уровень квалификации большей части профессорско-преподавательских кадров, злоупотребления при использовании имущества университетов, закупка товаров для нужд образовательных организаций по завышенным ценам у «своих» подрядчиков [16].

Изучив счета, условия жизни и учебы, посетив лекции, просмотрев конспекты студентов, М. Л. Магницкий заключил: «Казанский университет, пользовавшийся всеми правами и преимуществами ему присвоенными, злоупотребивший суммой 2 млн рублей, причинивший очевидный вред не только от себя непосредственно, но и в обширном округе; по непреклонной справедливости, подлежит уничтожению» [17]. Причин для того, по мнению ревизора, было достаточно – и подбор слабых преподавателей, и непопулярность университета в местном обществе, и финансовые злоупотребления.

Источником злоупотреблений оказалась также работа комитета для экзаменов гражданских чиновников. После подписания в 1809 г. императором Александром I указа о званиях чиновники, не имея аттестата о сданном по установленной программе экзамене, не могли получить чин коллежского асессора, дававшего право на потомственное дворянство. Для желающих получить аттестат в Казанском университете был создан экзаменационный комитет, в состав которого входили профессор-директор И. Ф. Яковкин, его зять Е. В. Врангель и математик М. Ф. Бартельс, не владевший русским языком. Ревизия М. Л. Магницкого выявила, что экзамены проводились председателем комитета у себя дома, а экзаменационные листы свидетельствовали о чрезвычайно низком уровне знаний кандидатов. Однако все экзаменуемые были признаны выдержавшими экзамен и получили аттестат. Более того, последующее после ревизии Казанского университета увольнение Е. В. Врангеля не помешало ему в дальнейшем работать в Петербургском университете и читать лекции в Царскосельском лицее.

При описании теневых экономических

явлений в системе высшего образования советского периода исследователи особо выделяют вторую половину 50-х–60-х гг. XX в. Внимание вызвано введенным с 1957 г. требованием об обязательном для абитуриентов двухлетнем трудовом стаже, а также повышением спроса населения на получение высшего образования вследствие создания вечерней формы обучения. Кроме того, повышению числа желающих получить высшее образование способствовала реформа средней школы, осуществленная в 1958–1964 гг. По ее результатам продолжительность обучения в школе была увеличена до одиннадцати лет, что привело к росту числа абитуриентов и, как следствие, развитию системы высшего образования в 1960-е гг. Другим следствием реформы стала система неофициальной подготовки обучающихся к поступлению в вузы.

Зафиксированы факты подделки документов для поступления в вуз. К примеру, часть привилегированных абитуриентов использовала возможность фальсифицировать справки о двухлетнем трудовом стаже, тем самым получая преимущество при поступлении. В качестве еще одного способа неофициальной поддержки абитуриентов исследователи выделяют следующий. Согласно законодательству того времени, каждое предприятие и организация имели возможность направлять на обучение своих кандидатов с выплатой им стипендии и обеспечивать работой после окончания обучения. Руководители предприятий, колхозов и партийные работники использовали эти преференции, направляя на учебу своих детей.

Советская пресса освещала подобные случаи поступления в учебные заведения, однако должного внимания современниками им уделено не было. Отметим, что научных исследований теневых экономических явлений в системе высшего образования в советские времена не проводилось. Упоминания о злоупотреблениях в вузах можно было встретить в основном только в периодических изданиях. В них печатались заметки, посвященные случаям взяточничества за фиктивные справки, помощь экзаменаторов и членов приемной комиссии образовательных организаций. По опубликованным данным суммы взяток составляли от 6000 до 30000 рублей, что в ценах того времени равно годовому или даже пятигодичному окладу среднего рабочего [21, с. 80].

Официальные лица объясняли данные злоупотребления в системе высшего образования ослаблением государственной дисциплины в ряде высших учебных заведений, сложившейся в ней обстановкой самозащиты и благодушия, несоблюдением нормативных документов Министер-

ства высшего и среднего специального образования СССР и отсутствием надлежащего контроля со стороны ректоров и органов руководства вузами. В целях противодействия теневым явлениям был подготовлен приказ Министерства высшего и среднего специального образования СССР от 20 октября 1986 г. № 716 «О мерах по предотвращению злоупотреблений при организации учебно-воспитательного процесса и приема в высшие учебные заведения» [15].

По мнению исследователей, существенного влияния на уровень и распространение теневых явлений он не оказал. Так, в середине 1980-х гг. такое явление, как взятка получила широкое распространение в профессорско-преподавательской среде образовательных организаций высшего образования. Следственными органами были возбуждены уголовные дела в отношении ряда сотрудников Московского высшего технического училища им. Н. Э. Баумана, Ленинградского инженерно-строительного института, Московского авиационного института, Всесоюзного заочного политехнического института, Московского медицинского стоматологического института Минздрава СССР и других образовательных организаций.

С начала 1990-х гг. по настоящее время система высшего образования претерпела значительные трансформации, испытав на себе влияние процессов перехода от плановой экономики к рыночной. Одним из эффектов данного периода стало расширение системы образовательных организаций, создание негосударственных образовательных организаций высшего образования, появление контрактной формы обучения. Так, к началу 1990-х гг. в России действовало около 500 государственных вузов, в 2015 г. их стало уже 950. По сравнению с 1995 г. количество студентов в 2015 г. возросло почти в 2 раза – с 2778 тыс. до 5209 тыс. человек. Высокие темпы развития показало направление платного обучения – в 2015 г. по сравнению с 1995 г. в 14 раз увеличилось количество студентов, обучающихся на платной основе – с 229 тыс. человек до 3200 тыс. человек. С 136 тыс. человек до 803,5 тыс. человек увеличилось число студентов, обучающихся в коммерческих вузах. Число студентов-бюджетников при этом изменилось незначительно – с 2413 тыс. человек до 2455 тыс. человек [20]. Оценка численности студентов в 2015 г. в зависимости от источника финансирования показывает, что 44% студентов обучается за счет федерального бюджета, 50,9% – средств физических лиц. Доля лиц, обучающихся за счет бюджетов субъектов федерации, а также муниципальных бюджетов, низка – 0,01% и 0,0003% соответственно [14].

Увеличение масштабов системы высшего образования вследствие роста числа организации и количества обучающихся приводит к некоторым изменениям в развитии национальной экономики. Как показывают результаты исследования А. В. Корицкого, уровень образования населения, занятого в экономике регионов России, оказывает заметное положительное и статистически значимое влияние на уровни производства в этих регионах. В ходе статистического моделирования вклад данной переменной в объясненную вариацию «валового регионального продукта» в расчете на одного занятого в экономике регионов колеблется по годам от 40% до 65% [9, с. 70]. Важно и то, что негосударственные образовательные организации также влияют на увеличение валового внутреннего продукта, как и государственные [3].

Вместе с количественными преобразованиями в системе высшего образования возникают и качественные, обусловленные интеграцией системы высшего образования в мировое образовательное пространство и, как следствие, переходом российского высшего образования от плановой к рыночной экономике [2, с. 34–35], [18]. Существенным следствием интернационализации высшего образования, определяющим развитие образовательных организаций, выступает их конкуренция в оказании образовательных услуг [13].

Конкуренция обуславливает стратегии развития образовательной организации, организационно-структурные новации во взаимодействии образовательных организаций с потребителями образовательных услуг, форму и содержание деятельности педагогических работников [19, с. 226].

Вместе с позитивными последствиями, ученые и практики выделяют негативные эффекты, сопровождающие развитие и функционирование системы высшего образования на современном этапе. Они условно могут быть разделены на:

а) институционализированные, связанные с особенностями функционирования системы высшего образования (действующими государственными образовательными стандартами, образовательными программами и требованиями к их реализации, вопросами управления системой образовательных организаций и прочее);

б) неинституционализированные, обусловленные действиями лиц, реализующими функции образования, управления, контроля и обеспечения системы высшего образования.

Примером институционализированных изменений является преобразование системы высшего образования в систему предо-

ставления образовательных услуг, где вуз становится центром их предоставления. Предоставление вузом платных услуг (например, передача экзамена или платное образование) зачастую воспринимается студентами как оплата оценки или успешного обучения и используется недобросовестными педагогическими, управленческими работниками для осуществления неинституционализированных практик – сбора денег за зачет, экзамен, либо – весь период обучения без его фактической организации [1; 6].

Взаимодействие негативных эффектов институциональной природы, сочетаясь с неинституционализированными практиками (к примеру, стремлением извлечь выгоду из должностных обязанностей) служит основанием для возникновения теневых явлений, имеющих правовые, социальные и экономические последствия не только для субъектов образовательных отношений, но и для экономического развития региона и страны в целом. Можно предполагать, что экономическое развитие системы высшего образования 1990-х гг. способствует увеличению объемов теневых экономических явлений, сопровождающих процессы получения образования, и, как следствие, представляет собой значимую проблему национального масштаба, нуждающуюся в научном анализе.

Поскольку к числу сфер экономической деятельности, подверженных теневым явлениям, относится российская система высшего образования, ее изучению посвящены работы ряда ученых – экономистов, социологов. Проявления теневой экономики и коррупции в высшей школе анализируются в работах А. А. Гаврилова, Е. Б. Галицкого, Т. Л. Клячко, Ю. В. Латова, М. И. Левина, Э. О. Леонтьевой, Е. А. Мазулевской, Г. А. Сатарова, К. Д. Титаева, И. О. Шевченко, А. В. Шмакова. Полученные ими результаты свидетельствуют об актуальности проблемы, обогащают представление о методологии и методах социально-экономического анализа теневых явлений в сфере высшего образования. Вместе с тем, для обобщенных исследований характерна некоторая терминологическая неоднозначность при определении теневых экономических явлений. К примеру, ряд авторов сосредотачивается исключительно на взяточничестве при поступлении в образовательные организации, сдачах зачетов, экзаменов. Так, И. О. Шевченко, А. А. Гаврилов представляли теневые экономические явления в сфере высшего образования как экономические отношения, организуемые с целью поступления в вузы, получение зачета, экзамена, защиту учебной практики, курсовой, дипломной работы [22]. В работах Л. Г. Миляевой, О. В. Борисовой прово-

дится изучение теневых явлений как рынка нелегальных образовательных услуг, сопровождающих процесс обучения. Его чертами выступает торговля письменными работами – дипломными и курсовыми, рефератами, выполненными практическими заданиями и т.д. [12]. Для Л. М. Тимофеева, И. М. Клямкина теневые экономические явления в сфере высшего образования условно разделяются на «рынок зачислений» и «рынок экзаменов» [8]. Описание теневых явлений в системе высшего образования сопровождается применением исследовательских стратегий, не всегда с достаточной степенью точности позволяющих оценить объемы исследуемых коррупционных практик, взяточничества.

Исследователи обращались к описанию характеристик теневых экономических явлений в российской высшей школе, эффективно адаптируя теоретические конструкты. К примеру, Э. О. Леонтьева, исследуя теневые явления в вузе, акцентировала внимание на неформальных отношениях между акторами, которые складываются вне или помимо устанавливающих эти отношения официальных рамок, включая те, которые по определению не предполагают наличия таких рамок [10, с. 75]. Теневые явления в системе российского высшего образования интерпретировались автором через призму условий, обуславливающих массовый спрос на высшее образование, ориентацию обучающихся на получение формальных свидетельств об образовании и формирование закрытой академической среды.

В русле теории принципал-агент-клиентской модели М. Н. Макарова выполнила оценку сущности коррупционных практик в системе отечественного высшего образования. Ею делается вывод о том, что теневые явления являются результатом рационального выбора субъекта, опирающегося на собственные потребности, цели и интересы, а также соотносящего с условиями их реализации. Важно и то, что теневые явления, по мнению М. Н. Макаровой, могут быть объяснены стремлением субъекта к максимизации своих интересов и воздействием на него со стороны общества, отдельных лиц, успешно реализующих нелегальные стратегии при поступлении в вуз, в ходе обучения в нем [11, с. 280–288].

Системный подход к оценке теневых явлений позволил И. Л. Грошеву описать теневые явления в высшей школе. Анализируя специфику неформальных и нелегальных практик в образовательном процессе при получении высшего образования, исследователь выделял экономический, логический, нравственный, процессуальный, методический, физический, социальный,

управленческий факторы, обуславливающие наличие коррупции в системе высшего образования [4, с. 30–36].

Завершая краткий анализ подходов, отметим, что преимущественной зоной внимания для исследователей выступают теневые явления, возникающие на этапе реализации образовательных программ и базирующиеся на неформальных отношениях между преподавателями и обучающимися. Выбрав эти явления в качестве объекта анализа, авторы применяют для их описания и оценки методы социально-экономического и социологического анали-

за. Полученные на материале социологических исследований нескольких групп обучающихся выводы соотносятся с генеральной совокупностью, распространяются на всю систему высшего образования. В этой связи следует отметить, что теневые явления в системе высшего образования не ограничиваются коррупционными практиками, возникающими между обучающимися и педагогическими работниками, принимают национальные масштабы, а их эффект носит как прямой, так и косвенный характер, отражаясь на экономических показателях благосостояния населения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Балацкий Е. В. Эффективность управления российскими университетами: коллизии и эксцессы // Общество и экономика. 2014. № 5.
2. Беляев В., Жабрев Г. Болонский процесс – попытка конкуренции // Высшее образование в России. 2006. № 4. С. 33–41.
3. Гайдамак О. Е., Пахомова Е. А. Влияние социально-экономических факторов на развитие образования в РФ // Проблемы региональной экономики. Вып. 21. URL: <http://www.regec.ru/articles/2013/vol1/2.pdf> (дата обращения 20.10.2016).
4. Грошев И. Л. Системный подход к феномену коррупции в образовательном процессе // Общество и человек. 2010. № 1. С. 30–36.
5. Долгоруков И. М. Капище моего сердца, или Словарь всех тех лиц, с которыми я был в разных отношениях в течение жизни. М.: Наука, 1997. С. 37–38.
6. Каширина М. В. Современный российский вуз как сфера генезиса фальсеоинтеракций // Социология образования / учредитель НОУ Современ. гуманитар. акад. М.: Изд-во СГУ, 2014. С. 76–86.
7. Кинелев В. Г. Высшее образование в России. Очерк истории до 1917 года. М.: Нииво, 1995. С. 57.
8. Клямкин И. М., Тимофеев Л. М. Теневая Россия. Экономико-социологическое исследование. М.: Рос. гуманит. ун-т, 2000. 592 с.
9. Корицкий А. В. Макроэкономическая оценка влияния образования на объемы производства в регионах России // Креативная экономика. 2009. № 6 (30). С. 68–77. URL: <http://old.creativeconomy.ru/articles/2334/> (дата обращения 20.10.2016).
10. Леонтьева Э. О. Неформальные отношения в вузе как предмет социальной науки: рутина или путь к коррупции? Вестник Тихоокеанского государственного университета. 2008. № 3. С. 75–90.
11. Макарова М. Н. Коррупция в системе высшего образования: институциональные и социокультурные факторы // Актуальные проблемы научного обеспечения государственной политики Российской Федерации в области противодействия коррупции: сб. тр. по итогам Всерос. науч. конф. / отв. ред. В. Н. Руденко; ред. К. В. Киселев, Е. А. Степанова, В. В. Эмих; Ин-т философии и права Урал. отд-ния Рос. акад. наук. Екатеринбург, 2014. 468 с. С. 280–288.
12. Миляева Л. Г., Борисова О. В. Параллельный рынок услуг высшего профессионального образования (торговля контрольными заданиями) // TERRA ECONOMICUS. 2010. Т. 8. № 3. С. 122–133.
13. Неборский Е. В. Конкуренция на рынке образовательных услуг // Современные научные исследования и инновации. 2012. № 3. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2012/03/10127> (дата обращения 25.10.2016).
14. Образование в Российской Федерации: 2015: статистический сборник. М.: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», 2015. 464 с.
15. Приказ Министерства высшего и среднего специального образования СССР от 20 октября 1986 г. № 716 «О мерах по предотвращению злоупотреблений при организации учебно-воспитательного процесса и приема в высшие учебные заведения». URL: <http://минобрнауки.рф/%D0%B40%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B?keywords=314> (дата обращения 22.10.2016).
16. РГИА Ф.733 Оп.39 Д.259 «Дела о ревизии Казанского университета М. Л. Магницким и проведенных им реакционных мероприятиях, увольнении профессоров и назначении на их место новых, насаждении начал церковности и мракобесия», февраль 1819–1822. Л. 3.
17. РГИА Ф.733 Оп.39 Д.259 «Дела о ревизии Казанского университета М. Л. Магницким и проведенных им реакционных мероприятиях, увольнении профессоров и назначении на их место новых, насаждении начал церковности и мракобесия», февраль 1819–1822. Л. 48.
18. Силкина Н. В., Силкин Р. С. Тенденции развития и проблемы реформирования высшего образования // Экономика образования. 2006. № 2. С. 18–24.
19. Старостина Т. В. Вузы на рынке образовательных услуг // Социологические исследования. 2003. № 4. С. 226.
20. Статистическая информация, сформированная Минобрнауки России в соответствии с федеральным планом статистических работ. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2083> (дата обращения 28.10.2016).
21. Чугунов Т. К. Высшее образование в СССР. Мюнхен: Изд-во ЦОПЭ, 1972. С. 80.
22. Шевченко И. О., Гаврилов А. А. О теневых экономических отношениях в сфере высшего образования // Социологические исследования. 2005. №7. С. 118–123.

REFERENCES

1. Balatskiy E. V. Effektivnost' upravleniya rossiyskimi universitetami: kollizii i ekstsessy // *Obshchestvo i ekonomika*. 2014. № 5.
2. Belyaev V., Zhabrev G. Bolonskiy protsess – popytka konkurentsii // *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2006. № 4. S. 33–41.
3. Gaydamak O. E., Pakhomova E. A. Vliyaniye sotsial'no-ekonomicheskikh faktorov na razvitiye obrazovaniya v RF // *Problemy regional'noy ekonomiki*. Vyp. 21. URL: <http://www.regec.ru/articles/2013/vol1/2.pdf> (data obrashcheniya 20.10.2016).
4. Groshev I. L. Sistemnyy podkhod k fenomenu korruptsii v obrazovatel'nom protsesse // *Obshchestvo i chelovek*. 2010. № 1. S. 30–36.
5. Dolgorukov I. M. Kaphishche moego serdtsa, ili Slovar' vsekh tekhnicheskikh lits, s koimi ya byl v raznykh otnosheniyakh v techeniye zhizni. M. : Nauka, 1997. S. 37–38.
6. Kashirina M. V. Sovremennyy rossiyskiy vuz kak sfera genezisa fal'seointeraksiy // *Sotsiologiya obrazovaniya / uchreditel' NOU Sovrem. gumanitar. akad. M. : Izd-vo SGU*, 2014. S. 76–86.
7. Kinelev V. G. *Vysshee obrazovanie v Rossii. Ocherk istorii do 1917 goda*. M. : Niivo, 1995. S. 57.
8. Klyamkin I. M., Timofeev L. M. *Tenevaya Rossiya. Ekonomiko-sotsiologicheskoe issledovanie*. M. : Ros. gumanit. un-t, 2000. 592 s.
9. Koritskiy A. V. Makroekonomicheskaya otsenka vliyaniya obrazovaniya na ob'emy proizvodstva v regionakh Rossii // *Kreativnaya ekonomika*. 2009. № 6 (30). S. 68–77. URL: <http://old.creativeconomy.ru/articles/2334/> (data obrashcheniya 20.10.2016).
10. Leont'eva E. O. Neformal'nye otnosheniya v vuze kak predmet sotsial'noy nauki: rutina ili put' k korruptsii? *Vestnik Tikhookeanskogo gosudarstvennogo universiteta*. 2008. № 3. S. 75–90.
11. Makarova M. N. Korruptsiya v sisteme vysshego obrazovaniya: institutsional'nye i sotsiokul'turnye faktory // *Aktual'nye problemy nauchnogo obespecheniya gosudarstvennoy politiki Rossiyskoy Federatsii v oblasti protivodeystviya korruptsii* : sb. tr. po itogam Vseros. nauch. konf. / otv. red. V. N. Rudenko ; red. K. V. Kiselev, E. A. Stepanova, V. V. Emikh ; In-t filosofii i prava Ural. otd-niya Ros. akad. nauk. Ekaterinburg, 2014. 468 s. S. 280–288.
12. Milyaeva L. G., Borisova O. V. Parallelnyy rynek uslug vysshego professional'nogo obrazovaniya (torgovlya kontrol'nymi zadaniyami) // *TERRA ECONOMICUS*. 2010. T. 8. № 3. S. 122–133.
13. Neborskiy E. V. Konkurentsia na rynke obrazovatel'nykh uslug // *Sovremennyye nauchnye issledovaniya i innovatsii*. 2012. № 3. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2012/03/10127> (data obrashcheniya 25.10.2016).
14. *Obrazovanie v Rossiyskoy Federatsii: 2015: statisticheskiy sbornik*. M. : Natsional'nyy issledovatel'skiy universitet «Vysshaya shkola ekonomiki», 2015. 464 s.
15. Prikaz Ministerstva vysshego i srednego spetsial'nogo obrazovaniya SSSR ot 20 oktyabrya 1986 g. № 716 «O merakh po predotvrashcheniyu zloupotrebleniy pri organizatsii uchebno-vospitatel'nogo protsessa i priema v vysshie uchebnye zavedeniya». URL: <http://minobrnauki.rf/%D0%B4%0B5%D0%BD%D1%82%D1%8B?keywords=314> (data obrashcheniya 22.10.2016).
16. RGIA F.733 Op.39 D.259 «Dela o revizii Kazanskogo universiteta M. L. Magnitskim i provedennykh im reaktsionnykh meropriyatiyakh, uvol'nenii professorov i naznachenii na ikh mesto novykh, nasazhdenii nachal tserkovnosti i mrakobesiya», fevral' 1819–1822. L. 3.
17. RGIA F.733 Op.39 D.259 «Dela o revizii Kazanskogo universiteta M. L. Magnitskim i provedennykh im reaktsionnykh meropriyatiyakh, uvol'nenii professorov i naznachenii na ikh mesto novykh, nasazhdenii nachal tserkovnosti i mrakobesiya», fevral' 1819–1822. L. 48.
18. Silkina N. V., Silkin R. S. Tendentsii razvitiya i problemy reformirovaniya vysshego obrazovaniya // *Ekonomika obrazovaniya*. 2006. № 2. S. 18–24.
19. Starostina T. V. Vuzy na rynke obrazovatel'nykh uslug // *Sotsiologicheskie issledovaniya*. 2003. № 4. C. 226.
20. *Statisticheskaya informatsiya, sformirovannaya Minobrnauki Rossii v sootvetstvii s federal'nym planom statisticheskikh rabot*. URL: minobrnauki.rf/dokumenty/2083 (data obrashcheniya 28.10.2016).
21. Chugunov T. K. *Vysshee obrazovanie v SSSR*. Myunkhen: Izd-vo TsOPE, 1972. S. 80.
22. Shevchenko I. O., Gavrilov A. A. O tenevykh ekonomicheskikh otnosheniyakh v sfere vysshego obrazovaniya // *Sotsiologicheskie issledovaniya*. 2005. № 7. S. 118–123.

Статью рекомендует канд. филол. наук, доцент М. Б. Ворошилова

УДК 371.14(091)(470.58)
ББК 4403(235.55)5

ГСНТИ 14.09.25

Код ВАК 13.00.01

Сорокина Елена Андреевна,

кандидат педагогических наук, кафедра славяно-германской филологии, Шадринский государственный педагогический университет; 641870, г. Шадринск, ул. К.-Либкнехта, 3; e-mail: Helen-a2003@mail.ru.

СИСТЕМА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ В ЗАУРАЛЬЕ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВВ.

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагогическое образование; педагогические съезды; курсы повышения квалификации; повышение квалификации учителей; история педагогического образования; педагогические музеи.

АННОТАЦИЯ. В статье рассматривается исторический аспект проблемы повышения квалификации учителей в Зауралье. В процессе исследования автором проведен анализ архивных документов, на основании которых сделаны следующие выводы. Помимо типичной для провинции системы подготовки учительских кадров, включающей в себя мужские и женские училища, городские училища, учительскую семинарию, систему интерната, в Зауралье функционировала разветвленная сеть усовершенствования педагогических кадров. Она включала в себя организацию педагогических курсов, совещаний, конференций, съездов, возникали новые формы повышения квалификации учителей, такие как педагогический музей, учительские библиотеки, учительские экскурсии, охватывающие практически весь корпус региона. Кроме этого автором раскрывается значительный вклад органов местного самоуправления в процесс повышения квалификации учителей рассматриваемого региона. Полученная в результате анализа архивных данных информация о состоянии педагогического образования может быть использована при описании системы повышения квалификации педагогов в других регионах страны. Материалы исследования могут быть использованы для разработки лекций и учебных пособий по истории педагогики и образования Зауралья, при создании обобщающих трудов по педагогическому образованию. Содержащиеся в работе теоретические положения и выводы могут быть положены в основу деятельности институтов повышения квалификации педагогических работников.

Sorokina Elena Andreevna,

Candidate of Pedagogy, Department of Slavic and Germanic Philology, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia.

THE SYSTEM OF PROFESSIONAL ADVANCEMENT OF TEACHERS IN THE TRANS-URALS REGION IN THE SECOND HALF OF THE 19TH – THE BEGINNING OF THE 20TH CENTURIES

KEYWORDS: pedagogical education; pedagogical congresses; advanced training; advanced training for teachers; history of pedagogical education; pedagogical museum.

ABSTRACT. The article dwells on the historical aspect of the problem of professional development of teachers in Trans-Urals region. In the course of her research, the author has analyzed archival documents on the basis of which the following conclusions have been drawn. In addition to the typical provincial system of training teachers comprising boys and girls schools, city schools, teacher's seminary, and the system of boarding schools an extensive network of advanced training of teachers functioned in the Trans-Urals region. It included the organization of pedagogical courses, meetings, conferences, congresses; there were new forms of professional advancement of teachers, such as pedagogical museum, teacher's libraries, and teacher's excursions covering practically the whole region. Besides, the author describes the significant contribution of local government bodies to the process of advanced training of teachers of the region under consideration. The information about the state of pedagogical education obtained as a result of the analysis of archival documents can be used in for description of systems of advanced training of teachers in other regions of the country. The materials of the study can be used in the course of lectures and while designing teachers' guides in the history of pedagogy and education of the Trans-Urals region, and in writing theoretical works on pedagogical education. The theoretical assumptions and conclusions laid out in the paper can be put at the basis of activities of institutes of advanced training of pedagogical workers.

Отечественное образование в стратегической перспективе рассматривается как важнейший фактор и ресурс развития общества и государства. Это влечет за собой системные изменения, для реализации которых в практику требуется педагог, обладающий достаточным уровнем профессиональной компетентности и профессионализма. Безусловно, в динамично развивающемся обществе невозможно раз и навсегда достичь такой достаточный уровень квалификации. Следовательно, возни-

кает объективная необходимость в повышении квалификации как формы ценностно-смыслового, содержательного и технологического обогащения системы профессиональной деятельности.

Для того чтобы понять логику и принципы построения работы по повышению квалификации учителей в наши дни, обратимся к истории вопроса. Система повышения квалификации учительских кадров всегда являлась неотъемлемой частью педагогического образования. Хронологические

рамки нашего исследования охватывают вторую половину XIX – начало XX вв. (до 1917 г.). Это связано с тем, что школа в России интенсивно развивалась во второй половине XIX в. – эпоху важных социальных реформ, затронувших все стороны жизни страны. А события февраля 1917 г. в отечественной историографии принято считать началом другого периода в истории России.

Проблема повышения квалификации учителей в Зауралье в рассматриваемый период не являлась предметом специального исследования. Краеведы и историки уделяли внимание отдельным учебным заведениям, выявляли особенности их развития (А. С. Белкин, И. Б. Бритвина, Н. Ф. Емельянов, И. С. Менщиков, А. Л. Михашенко) [1; 2; 3; 7; 8].

Необходимо подчеркнуть, что педагогическая подготовка и система повышения квалификации работников образования в провинциальных регионах отличались от центральной части страны. В первую очередь это проявлялось в отсутствии высших педагогических заведений на местах, небольшом количестве специализированных семинарий и гимназий. Большая часть учителей получала звание учителя в педагогических классах при мужских и женских гимназиях, а также сдавая экзамены в городских училищах (система экстерната). Что касается повышения квалификации учителей, то в изучаемый период на территории Зауралья существовала типичная для провинции система, в которую входили: педагогические съезды, курсы, конференции, учительские библиотеки, педагогический музей, специальные экскурсии учителей.

Краткосрочные педагогические курсы, целью которых было повышение образовательного, культурного и профессионального уровней учителей уезда, по времени и экономическим затратам оказались выгоднее для городской управы, поэтому быстро стали наиболее массовой формой повышения квалификации. Они решали следующие задачи: поднять политический уровень учителя; повысить его педагогический и методический уровень; провести общеобразовательную подготовку учителей [13]. Обычно на курсах затрагивались проблемы обучения основным предметам (грамота, счет, арифметика), проводились открытые уроки и их обсуждение, организовывались выставки педагогической литературы [15].

Распространенной формой повышения квалификации учителей также были педагогические съезды, где активно обсуждались насущные вопросы из школьной жизни, происходил обмен опытом [9]. На первом Шадринском трехдневном педагогическом съезде учителями обсужда-

лись следующие моменты: повышение квалификации преподавателей, совершенствование методов и средств преподавания, целенаправленный отбор кандидатов для педагогической деятельности. В середине 70-х гг. XIX в. земская управа (орган местного самоуправления) выступила с инициативой о ежегодном проведении учительских съездов, целью которых стал бы обмен опытом, обобщение и выработка одинаковых и более рациональных способов преподавания [14].

Организованные съезды должны были решить следующие задачи: активизировать желание учителей к самообразованию и совершенствованию; обучить их методам обучения; научить преподавателей работать с тремя отделениями одновременно; выявить учителей с недостаточной грамотностью, обучить их орфографии и «навыку письменного изложения» [5].

Без сомнения, отсутствие квалифицированных педагогических кадров препятствовало открытию новых школ. Статистика показала, что на 1 октября 1881 г. в земских школах Зауралья состояло на службе 26 учителей и 23 учительницы. Из них лишь 15% учителей и 78% учительниц имели педагогическое образование [5].

Многие учителя сами понимали, что им необходима дидактическая помощь и педагогическое руководство, о чем они сообщали вышестоящим органам [4]. Городская управа пошла навстречу педагогам и организовала в 1883 г. съезд под руководством ученика К. Д. Ушинского Н. Ф. Бунакова, который уже проводил подобные съезды во многих городах России, таких как: Кострома, Псков, Херсон, Ирбит [10]. Цель съезда организаторы видели в обмене опытом между учителями уезда, определении задач народной школы, повышении эффективности методов и приемов обучения. Во время работы съезда планировалось обсудить следующие вопросы: задачи школы и ее связь с народом, нравственное влияние учителя на учеников, дисциплина, привлечение девочек к обучению в школах и др. [4].

На время работы педагогического съезда в Шадринск приехало 144 учителя из соседних уездов. Занятия делились на практические и теоретические. Практическая часть заключалась в проведении открытых уроков. Для этой цели была организована временная школа, которая состояла из 39 учеников 1–3 классов. Учителями проведено 76 показательных уроков, из которых 40 преподавал Н. Ф. Бунаков. Далее следовало обсуждение просмотренных уроков и чтение докладов, посвященных проблемам методики обучения, преподавания пения и гимнастики, материальному обеспечению

школ, отношению крестьян к народному учителю, обустройству общежитий для учащихся [9].

Еще одной формой повышения квалификации учителей стали педагогические конференции. Они регулярно проходили в Шадринском уезде и их целью был поиск способов совершенствования учебно-воспитательной работы школ. Например, на педагогической конференции в селе Верхтешенском, которая проходила 26 и 27 февраля 1901 г., обсуждалась возможность открытия в ряде училищ уезда школьных музеев для реализации принципа наглядности обучения [11].

Фундаментальные (учительские) и учебные библиотеки, книжные фонды которых постоянно пополнялись, также являлись способом повышения квалификации учителей. Ежегодно учебными заведениями г. Шадринска и г. Кургана закупались учебники и учебные пособия, произведения русских и зарубежных классиков, осуществлялась подписка более десятка российских газет и детских журналов.

Большую роль в развитии народного образования, а также в процессе повышения квалификации учителей уезда сыграло городское Общество попечительства об учащихся в

Кургане и Шадринске, одной из сторон деятельности которого было просветительство, а именно пропаганда знаний посредством библиотек и книжной торговли, проведения народных чтений, создания базы учебно-наглядных пособий. Попечительское Общество направило ходатайство в 1901 г. министру народного просвещения П. С. Ванновскому и он разрешил открыть в Кургане третий в Российской империи педагогический музей (после Киевского и Виленского) [12].

Инициативная группа при безусловной поддержке членов попечительского совета создает библиотеку и приобретает для нее наглядные пособия по различным разделам программ начальной и средней школы. Книги и учебные пособия из этой библиотеки выдавались городским школам, прогимназии, мужской и женской гимназиям, низшим профессиональным учебным заведениям на время.

Таким образом, мы можем утверждать, что к началу XX в. в Зауралье сложилась разветвленная сеть усовершенствования педагогических кадров, в которую входили не только педагогические съезды, курсы, конференции, но и учительские библиотеки, экскурсии, педагогический музей, охватывающие практически весь корпус региона.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белкин А. С. История образования на Урале : мат-лы к учеб. курсу. Екатеринбург, 2005. С. 78–89.
2. Бритвина И. Б. Роль земств в Пермской губернии в развитии народного образования / И. Б. Бритвина // Культура Зауралья: прошлое и настоящее : сб. науч. тр. Курган, 2003. Вып. 5. С. 78–82.
3. Емельянов Н. Ф. Город Курган. 1782–1917: социально-экономическая история. Курган : Изд-во Кург. пед. ин-та, 1992. 256 с.
4. Журналы 15 Шадринского уездного земского собрания. По народному образованию. Шадринск, 1885. Т. 2. С. 229.
5. Журналы 20 Шадринского уездного земского собрания. По народному образованию: в 2 т. Т. 2. Шадринск, 1890. С. 21.
6. Журналы 21 очередного Шадринского уездного земского собрания. Т. 2. Шадринск, 1891. 326 с.
7. Менщиков В. В., Павлуцких Г. Г., Никитин В. А. Освоение Южного Зауралья в XVII–XIX вв. Курган, 1993. 106 с.
8. Михащенко А. Л. Деятельность Шадринского земства по развитию народного образования // Культура Зауралья: прошлое и настоящее : сб. науч. тр. Курган, 2003. Вып. 5. С. 82–89.
9. Полетаев Н. Несколько слов по поводу переписки барона Н. А. Корфа // Народное образование. 1896. № 8. С. 43–53.
10. Полуказова Е. А. Развитие педагогических идей повышения квалификации учителей в России во второй половине XIX – начале XX вв. : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1996. 24 с.
11. Русский начальный учитель. СПб, 1884. № 1. С. 17.
12. Спутник народного учителя и деятеля народного образования / В. И. Чарнолуский. СПб. : Типография Б. М. Вольфа, 1908. 386 с.
13. Чистякова О. А. История становления педагогического образования на Урале // Наука и образование Зауралья. 2000. № 2. С. 43–47.
14. Государственное казенное учреждение «Государственный архив в г. Шадринске». Фонд 492. Опись 1. Дело 1884. Лист 1 об.
15. Государственное казенное учреждение «Государственный архив в г. Шадринске». Фонд 492. Опись 1. Дело 1945. Лист 3.

REFERENCES

1. Belkin A. S. Istorija obrazovanija na Urale : mat-ly k ucheb. kursu. Ekaterinburg, 2005. S. 78–89.
2. Britvina I. B. Rol' zemstv v Permskoj gubernii v razvitii narodnogo obrazovanija / I. B. Britvina // Kul'tura Zaural'ja: proshloe i nastojashhee : sb. nauch. tr. Kurган, 2003. Vyp. 5. S. 78–82.
3. Emel'janov N. F. Gorod Kurган. 1782–1917: social'no-jekonomicheskaja istorija. Kurган : Izd-vo Kurg. ped. in-ta, 1992. 256 s.
4. Zhurnaly 15 Shadrinskogo uezdnogo zemskogo sobranija. Po narodnomu obrazovaniju. Shadrinsk, 1885. T. 2. S. 229.

5. Zhurnaly 20 Shadrinskogo uezdnogo zemskogo sobraniya. Po narodnomu obrazovaniju: v 2 t. T.2. Shadrinsk, 1890. S. 21.
6. Zhurnaly 21 ocherednogo Shadrinskogo uezdnogo zemskogo sobraniya. T. 2. Shadrinsk, 1891. 326 s.
7. Menshnikov V. V., Pavluckih G. G., Nikitin V. A. Osvoenie Juzhnogo Zaural'ja v XVII–XIX vv. Kurgan, 1993. 106 s.
8. Mihashhenko A. L. Dejatel'nost' Shadrinskogo zemstva po razvitiju narodnogo obrazovanija // Kul'tura Zaural'ja: proshloe i nastojashhee : sb. nauch. tr. Kurgan, 2003. Vyp. 5. S. 82–89.
9. Poletaev N. Neskol'ko slov po povodu perepiski barona N. A. Korfa // Narodnoe obrazovanie. 1896. № 8. S. 43–53.
10. Polukazakova E. A. Razvitie pedagogicheskikh idej povyshenija kvalifikacii uchitelej v Rossii vo vtoroj polovine XIX – nachale XX vv. : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 1996. 24 s.
11. Russkij nachal'nyj uchitel'. SPb, 1884. № 1. S. 17.
12. Sputnik narodnogo uchitelja i dejatelja narodnogo obrazovanija / V. I. Charnoluskij. SPb. : Tipografija B. M. Vol'fa, 1908. 386 s.
13. Chistjakova O. A. Istorija stanovlenija pedagogicheskogo obrazovanija na Urale // Nauka i obrazovanie Zaural'ja. 2000. № 2. S. 43–47.
14. Gosudarstvennoe kazennoe uchrezhdenie «Gosudarstvennyj arhiv v g. Shadrinske». Fond 492. Opis' 1. Delo 1884. List 1 ob.
15. Gosudarstvennoe kazennoe uchrezhdenie «Gosudarstvennyj arhiv v g. Shadrinske». Fond 492. Opis' 1. Delo 1945. List 3.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Е. А. Казаева

СТРАТЕГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 377.12
ББК 4447.4

ГСНТИ 14.15.07

Код ВАК 13.00.01

Биктуганов Юрий Иванович,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры экономики и менеджмента Института менеджмента и права, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: sfomenko2012@yandex.ru.

Фоменко Светлана Леонидовна,

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой экономики и менеджмента Института менеджмента и права, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: sfomenko2012@yandex.ru.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: техникумы; проектная деятельность; программы развития; педагогический коллектив; организация образования.

АННОТАЦИЯ. Инновационное развитие России, обусловленное непрерывными изменениями в жизни общества, стремительным развитием высоких технологий, ростом уровня технической оснащенности производства, высокими темпами развития науки и техники требуют существенной модернизации системы отечественного образования. Введение инноваций в образование является одним из основных механизмов развития системы образования страны в целом и региональных систем образования, в частности. В статье рассматривается модель деятельности педагогического коллектива по проектированию направлений развития образовательной организации, включающая систему организационных действий, освоение и внедрение новшеств, обеспечивающих устойчивое развитие организации, этапы процесса, условия его осуществления, взаимосвязи и отношения между элементами исследуемого объекта. Описан инструментарий определения степени готовности педагогического коллектива к проектированию развития организации среднего профессионального образования. Обоснован механизм деятельности педагогического коллектива, обеспечивающий проектирование развития организации среднего профессионального образования. Представлены основные критерии оценки эффективности модели деятельности педагогического коллектива по проектированию направлений развития организации среднего профессионального образования (эффективность определяется по проектированию направлений развития филиала техникума, определяется по росту квалификации педагогического коллектива, качеству проведения ГИА, результатам исследовательской деятельности со студентами, результатам развития материальной базы и выполнению контрольных цифр приема).

Biektuganov Yuri Ivanovich,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Economics and Management Department, Institute of Management and Law, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Fomenko Svetlana Leonidovna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of Economics and Management, Institute of Management and Law, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

PLANNING OF SECONDARY PROFESSIONAL EDUCATIONAL ORGANIZATION DEVELOPMENT

KEYWORDS: college; project; program of development; teaching staff; education organization.

ABSTRACT. Innovative development in Russia is determined by the continuous changes in the life of the society, fast development of high technologies, perfection of equipment, high speed of science and technology development; these factors explain the need for modernization of the Russian educational system. The article presents the model of the activity of teaching staff in planning the ways of development of educational organizations, including the organizational actions to ensure inclusion of teachers in the planning process, development and implementation of innovations for sustainable development of the organization, the stages of this type of activity, conditions of its implementation, relationships between the elements of this process. The tools to determine readiness of the teaching staff to planning the ways of development of organizations of secondary professional education are described. The mechanism of the teaching team, ensuring good planning of development is presented. The main criteria for evaluating the effectiveness of the teaching staff activity in planning the ways of development of organizations of secondary professional education is considered (effectiveness is determined by the progress of the teaching staff in the branches of the secondary education institution, by the quality of organization of exams, by the results of research work of the students, by the results of enrolment).

Введение. На современном этапе развития общества в различных сферах жизнедеятельности человека происходят значительные изменения, которые существенным образом затрагивают и систему образования. Инновационное развитие России, обусловленное непрерывными изменениями в жизни общества, стремительным развитием высоких технологий, ростом уровня технической оснащенности производства, высокими темпами развития науки и техники требуют существенной модернизации системы отечественного образования. Введение инноваций в образование является одним из основных механизмов развития системы образования страны в целом и региональных систем образования, в частности. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2014 г. № 2765-р) ставит основную задачу – поиск путей обновления направлений развития системы образования страны путем модернизации.

В ходе исследования был проведен теоретический анализ работ отечественных ученых [1; 2; 3; 4; 6; 7; 8; 10; 11; 18; 19] по данной проблематике, причем установлено, что вопросы о соотношении принципов федерализма и регионализма в образовательной политике подробно освещены в работах Г. А. Бальхина, Н. И. Булаева, А. С. Гаязова, В. И. Загвязинского, А. П. Лиферова, И. М. Реморенко и др.), проблемы теории управления региональным образованием рассмотрены А. С. Горшковым, В. Ю. Кричевским, В. С. Лазаревым, М. М. Поташником, П. И. Третьяковым, управлению инновациями в образовании особое внимание уделяли Л. В. Лосева, Т. Г. Новикова, В. М. Петровичев, В. И. Слободчиков, В. А. Сластенин, П. И. Третьяков, О. Г. Хомерики и др., проблемы программно-целевого управления развитием регионального образования рассматривались К. С. Бажиным, С. А. Репиным, П. И. Третьяковым), сущность системного управления в образовании представлена в работах Ю. А. Конаржевского, Н. В. Кузьминой, В. С. Лазарева, М. М. Поташника, И. К. Шалаева и др.). Теоретическим исследованиям общих проблем управления посвящены работы В. Г. Афанасьева, Д. М. Гвишиани, О. А. Дейнеко, Ю. А. Тихомировой и др. Различные аспекты педагогического управления рассматривались в работах С. И. Архангельского, Ю. К. Бабанского, Н. Ф. Талызиной и др. Отдельные проблемы управления развитием в системе профтехобразования исследовали С. Я. Батышев, Б. С. Гершунский, А. Я. Найн, В. А. Федоров, Р. Х. Шакуров.

В настоящее время стратегический подход к развитию российского образования задан в современной модели развития образования России на период до 2020 г., где определены следующие задачи:

- формирование мировоззрения через систему общественных отношений, развитие гражданского общества;
- обновление образовательных программ и технологий на всех уровнях образования;
- обеспечение граждан возможностью учиться всю жизнь, оставаясь при этом успешными на рынке труда;
- участие потребителей в формировании системы оценки качества образовательных услуг.

Из множества проблем, связанных с региональным образованием, в настоящее время особо выделяется комплекс сложных вопросов, направленных на осмысление сущности управления его развитием [5; 9; 12; 13; 14–17; 20]. Отдельные аспекты этой проблемы освещены в трудах В. А. Бордовского, Г. А. Бордовского, Н. И. Булаева, А. С. Горшкова, Ю. А. Конаржевского, В. С. Лазарева, О. Е. Лебедева, В. М. Петровичева, М. М. Поташника, И. И. Проданова, С. А. Репина, Г. Н. Серикова, В. А. Сластенина, С. Ю. Трапицына, П. И. Третьякова, Т. И. Шамоной и др.

Гуманизация и демократизация образования, изменение спектра функций, принципов, методов и приемов управленческой деятельности и их усложнение, особенно в условиях собственного развития, обусловили необходимость совершенствования всей системы управления. В то же время исследований, определяющих деятельность педагогического коллектива по разработке программы развития образовательных организаций СПО, а также критериев и показателей, отслеживающих динамику развития образовательных организаций СПО, в научной литературе представлено явно недостаточно. В этой связи в данной работе представлено обоснование, разработка и результаты апробации модели деятельности педагогического коллектива по проектированию направлений развития образовательной организации СПО в условиях дефицита бюджетного финансирования.

Материалы и методы. Теоретико-методологической основой исследования выступают теория управления в обществе и социальных системах (В. Г. Афанасьев, А. И. Берг и др.), теория непрерывного профессионального образования (А. П. Владиславлев, С. Я. Батышев, А. М. Новиков и др.), концептуальные основы управления школой (Ю. С. Алферов, В. С. Лазарев,

М. М. Поташник и др.), работы по организации социального партнерства (Н. Л. Виноградова, А. В. Корсунов, С. И. Кубицкий, В. А. Михеев). Особую роль в разработке данного направления играет Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 гг. (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2014 г. № 2765-р).

В опытно-поисковой работе по разработке модели деятельности педагогического коллектива, обеспечивающей проектирование основных направлений развития образовательной организации СПО, выполненной на базе филиала ГБОУ СПО СО «Верхнотуринский механический техникум» г. Верхотурье, участвовал коллектив техникума в составе 15 педагогических работников и 85 обучающихся по направлениям ОПОП СПО 100701.01 – Продавец, контролер-кассир и 110800.04 – Мастер по техническому обслуживанию. Филиал ГБОУ СПО СО «Верхнотуринский механический техникум», который открылся в 2013 г. в городском округе Верхотурский после реорганизации ГБОУ НПО СО «Верхотурское профессиональное училище» и ГБОУ СПО СО «Верхнотуринский механический техникум», не исключение. Следует отметить, что в настоящее время в городском округе техникум является единственным профессиональным учебным заведением.

На первом этапе (2013 г.) изучалась и анализировалась литература по исследуемой проблеме, была создана рабочая группа. На втором этапе (2014 г.) разрабатывались локальные акты, налаживалось сотрудничество с социальными партнерами, велась профориентационная работа, разрабатывалась модель деятельности педагогического коллектива по проектированию развития образовательной организации. На третьем этапе (2015 г.) апробировалась и внедрялась в практику модель деятельности педагогического коллектива по проектированию развития образовательной организации. Анализировались результаты этой деятельности.

В качестве основной гипотезы исследования было принято, что участие педагогов в совместной с администрацией образовательной организации деятельности по проектированию путей развития образовательной организации будет способствовать повышению эффективности работы техникума, укреплению взаимодействия педагогического коллектива и росту качества обучения учащихся, если создана и апробирована соответствующая модель деятельности педагогического коллектива по проектированию путей развития образовательной организации, разработан алгоритм деятельности педагогического коллектива, включаю-

щий анализ ресурсов и кадрового состава ОО, выявления проблематики, способов повышения эффективности работы педагогического коллектива и т.д.

Результаты. Чтобы понять смысл современных требований к проектированию направлений развития образовательной организации СПО, прежде всего требуется определить сущность изменений в социальном контексте окружения образовательной деятельности. Известно, что потребность в поиске новых путей развития возникает тогда, когда перед организацией встает проблема, решить которую обычным способом невозможно. Анализ научной философской, социологической, экономической, психолого-педагогической литературы показал, что развитие образования на любом уровне всегда происходит под влиянием определенных факторов (политико-экономическая трансформация страны, социальная политика государства, исторический опыт и национальные особенности государства, общие тенденции социально-экономического и политического мирового развития, педагогические факторы и т.д.). [3; 5; 7; 9; 10; 11].

В литературе, посвященной анализу основных режимов деятельности систем образования, в качестве основного отличия между функционированием и развитием указывается, что при *функционировании* осуществляется *использование возможностей*: финансовых, кадровых, программно-методических, материально-технических и т.п., – а при *развитии* происходит *наращивание этих возможностей и повышение эффективности их использования*. Различие двух основных режимов работы системы образования оказывается важным и принципиальным с точки зрения управления: во-первых, процессы функционирования и развития в определенной степени противоречивы и их «совмещение» невозможно без управления; во-вторых, они специфичны как объекты управления и требуют различных функций и механизмов управления.

Механизм целенаправленного управления развитием системы, по нашему мнению, представляет собой совокупность процедур, методов, обеспечивающих движение системы к желаемому результату этого развития. Особенно актуальны в этой связи:

– возможность учета и прогнозирования изменений во внутренней и внешней среде;

– возможность принятия решений на основе системного анализа и построения программы действий, которые обеспечивают желаемые изменения в развитии;

– возможность включения всех членов коллектива в согласованную разработку и реализацию решений, причем процесс взаимодействия членов педагогического коллектива, включает ряд взаимосвязанных

этапов, результатом реализации которых и является собственно разработка программ развития разного уровня [10; 14; 17; 19].

Основные показатели развития систем образования представлены в таблице 1.

Таблица 1

Основные показатели развития систем образования (по Наумову С. В.)

Свойства системы	Возможные изменения
1. Целостность	
Потенциал образовательной системы	Цели образования. Содержание образования; его тип; педагогические программы. Ресурсы: научные, информационные, методические, кадровые, материальные, финансовые
2. Структурность	
2.1. Состав образовательной системы	Типы и виды образовательных учреждений, их сеть
2.2. Участие образовательных учреждений в инновационной деятельности	Число экспериментальных площадок. Содержание инновационной деятельности. Участие в инновационных проектах, конкурсах научно-исследовательских работ
2.3. Связи между образовательными учреждениями	Виды связей: преемственность, взаимодополняемость, социальное партнерство
2.4. Отношения между образовательными учреждениями	Характер отношений (диктат, сотрудничество)
2.5. Отношения между учреждениями образования и учреждениями обеспечения	Характер отношений (распределение ресурсов, предоставление услуг)
2.6. Отношения между учреждениями образования и органами управления	Характер отношений (административное подчинение; децентрализация управления, распределение полномочий; централизация управления; ограничение полномочий нижних уровней)
2.7. Отношения между органами управления разного уровня	Характер отношений (разделение функций; дублирование функций; разделение полномочий)
3. Взаимосвязи образовательной системы и социальной среды	
3.1. Способ определения социальных связей образования	Состав «авторов» социального заказа в системе образования
3.2. Открытость образовательной системы	Уровень информирования населения о деятельности образовательных учреждений. Наличие общественных структур, участвующих в управлении образованием

3.3. Участие социальных институтов в создании условий для развития системы образования	Мера участия социальных институтов в реализации педагогических программ и в ресурсном обеспечении образовательных учреждений. Характер сотрудничества, его мотивы
3.4. Международные связи	Характер сотрудничества (эпизодические контакты, совместные проекты, целевые программы)
3.5. Межрегиональные связи	Характер сотрудничества (информационный обмен, совместные проекты)
4. Иерархичность системы	
4.1. Организационно-педагогическая система	Виды и число уровней в организационно-педагогической системе; дифференциация образовательных систем по их масштабу и функциям.
4.2. Обучающая система	Дифференциация уровней образованности; ее связь с организационно-педагогической структурой образовательного учреждения.

В нашем случае целью проектирования направлений развития техникума на среднесрочную перспективу является создание экономических, организационно-технических и научно-методических механизмов для развития организации, обеспечение условий для удовлетворения потребностей рынка труда в качественном образовании путем создания новых механизмов регулирования в сфере среднего профессионального образования, развития фундаментальности и практической направленности реализуемых образовательных программ, развитие системы непрерывного образования в рамках интегрированного профессионального учебного заведения, регулирующего образовательные программы разных уровней в интересах создания условий для реализации миссии ГБОУ СПО СО «Верхнетиуринский механический техникум», направленной на подготовку студентов к профессиональной деятельности в условиях развивающейся экономики России, обеспечение непрерывного повышения профессиональной квалификации и переобучения взрослого населения.

В ходе анализа текущего состояния техникума участники рабочей группы подробно рассмотрели эффективность привлеченных ресурсов, окупаемость вложений; провели оценку конкурентоспособности. При анализе результатов реализации предыдущей программы развития были проведены SWOT и PEST-анализы, организован проблемно-ориентированный анализ состояния техникума.

Анализ образовательного процесса, а также констатирующий эксперимент, проведенный в филиале ГБОУ СПО СО «Верхнетиуринский механический техникум»,

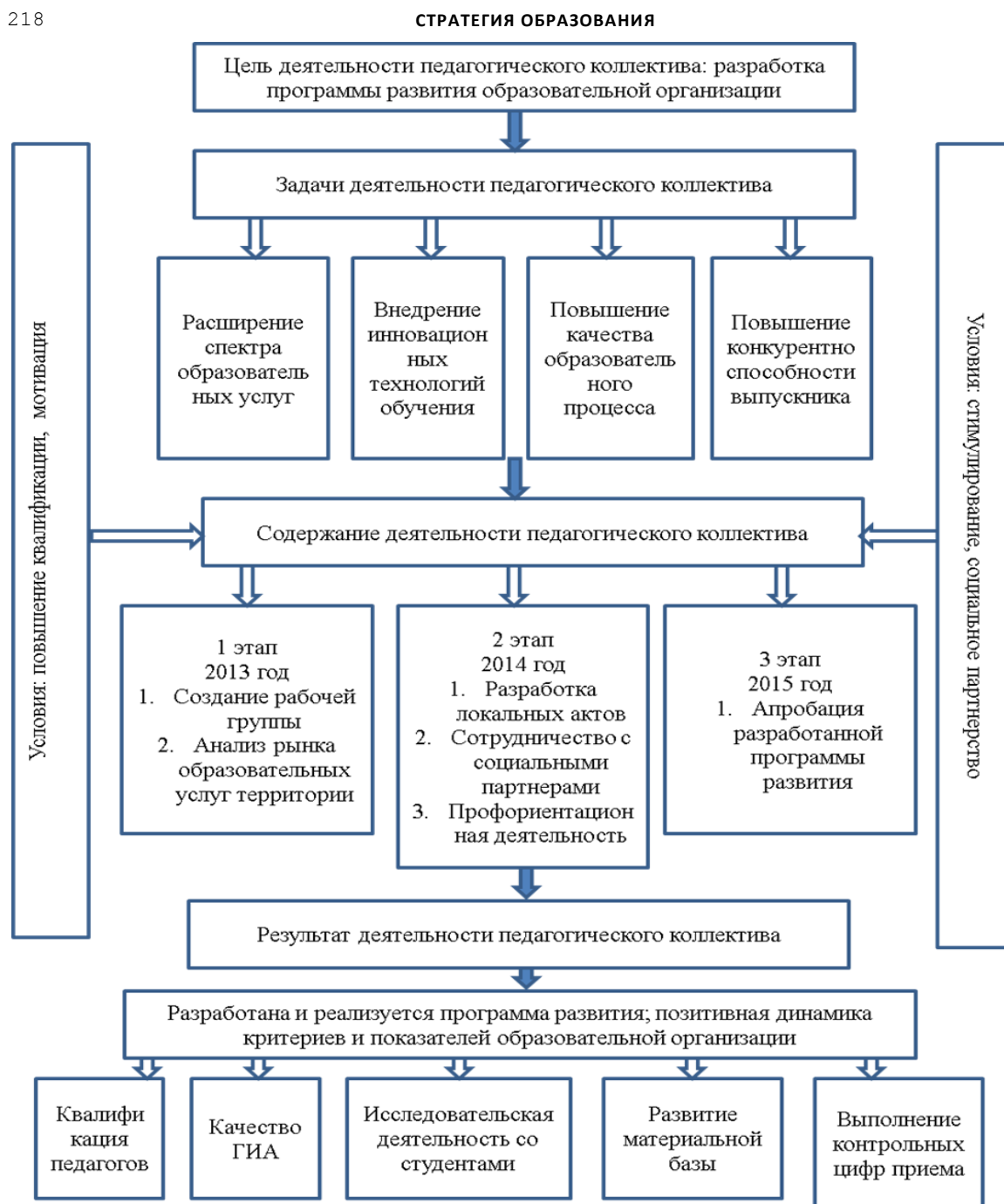
позволил выявить слабые места в ее деятельности. К основным из них были отнесены:

- недостаточная разработанность векторов развития образовательной организации и механизмов их реализации;
- недостаточная разработанность моделей построения информационной среды и локальных сетей;
- недостаточная разработанность перечня и обеспечения качества образовательных услуг по программам дополнительного образования совместно с социальными партнерами, способными поддерживать основные направления развития образовательной организации СПО;
- неэффективность системы повышения квалификации педагогических кадров.

Учитывая все перечисленные недостатки, были определены основные задачи перспективной деятельности педагогического коллектива филиала техникума по проектированию направлений его развития, к которым были отнесены:

- расширение спектра образовательных услуг;
- внедрение инновационных технологий обучения и воспитания;
- рост качества образовательного процесса;
- повышение конкурентоспособности выпускников техникума.

На основе выделенных задач была разработана модель деятельности педагогического коллектива по проектированию путей развития образовательной организации СПО, в которой учитывались условия, влияющие на эффективность всех аспектов их деятельности (рисунок 1).



Для оценки эффективности модели деятельности педагогического коллектива по проектированию путей развития филиала техникума были определены следующие критерии деятельности отдельных подсистем организации:

- квалификация педагогов, ученая степень и звание;
- качество государственной итоговой аттестации;
- доля преподавателей, ведущих научно-исследовательскую работу со студентами;

- развитие материальной базы образовательной организации;
- выполнение запланированных контрольных цифр приема.

Работа педагогического коллектива в данных направлениях принесла первые результаты. В ходе государственной итоговой аттестации (ГИА) по ОПОП СПО (подготовка квалифицированных рабочих и служащих) в 2015 г. 67% выпускников в целом продемонстрировали высокий уровень освоения общих и профессиональных

компетенций, 33% – достаточный (базовый) уровень освоения общих и профессиональных компетенций. В 2014 г. эти показатели составляли 59% и 41% соответ-

ственно. Результаты освоения выпускниками общих и профессиональных компетенций в ходе ГИА 2015 представлены на рисунке 2.

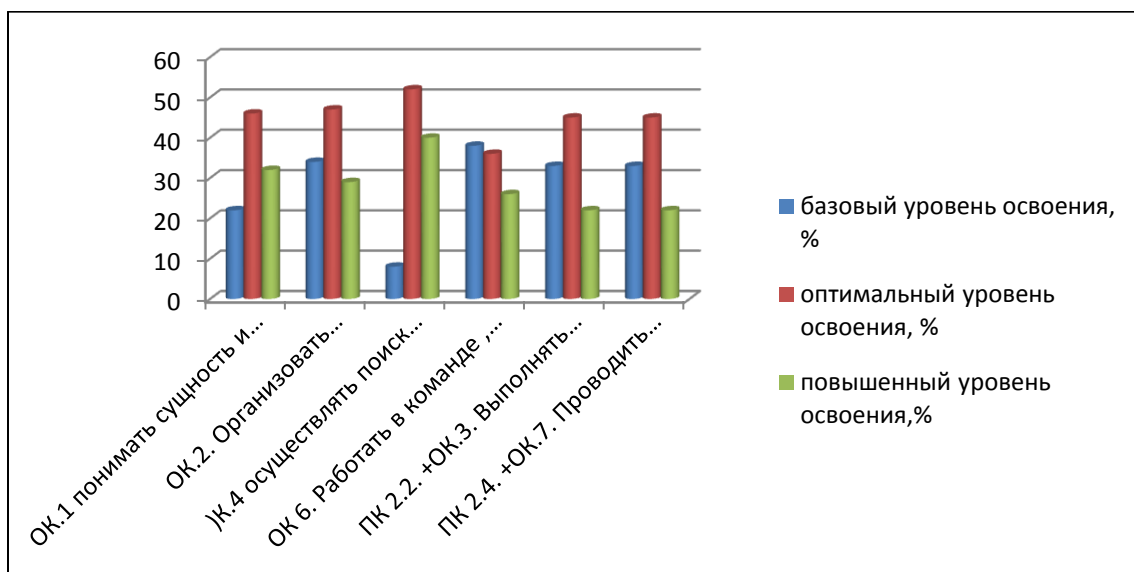


Рисунок 2

Результаты освоения выпускниками общих и профессиональных компетенций в ходе ГИА 2015

Известно, что разработка программы развития – дело командное. Если коллектив образовательной организации в составлении программы не участвует, она никогда не будет действенным документом, определяющим развитие образовательной организации, потому что чужда тем, кто должен претворять ее в жизнь. Хотя состав команды для разработки программы развития может быть определен административным путем (приказом директора), но лучше, если она собирается из людей, которые сами хотят заниматься ее разработкой. При этом важно не только полагаться на желания педагогов, но и осуществлять индивидуальную работу по формированию эффективной команды. Необходимо следить за тем, чтобы в команде были представлены сотрудники разных возрастных групп и образовательных областей; по-разному относящиеся к администрации, инновациям; склонные выполнять разные роли в процессе разработки [9; 12; 14; 17; 20].

На основании проведенных исследований было выделено четыре группы сотрудников техникума в зависимости от их отношения к администрации и инновациям:

- союзники и последователи – педагоги, согласные с новыми идеями и доверяющие администрации – 23% от состава педагогического коллектива;
- «недоверчивые ведомые» – сомневающиеся в новой идее, не полностью доверяющие администрации – 37%;

- не согласные с новой идеей, но доверяющие методам администрации – 25%;
- оппоненты – не доверяющие администрации и не согласные с новыми идеями – 10%.
- не определившиеся – 5%.

Собственно деятельность педагогического коллектива по проектированию развития техникума была подчинена определенному алгоритму. При составлении алгоритма деятельности педагогического коллектива по проектированию программы развития нами учитывались следующие требования:

- ориентация на переосмысление целей деятельности педагогического коллектива, всех его подразделений и каждого члена в отдельности в соответствии с теми изменениями, которые вносятся разрабатываемой программой развития;
- упор на проведение изменений в управлении образовательной организацией путем выделения структур или лиц (временных или постоянных), координирующих разработку программы развития;
- конкретизация мероприятий по разработке программы;
- определение мер социального (морального и материального) стимулирования для коллектива разработчиков программы развития.

Алгоритм деятельности педагогического коллектива по проектированию направлений развития организации включает следующие шаги (рисунок 3) :

**Рисунок 3**

Алгоритм деятельности педагогического коллектива по проектированию путей развития образовательной организации системы СПО

Для изучения реального участия и деятельности педагогического коллектива в проектировании путей развития техникума использовалась методика шкалированной самооценки по значимым показателям профессиональной компетентности педагогического коллектива, разработанная по аналогии с методикой шкалированной самооценки по значимым показателям качества профессиональной деятельности Н. В. Бордовской, Е. В. Титовой [2].

Задача эмпирического исследования на данном этапе состояла в оценке степени выраженности показателей профессиональной компетентности педагогического коллектива для разработки программы развития с помощью оценочных бланков.

Результаты оценки степени готовности педагогического коллектива в филиале ГБОУ СПО СО «Верхнетуринский механический техникум» к проектированию путей развития организации представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты оценки степени готовности педагогического коллектива к проектированию программы развития

Уровни профессиональной деятельности педагогического коллектива	в % к числу опрошенных	
	2014 г, сентябрь	2015 г, апрель
первый, низкий уровень проявления показателей профессиональной деятельности	10	6
второй, средний уровень профессиональной деятельности	63	46
третий, высокий уровень профессиональной деятельности	27	42

По результатам проведенного анкетирования среди членов педагогического коллектива установлено, что:

– 87% педагогов отмечает, что за время проектирования программы развития взаимоотношения между педагогами стали более организованными;

– 92% педагогов считают, что разработка алгоритма взаимодействия членов педагогического коллектива в ходе проектирования путей развития техникума упростила пути проектирования программы развития;

– 56% опрошенных отмечают, что улучшилось взаимодействие коллектива.

Обсуждение и заключение. Программно-целевой подход в управлении – это подход, при котором руководитель ориентируется на достижение конечного результата в логике поэтапных действий: формирование древа целей, разработка адекватной «исполняющей» программы, реализация «управляющей» программы. В логике программно-целевого подхода на практике реализуется последовательность: входные параметры, процесс их преобразования, конечные результаты. Программно-целевой подход помогает увязать поставленные цели с имеющимися ресурсами. Именно на основе данного подхода в социальной сфере стало возможным принятие взвешенных и ответственных решений [2; 11; 19].

Хотелось бы обратить внимание на важность понимания различий в содержании двух основных документов образовательной организации: образовательной программы и программы развития, так как анализ данных экспресс-опросов педагогических работников по проблеме свидетельствует о неполном усвоении частью опрошенных основных нормативных документов, по которым сегодня работает любая образовательная организация [10].

Содержание образовательной деятельности образовательной организации регулируется *образовательной программой* – документом, в котором определены цели, содержание, технологии, результаты достижений обучающихся в ходе образовательной деятельности. Например, соответствие содержания данного документа федеральным государственным образовательным стандартам среднего профессионального образования подтверждается в ходе лицензирования и государственной аккредитации образовательной организации. Аккредитация образовательной организации дает учреждению право выдавать выпускнику документ государственного образца о завершении обучения по данной образовательной программе. В свою очередь, Программа развития образовательной организации описывает изменения в инфраструк-

туре, обеспечивающие реализацию образовательной программы. В Программе развития необходимо сосредоточиться на изменении правовых, организационных, финансовых, управленческих и материальных условий обеспечения образовательного процесса в направлении повышения качества, доступности и эффективности.

В целом, Программа развития должна обеспечить для образовательной организации:

– снижение степени неопределенности при принятии стратегически важных решений;

– наиболее эффективное использование имеющихся ресурсов;

– определение оптимальных внутренних и внешних условий эффективного функционирования;

– систему управленческих решений по переходу в новое качественное состояние. Программа развития образовательной организации создается с целью систематизации всех объективных и субъективных факторов и условий, влияющих на организацию инновационного процесса. По сути дела, она представляет собой нормативную модель совместной деятельности педагогического коллектива и ее партнеров, определяющую:

– исходное состояние;

– образ желаемого будущего;

– последовательность действий по переводу образовательного учреждения от настоящего к будущему;

– анализ возможных затруднений и проблем, их решение.

Программа развития организации должна отвечать следующим требованиям:

Актуальность – свойство программы быть ориентированной на решение наиболее важных проблем для будущей системы дошкольного воспитания конкретной дошкольной организации.

Прогностичность – свойство программы отражать в своих целях и планируемых действиях не только сегодняшние, но и будущие требования к дошкольной организации, то есть способность программы соответствовать изменяющимся требованиям и условиям, в которых она будет реализовываться.

Рациональность – свойство программы определять такие цели и способы их достижения, которые позволяют получить максимально полезный результат.

Реалистичность – свойство программы обеспечить соответствие между желаемым и возможным.

Целостность – свойство программы, обеспечивающее полноту состава действий, необходимых для достижения цели, а также согласованность связи между действиями.

Контролируемость – свойство программы операционально определять ко-

нечные и ожидаемые результаты, то есть определять их таким образом, чтобы существовал способ проверки реально полученных результатов на их соответствие целям.

Чувствительность к сбоям – свойство программы своевременно обнаруживать отклонения реального положения дел от предусмотренного программой, представляющие угрозу для достижения поставленных целей. Чувствительность к сбоям тем выше, чем более детализирована программа.

Как и другие нормативные документы, Программа развития образовательной организации в обязательном порядке должна содержать:

- аналитическое обоснование;
- постановку конкретных целей и задач;
- выбор средств, способов и механизмов их достижения;
- планирование приоритетных действий, акций, мероприятий, событий, обеспечивающих достижение намеченного в установленные сроки;
- определенность последовательности этих действий;
- ответственных исполнителей и т.п.

Приходится констатировать, что в настоящее время очень многие из вышеобозначенных требований к Программе развития образовательной организации при разработке данного документа в ряде образовательных организация системы СПО не соблюдаются:

- скорее редким исключением, чем общим правилом, остается четкое формулирование комплекса ключевых целей и задач развития образовательной организации на основе проблемного анализа;
- часто нарушается логика проблемного анализа: его не доводят до проблем обеспечивающей деятельности и управления организацией, что не позволяет впоследствии осуществить их преобразование, которое по логике должно опережать изменения в образовательной системе организации в целом;
- к числу проблем образовательной организации относят и проблемы, связанные с внешними ограничениями, решить которые сама организация не в состоянии;
- программы развития образовательных организаций нередко игнорируют вопрос о социальном заказе, на реализацию которого они должны быть нацелены;
- программы развития образовательных организаций слабо соотносятся с реальным потенциалом образовательного общества, что приводит либо к нереальности поставленных задач и ориентиров, либо к их недостаточной напряженности;
- многие Программы развития не отражают управляемый объект – образовательную организацию – как целостную ор-

ганизационную систему и формируются путем механического объединения слабо связанных между собой фрагментов;

- существует проблема в формулировании четких, операциональных целей по всем направлениям деятельности образовательной организации и его структурных подразделений;

- программы развития зачастую слабо характеризуют индивидуальность образовательной организации, не носят авторского характера.

И наконец, программы развития, призванные быть основными стратегическими документами образовательных организаций, в реальности зачастую не содержат описания собственно их стратегий жизнедеятельности на перспективу [8].

Обобщая, следует отметить, что как стратегический документ Программа развития предполагает ориентацию на диагностируемые показатели достижения поставленных целей. В качестве ориентиров для постановки целей и задач при разработке Программы развития необходимо ориентироваться на:

- социальный заказ на выпускника;
- нормативные документы;
- достижения наук о человеке: педагогики, психологии, социологии, медицины и других;
- эффективную педагогическую практику, результативный педагогический опыт руководителей и педагогов страны, региона, города;
- собственный педагогический опыт руководителей и педагогов;
- анализ результатов и процесса функционирования и развития образовательной организации [14].

Таким образом, деятельность педагогического коллектива образовательной организации СПО по проектированию путей развития организации является многоэтапным процессом, направленным на разработку комплексного документа стратегического развития организации, и включает определение взаимосвязанных блоков и разработку соответствующего алгоритма деятельности. Под развитием образовательной организации СПО понимается ряд прогрессивных преобразований компонентов образовательной системы, ядром которых являются инновации различной направленности и содержания. В современных условиях развитие образовательной организации СПО осуществляется на основе эффективного использования информационных технологий и локальных сетей, повышения квалификации педагогов, реализации программ дополнительного образования и создания социального партнерства в образовательном пространстве округа.

Эффективность деятельности педагоги-

ческого коллектива по проектированию направлений развития филиала техникума определяется по росту квалификации педагогического коллектива, качеству проведе-

ния ГИА, результатов исследовательской деятельности со студентами, результатами развития материальной базы и выполнении контрольных цифр приема.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беляков Е. Н., Воскресенская Н. М., Иоффе А. Н. Проектная деятельность в образовании // Проблемы современного образования. 2011. № 3. С. 62–67.
2. Бордовская Н. В., Титова Е. В. Качество деятельности преподавателя вуза (подходы к пониманию и оценке) // Вестник СЗО РАО «Образование и культура северо-запада России». СПб., 2002. Вып. 7. С. 23–34.
3. Бухвалов В. А., Плинер Я. Г. Педагогическая экспертиза школы. М. : Педагогический поиск, 2000. 160 с.
4. Гидденс Э. Устроение общества: очерк теории структуризации. М. : Академический проект, 2003. 325 с.
5. Емельянова И. Н., Теплякова О. А. Процедура построения практико-ориентированной модели подготовки выпускника университета // Образование и наука. 2015. № 8. С. 20–33. DOI:10.17853/1994-5639-2015-8-20-33.
6. Крылова Н. Б. Социокультурный контекст образования // Новые ценности образования. 1995. Вып. 2. С. 23–24.
7. Лизинский В. М. Идеи к проектам и практика управления школой. М. : Педагогический поиск, 2000. 164 с.
8. Мескон М. Х., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента // Пер. с англ. М. : Дело, 1992. 842 с.
9. Огородников А. Ю. Формирование инновационного потенциала руководителей в системе образования // Образование и наука. 2014. № 9. С. 34–50. DOI:10.17853/1994-5639-2014-9-34-50.
10. Пасхалова Л. Н., Долгополова И. В. Программа развития гимназии как условие обеспечения нового качества образования: проектный подход // Образование и наука. 2015. № 2. С. 142–154. DOI:10.17853/1994-5639-2015-2-142-154.
11. Сазонов Б. А. Индивидуально-ориентированная организация учебного процесса – путь к подлинной гибкости и индивидуализации образовательных программ // Образование и наука. 2012. № 5. С. 15–36. DOI:10.17853/1994-5639-2012-5-15-36
12. Сергеева Д. Н. Развитие креативности педагогов в процессе разрешения конфликтов // Образование и наука. 2016. № 5. С. 107–122. DOI:10.17853/1994-5639-2016-5-107-122.
13. Управление развитием школы: пособие для руководителей образовательных учреждений / Под ред. М. М. Поташника, В. С. Лазарева. М. : Новая школа, 1995. 464 с.
14. Фоменко С. Л. Условия и детерминанты профессионального становления и развития педагогического коллектива современной школы // Образование и наука. 2014. № 1 (4). С. 43–54. DOI:10.17853/1994-5639-2014-4-43-54.
15. Zeer E. F. & Streltsov A.V. Technological Platform for Realization of Students' Individual Educational Trajectories in a Vocational School // IEJME-Mathematics Education. 2016. № 11 (7). P. 2639–2650.
16. Zinnatova M. V., Konovalova M. E. & Makarova N. V. The Professional Transpective of the Students in the Conflicting Realities of the Post-industrial Society // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. № 11 (14). P. 6925–6933.
17. Dorozhkin E. M., Leontyeva T. V., Scherbina Y. Y., Shchetynina A. V. & Pecherskaya E. P. Teacher's Labour as a Tool of Forming Human Capital of Higher School Graduates // IEJME-Mathematics Education. 2016. № 11(7). P. 2773–2787.
18. Chupina V. A., Pleshakova A. Y. & Konovalova M. E. Methodological and Pedagogical Potential of Reflection in Development of Contemporary Didactics // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. № 11 (14). P. 6988–6998.
19. Ronzhina N. V., Romantsev G. M., Piskunov V. A. & Vrbka J. Economic Laws of Division and Changing the Labor in the System of Contemporary Vocational Education Determination // IEJME-Mathematics Education. 2016. № 11 (7). P. 2788–2799.
20. Mukhlynina O. V., Zhdanova N. E., Kondyurina I. M., Bastrakova N. S., Kovaleva T. M. & Mirzabalaeva F. I. Special Aspects of Managers and Employees' Responsibility Structure // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. № 11 (15). P. 7782–7790.

REFERENCES

1. Belyakov E. N., Voskresenskaya N. M., Ioffe A. N. Proektnaya deyatel'nost' v obrazovanii // Problemy sovremennogo obrazovaniya. 2011. № 3. S. 62–67.
2. Bordovskaya N. V., Titova E. V. Kachestvo deyatel'nosti prepodavatelya vuza (podkhody k ponimaniyu i otsenke) // Vestnik SZO RAO «Obrazovanie i kul'tura severo-zapada Rossii». SPb., 2002. Vyp. 7. S. 23–34.
3. Bukhvalov V. A., Pliner Ya. G. Pedagogicheskaya ekspertiza shkoly. M. : Pedagogicheskii poisk, 2000. 160 s.
4. Giddens E. Ustroenie obshchestva: ocherk teorii strukturizatsii. M. : Akademicheskiiy projekt, 2003. 325 s.
5. Emel'yanova I. N., Teplyakova O. A. Protsedura postroeniya praktiko-orientirovannoy modeli podgotovki vypusknika universiteta // Obrazovanie i nauka. 2015. № 8. S. 20–33. DOI:10.17853/1994-5639-2015-8-20-33.
6. Krylova N. B. Sitsiokul'turnyy kontekst obrazovaniya // Novye tsennosti obrazovaniya. 1995. Vyp. 2. S. 23–24.
7. Lizinskiy V. M. Idei k proektam i praktika upravleniya shkoloi. M. : Pedagogicheskii poisk, 2000. 164 s.
8. Meskon M. Kh., Al'bert M., Khedouri F. Osnovy menedzhmenta // Per. s angl. M. : Delo, 1992. 842 s.
9. Ogorodnikov A. Yu. Formirovanie innovatsionnogo potentsiala rukovoditeley v sisteme obrazovaniya // Obrazovanie i nauka. 2014. № 9. S. 34–50. DOI:10.17853/1994-5639-2014-9-34-50.
10. Paskhalova L. N., Dolgopolova I. V. Programma razvitiya gimnazii kak uslovie obespecheniya novogo kachestva obrazovaniya: proektniy podkhod // Obrazovanie i nauka. 2015. № 2. S. 142–154. DOI:10.17853/1994-5639-2015-2-142-154.
11. Sazonov B. A. Individual'no-orientirovannaya organizatsiya uchebnogo protsessa – put' k podlinnoy

gibkosti i individualizatsii obrazovatel'nykh programm // *Obrazovanie i nauka*. 2012. № 5. S. 15–36. DOI:10.17853/1994-5639-2012-5-15-36

12. Sergeeva D. N. Razvitiye kreativnosti pedagogov v protsesse razresheniya konfliktov // *Obrazovanie i nauka*. 2016. № 5. S. 107–122. DOI:10.17853/1994-5639-2016-5-107-122.

13. Upravlenie razvitiem shkoly: posobie dlya rukovoditelei obrazovatel'nykh uchrezhdeniy / Pod red. M. M. Potashnika, V. S. Lazareva. M. : Novaya shkola, 1995. 464 s.

14. Fomenko S. L. Usloviya i determinanty professional'nogo stanovleniya i razvitiya pedagogicheskogo kollektiva sovremennoy shkoly // *Obrazovanie i nauka*. 2014. № 1 (4). S. 43–54. DOI:10.17853/1994-5639-2014-4-43-54.

15. Zeer E. F. & Streltsov A.V. Technological Platform for Realization of Students' Individual Educational Trajectories in a Vocational School // *IEJME-Mathematics Education*. 2016. № 11 (7). P. 2639–2650.

16. Zinnatova M. V., Konovalova M. E. & Makarova N. V. The Professional Transpective of the Students in the Conflicting Realities of the Post-industrial Society // *International Journal of Environmental and Science Education*. 2016. № 11 (14). P. 6925–6933.

17. Dorozhkin E. M., Leontyeva T. V., Scherbina Y. Y., Shchetynina A. V. & Pecherskaya E. P. Teacher's Labour as a Tool of Forming Human Capital of Higher School Graduates // *IEJME-Mathematics Education*. 2016. 11 (7). P. 2773–2787.

18. Chupina V. A., Pleshakova A. Y. & Konovalova M. E. Methodological and Pedagogical Potential of Reflection in Development of Contemporary Didactics // *International Journal of Environmental and Science Education*. 2016. № 11 (14). P. 6988–6998.

19. Ronzhina N. V., Romantsev G. M., Piskunov V. A. & Vrbka J. Economic Laws of Division and Changing the Labor in the System of Contemporary Vocational Education Determination // *IEJME-Mathematics Education*. 2016. № 11 (7). P. 2788–2799.

20. Mukhlynina O. V., Zhdanova N. E., Kondyurina I. M., Bastrakova N. S., Kovaleva T. M. & Mirzabalaeva F. I. Special Aspects of Managers and Employees' Responsibility Structure // *International Journal of Environmental and Science Education*. 2016. № 11 (15). P. 7782–7790.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Б. М. Игошев

УДК 378.016:811.1'27
ББК Ш12/18-9+Ч104.5

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.08

Плужник Ирина Ленаровна,

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой иностранных языков и межкультурной профессиональной коммуникации экономико-правовых направлений, Тюменский государственный университет; 625003, г. Тюмень, ул. Володарского, 6; e-mail: irinapluzhnik@gmail.com.

ОСНОВНЫЕ КОМПОНЕНТЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ВУЗОВСКОМ ГУМАНИТАРНОМ ОБРАЗОВАНИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: межкультурные компетенции; профессиональные компетенции; коммуникативные компетенции; иноязычная межкультурная компетенция; межкультурное взаимодействие; методика преподавания иностранных языков; диалог культур; межкультурная личность; толерантность; коммуникативные стратегии; коммуникативные тактики; педагогические технологии.

АННОТАЦИЯ. Целью статьи является рассмотрение основных компонентов, необходимых для моделирования процесса формирования иноязычной межкультурной коммуникативной компетенции в сфере гуманитарного профиля. Доказывается, что методологической базой для моделирования данной компетенции являются теории диалога культур, культурно-исторической детерминации личности; концепция личностно-деятельностного подхода к мотивированному, рефлексивному дискурсу; концепции межкультурной личности и толерантности, подразумевающие гибкость и способность к пониманию, консенсусу и эмпатии. Иноязычная межкультурная коммуникативная компетенция включает: умение взаимодействовать на основе социокультурных и языковых норм и универсальных культурных ценностей, преодолевать конфликты в процессе контакта профессиональных культур и стилей; использовать вариативные навыки и умения, включающие образцы культурно-сензитивной вербальной и невербальной коммуникации, основанной на эмпатии. Автор предлагает комплекс педагогических технологий, базирующихся на стратегиях и тактиках кооперативного характера и соответствующих когнитивному, деятельностному, эмоционально-чувственному и поведенческому уровням структуры личности обучающегося. Данные технологии направлены на формирование вербальных иноязычных стратегий кооперативного характера (переговоры, обсуждение, активное слушание, рефлексия, регулирование конфликтов) и типизированы следующим образом: анализ профессиональных инцидентов; решение профессионально-значимых ситуаций-кейсов; аутокомментирование виталенных межкультурных ситуаций; анализ профессиональной сензитивности; контекстное наблюдение; тренинг рефлексивности; тренинг эмоционально-речевой сензитивности. Подчеркивается, что моделирование с учетом данных технологий и методологии повысит эффективность межкультурной коммуникативной компетенции студентов гуманитариев, расширит их глобальное мировидение за счет способности понимать культурно-языковую вариативность и ее скрытые смыслы.

Pluzhnik Irina Lenarovna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department of Foreign Languages and Intercultural Professional Communication for Law and Economics, Tyumen State University, Tyumen, Russia.

MAIN COMPONENTS FOR MODELING THE PROCESS OF FOREIGN LANGUAGES INTERCULTURAL COMMUNICATION COMPETENCE FORMATION IN HIGHER SCHOOL HUMANITARIAN EDUCATION

KEYWORDS: intercultural competence; professional competence; communicative competence; intercultural communicative competence; intercultural communication; methods of teaching foreign languages; dialogue of cultures; intercultural personality; tolerance; communication strategies; communication tactics; pedagogical technologies.

ABSTRACT. The article deals with the key components necessary for modeling the process of formation of foreign language intercultural communication competence to the students of humanities. It argues that the theories of dialogue of cultures, cultural history determination of human personality, verbal and non-verbal actions predetermined by norms and cultural value orientations, concepts of intercultural personality and motivated personal reflexive discourse activity and tolerance may be considered as methodological rationale for intercultural communication competence modeling. The foreign language intercultural communication competence includes: ability to interact based on socio-cultural and linguistic norms and universal cultural values, to overcome conflicts in the process of interaction between professional cultures and styles; to use variable habits and skills including patterns of cultural-sensitive verbal and non-verbal communication based on empathy. The author suggests a set of pedagogical technologies based on cooperative communicative strategies and tactics and corresponding to the cognitive, process-based, emotional-sensuous and behavioral levels of the structure of the learner's personality. The given technologies are aimed at formation of verbal foreign language cooperative strategies (negotiation, discussion, active listening, reflection, resolving conflicts) and are typified in the following way: analysis of professional incidents; solution of professionally significant situations-cases; self-commenting life intercultural situations; analysis of cultural sensitivity; context observation; training of reflection; training emotional and verbal sensitivity. It is stressed that modeling on the basis of the given technologies and methodology may enhance efficiency of the intercultural communicative competence of students of humanitarian specialities and broaden their global worldview by means of their ability to understand the cultural-linguistic variability and its implicit meanings.

Направленность на интернационализацию современного высшего образования в условиях глобализационных процессов неизбежно приводит к усилению взаимодействия языков и культур, что делает необходимым развитие у студентов способности эффективно реализовать себя в профессиональных контекстах на уровне межкультурной коммуникативной компетенции (далее – МКК). Это предполагает использование широкого диапазона иноязычных коммуникативных умений и личностно-поведенческих качеств, включая функциональные умения МКК понимать взгляды и смысл действий представителей других культур, корректировать свое поведение для преодоления конфликтов и обеспечения эффективной коммуникации, признания права на существование различных ценностей и норм в их языковых и поведенческих национально-специфических формах выражения [10, с. 3]. Целью данной статьи является выявление концептуальных компонентов и содержания обучения, лежащих в основе моделирования процесса формирования профессионально значимой иноязычной МКК в вузовском образовании. Особый акцент делается на выявлении специфики комплексных компонентов моделирования процесса формирования МКК гуманитарного профиля. Причиной этого является то, что гуманитарная сфера, как никакая другая, связана с подготовкой «человека говорящего» (*homo loquens*) и концентрируется на широком коммуникативном взаимодействии с представителями других языковых культур; предполагает усиление аксиологических установок и свойств личности; формирование не однополярного мировидения, а широкого понимания феноменов человеческой жизни. Не случайно поэтому гуманитарную сферу, в силу ее интегративной языковой и социально-общественной специфики, называют «третьей культурой» [17]. Очевидно, что владение иностранным языком студентами гуманитарного профиля должно иметь принципиально новый характер и являться универсальным инструментом МКК.

Требования ФГОС 3+ для студентов гуманитарного профиля нацеливают на: повышение общей речевой коммуникативной культуры и интернационализацию профессионального кругозора студентов; воспитание толерантности, гибкости и уважения к профессиональным ценностям корпоративного кода других стран; освоение культурного пространства через расширение ценностных ориентиров в культуре профессиональной среды; адекватное использование языковых средств с целью взаимодействия

и решения научных и научно-образовательных задач в условиях межкультурной профессиональной коммуникации; приобретение способности использования этических норм поведения в международных научных коллективах [11]. Учитывая эти требования, вузовские преподаватели иноязычных дисциплин сталкиваются с необходимостью моделирования и комплексного проектирования процесса формирования профессионально направленной МКК у студентов-гуманитариев, однако именно этот вопрос остается в значительной мере открытым, поскольку в фокусе моделирования МКК находятся общекультурные, а не профессионально-специфические особенности этой деятельности. Для моделирования процесса формирования иноязычной МКК в гуманитарной области интерес представляют теоретические концепции и содержание обучения, которые адекватны механизмам реализации МКК. Полагаем, что наиболее значимыми для проектирования компонентов модели МКК являются следующие теории и концепции.

Теория диалогичности и диалога культур (М. М. Бахтин), согласно которой «понимание возникает там, где есть диалог, а любое соприкосновение с миром культуры становится «спрашиванием и беседой, то есть диалогом» [2, с. 423], который предполагает понимание явлений, связанных с миром экзистенциального опыта человека в процессе общения в разных культурах, с разных точек зрения. Профессиональное общение в гуманитарной сфере специфично своей центрацией на собеседнике и кооперативном стиле речевого общения. Соответственно, диалогичные типы коммуникации – спрашивание, обсуждение, переговоры, собеседование, консенсус и урегулирование конфликтов – являются проявлением гармонизирующего характера профессиональной коммуникации гуманитариев. В дидактическом плане основу для моделирования диалогического характера иноязычной МКК могут составлять профессиональные ситуации гуманитарной сферы, позволяющие анализировать сходство и различие деловых культурных кодов (ценностей, аттитудов, норм), обнаруживать их признаки и интерпретировать их средствами языка, «способность «преодолевать чуждое, смотреть на события и участников с точки зрения их культуры, готовность отказываться от стереотипов [9, с. 67]. **Теория «культурно-исторической детерминации развития личности человека»**, разработанная Л. С. Выготским, доказывает тесную взаимосвязь поведения человека с особенностями его исторического, социокуль-

турного и национального развития, подчеркивая роль слова, символа и мифа в становлении психики человека и его национальной принадлежности [3, с. 206–210]. Данная концепция создает базу для выявления и учета в педагогическом моделировании мыслительных, языковых и поведенческих особенностей иноязычного профессионального дискурса личности, на которые необходимо опираться при формировании иноязычной МКК. **Концепция «межкультурной личности»** является обобщенным родовым понятием терминов «международная личность» [18, с. 426–430], «мультикультурная личность» [15, с. 13–23], «связующее звено», «универсальная личность», «люди-посредники» [16, с. 2129], «транскультурная идентичность», «метаидентичность» [19, с. 275]. По мнению Дж. Уолша, такая универсальная личность обладает космополитическими характеристиками, которые предполагают понимание мыслей, чувств и верований представителей других культур, являясь, своего рода «синергией» [19, с. 275]. Такое свойство самосознания личности рождает новые культурные и профессиональные смыслы, обусловленные осознанием относительной природы ценностей и универсальным характером человеческой природы, что является сутью гуманитарного знания. **Концепция толерантности**, которая понимается не как «терпимость вообще», или «отстраненно смиренное отношение к различиям», а как «моральный стоицизм», что нацеливает на открытость в отношении других, желание понимать и учиться [14, с. 25–26]. Такое толкование включает в содержание толерантного поведения гибкость, бесконфликтность, эмпатию, транспекцию (интерес и понимание другого человека), способность сопереживать, осознавать особенности инофонной культуры с точки зрения ее носителей. **Теория личностно-деятельностного подхода** включает наличие операционных механизмов, запускающих деятельность, осознанность и анализ собственных действий, «выяснение характера своего «я», где каждый акт рефлексии – это акт осмысления и понимания» [8, с. 259], предполагающий активное и целенаправленное взаимодействие человека с окружающим миром, его предметность, мотивированность, побуждающую «к действию переживания чего-то значимого, что придает данному действию смысл для индивида» [12, с. 187–188].

На основе проведенного контент-анализа типов речи нами было выявлено, что для языка гуманитариев специфичны коммуникативные стратегии: установления контакта, урегулирования конфликтов и до-

стижения согласия (консенсуса), резюмирования на основе аргументирования и контраргументирования. Коммуникативные тактики включают в себя умения: вступить в контакт и поддерживать его; обмениваться мнениями, активно слушать на основе отражения (сущностного повторения) сказанного, демонстрации внимания, перефразирования, идентификации эмоций другого человека (создания атмосферы доверия); резюмировать (подтверждать суть высказывания и внимание к собеседнику для укрепления доверия в межличностных отношениях); использовать вопросы открытого, закрытого и исследовательского (подталкивающего к объяснению) типов.

На основе учета этих особенностей МКК в гуманитарной сфере мы выделили знания, навыки, умения и личностные качества, которые позволяют моделировать дидактическое содержание процесса формирования иноязычной МКК:

Знания междисциплинарного характера: о социокультурных аспектах норм общения в странах изучаемого языка; об универсальных ценностях и способах преодоления межкультурных конфликтов; о сходстве и различиях профессиональных стилей в родной и иноязычной культурах; о нормах, поведенческих образцах (паттернах), свойственных профессиональной сфере; о различных способах использования иноязычных коммуникативных стратегий и тактик кооперативного типа в целях эффективного, бесконфликтного профессионального поведения; о понятийной корреляции концептов в иностранном и родном языках, эквивалентной, безэквивалентной лексике и профессиональном тезаурусе.

Умения и навыки: построения и распознавания культурно-специфических норм иноязычных высказываний профессионального характера; варьирования речевого высказывания в соответствии с коммуникативными стратегиями; социокультурного и лингвистического комментирования смыслового содержания иноязычных профессиональных понятий в текстах профессиональной отнесенности; гибкого варьирования и корректирования речевого и неречевого поведения в культурно-специфических профессиональных ситуациях, используя для этого адекватные коммуникативные стратегии, тактики профессионального взаимодействия на основе консенсуса, активного слушания, конфликто-разрешения, постановки различных вопросов, позитивного эмоционального отклика.

Профессионально значимые личностные качества: культурная полицентричность и непредвзятость; толерантность, эмпатия, открытость, доброжела-

тельность, речевая гибкость, отсутствие догматизма, способность к сопереживанию, стабильность, иноязычная сензитивность.

Эмоции и чувства: уважение к ценностям другой профессиональной культуры, эмоциональная отзывчивость и усиление приверженности к достойным образцам поведения в своей профессиональной области; противостояние ксенофобии, отрицательным стереотипам.

Рассмотренные компоненты компетенций могут являться составными компонентами модели формирования МКК специалиста гуманитарного профиля. Поскольку гуманитарии имеют синтетико-аналитический тип восприятия и рефлексивный стиль мышления [1], это предполагает целостный проблемный, диалогический, эвристический характер содержания обучения МКК. Однако в практике формирования МКК преимущественно используются: теоретические курсы, спецкурсы и задания общекультурного характера. В зарубежной практике наиболее популярные типы обучающих программ по МКК включают инструктаж (по адаптации к культурным особенностям), просвещение (информация о нормах, обычаях, исторических фигурах), тренинг (отработка речеведения в типичных ситуациях). Несмотря на имеющуюся практику обучения межкультурной коммуникации [4; 5], на неязыковых гуманитарных факультетах российских вузов отсутствуют соответствующие педагогические технологии [6, с. 187; 7, с. 268; 1, с. 250; 13, с. 62–72], позволяющие системно формировать МКК. Для моделирования процесса формирования иноязычной МКК в профессиональных ситуациях необходимо использовать адекватные педагогические технологии, которые коррелируют с взаимосвязанными компонентами модели МКК гуманитарного профиля. К ним относятся: **мотивационный компонент** – потребность и готовность к осуществлению иноязычной профессиональной коммуникации с представителями других культур как ценность и смысл профессиональной деятельности; нацеленность на поликультурное мировоззрение, включающее национальное и интернациональное самосознание. **Когнитивно-операционный компонент** – знания, навыки и умения осуществлять профессионально значимую межкультурную вербальную и невербальную коммуникацию посредством адекватного применения коммуникативных стратегий и тактик; использовать иноязычную речевую вариативность для решения профессиональных задач; владеть неречевыми национально-специфическими средствами коммуникации в профессиональных контекстах на основе глубинного знания типологических основ взаимодей-

ствующих культур; декодировать смысл поведения других и программирования собственного поведения. **Эмоционально-чувственный компонент** – способность регулировать эмоции и создавать бесконфликтный, позитивный фон общения. **Поведенческий компонент** – толерантное поведение – качество личности, обеспечивающее способность преодолевать противоречия и обеспечивать бесконфликтное, неагрессивное общение, не демонстрировать экстремальные эмоции, блокирующие коммуникацию, избегать нетерпимости, враждебности, отрицательных стереотипов, предрассудков, ксенофобии, быть сдержанным, этнокультурно сензитивным.

Выявленные методологические, структурно-содержательные и процессуальные компоненты овладения профессионально-ориентированной иноязычной МКК послужили основой для разработанных нами педагогических технологий, которые являются как средством, так и содержанием обучения.

1. *Анализ профессиональных инцидентов.* Рассматриваются и обсуждаются конфликтные профессиональные ситуации, возникающие между представителями разных культур. Анализ и обоснование причин конфликта осуществляются с опорой на различия в нормах, ценностях, профессионального поведения и культурно-специфических способах речевого оформления, адекватных содержанию профессиональных ситуаций (стратегии и тактики кооперативного стиля). Предлагаются возможные варианты коммуникативно-поддерживающего вербального и невербального поведения, способствующие предотвращению конфликта.

2. *Решение профессионально значимых проблемных ситуаций – кейсов.* Проводится на основе групповой рефлексии. Анализируются речь и поведение участников реальных профессионально направленных межкультурных ситуаций. Объясняется смысл профессиональных действий, выражается мнение относительно мотивов, причин и смысла действий участников.

3. *Аутокомментирование витагенных межкультурных ситуаций.* Проводится на основе иноязычных аутентичных текстов профессионального характера. Студент комментирует / объясняет, раскодирует мотивы поведения и смысл информации, на основе норм профессионального поведения, профессиональных концептов и понятий, которые интерпретируются с учетом иноязычных способов выражения ценностных ориентаций.

4. *Анализ профессиональной сензитивности.* Развивает чуткость восприятия речевого и неречевого компонентов межкультурных ситуаций. Формирование сензитивности осуществляется посредством выбора предла-

гаемых вариантов культурно-специфических норм профессионального речевого поведения. Это способствует формированию ожиданий индивида в отношении поведения представителей другой культуры.

5. *Контекстное наблюдение.* Заключается в анализе, сопоставлении и выявлении специфики профессионального поведения представителей другой культуры, особенностей проявления вербальных и невербальных различий. Основой наблюдения служат мультимедиа- и видеонаблюдения, комментирование информанта – носителя иностранного языка.

6. *Тренинг рефлексивности.* Нацеливает на размышления, анализ и осмысленное комментирование заданных речевых средств и поведенческих действий в профессиональной сфере как корректных или некорректных с точки зрения носителей другой культуры. Корректные речевые действия закрепляются в ролевом проигрывании.

7. *Тренинг эмоционально-речевой сензитивности.* Используется для отработки механизма коммуникативно-поддерживающего речевого поведения (речевой эмпатии, гибкости, некатегоричности), адекватного выбора речевых средств и анализа соответствующих эмоциональных реакций.

В заключение необходимо подчеркнуть, что раскрытые в статье концептуальные основы и технологическое содержание формирования сложного и многопланового механизма МКК для студентов-гуманитариев позволит сделать процесс ее педагогического моделирования целенаправленным, интегративным и эффективным, формируя поликультурное мировоззрение, адаптивное вхождение в инокультурное профессиональное пространство и адекватную гуманистическим целям стратегически корректную профессионально направленную деятельность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев В. И. Педагогика : учебный курс для творческого саморазвития. Казань : Центр инновационных технологий, 2000. С. 250.
2. Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. М. : Искусство, 1988. 423 с.
3. Выготский Л. С. Собр. соч. : в 6 т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии. М. : Педагогика, 1982. С. 206–210.
4. Гришаева Л. И., Цурикова Л. В. Введение в теорию межкультурной коммуникации. 3-е изд., испр. М. : Академия, 2006. 336 с.
5. Грушевицкая Т. Г., Попков В. Д., Садохин А. П. Основы межкультурной коммуникации : учебник для вузов. М. : Юнити-Дана, 2002. 352 с.
6. Загвязинский В. И. Теория обучения. Современная интерпретация. М. : Академия, 2001. С. 68.
7. Левина М. М. Технологии профессионального педагогического образования. М. : Академия, 2001. 268 с.
8. Леонтьев Д. А. Три грани смысла // Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии: школа А. Н. Леонтьева / Под ред. А. Е. Войскуновского, А. Н. Ждан, О. К. Тихомирова. М. : Смысл, 1999. С. 259.
9. Пассов Е. И. Концепция высшего профессионального педагогического образования на примере иноязычного образования. Липецк, 1998. 67 с.
10. Плужник И. Л. Формирование межкультурной коммуникативной компетенции студентов в профессиональные подготовки : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Тюмень, 2003. 46 с.
11. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. URL: <http://fgosvo.ru/>.
12. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии : в 2 т. Т. 1. М. : Педагогика, 1989. С. 187–188.
13. Селевко Г. К. Технологии развивающего обучения // Школа технологий. 1997. № 4. С. 62–72.
14. Уолцер М. О терпимости / Пер. с англ. И. Мюрнберг. М. : Идея-Пресс, Дом интеллектуальной кн., 2000. 159 с.
15. Adler P. S. Beyond Cultural Identity: Reflections on Cultural and Multicultural Man // Intercultural Communication: A Reader. Belmont. CA : Wadsworth, 1987. P. 13–23.
16. Birdwhistell R. The Kinesis Level in the Investigation of the Emotions // Expressions of the Emotions in Man. New York : International University Press, 1963. P. 21–29.
17. Kagan J. The Three Cultures Natural Sciences, Social Sciences and the Humanities in the 21st Century. New York : Cambridge University Press, 2009. 311 p.
18. Lutzker D. Internationalism as a Predictor of Cooperative Behavior // Journal of Conflict Resolution. 1960. N 4. P. 426–430.
19. Walsh J. Humanistic Culture Learning. Honolulu. University of Hawaii Press, 1973. 275 p.

REFERENCES

1. Andreev V. I. Pedagogika : uchebnyj kurs dlja tvorcheskogo samorazvitija. Kazan' : Centr innovacionnyh tehnologij, 2000. S. 250.
2. Bahtin M. M. Jestetika slovesnogo tvorcestva. M. : Iskusstvo, 1988. 423 s.
3. Vygotskij L. S. Sobr. soch. : v 6 t. T. 1. Voprosy teorii i istorii psihologii. M. : Pedagogika, 1982. S. 206–210.
4. Grishaeva L. I., Curikova L. V. Vvedenie v teoriju mezhkul'turnoj kommunikacii. 3-e izd., ispr. M. : Akademija, 2006. 336 s.
5. Grushevickaja T. G., Popkov V. D., Sadohin A. P. Osnovy mezhkul'turnoj kommunikacii : uchebnik dlja vuzov. M. : Juniti-Dana, 2002. 352 s.
6. Zagvjazinskij V. I. Teorija obuchenija. Sovremennaja interpretacija. M. : Akademija, 2001. S. 68.
7. Levina M. M. Tehnologii professional'nogo pedagogicheskogo obrazovanija. M. : Akademija, 2001. 268 s.

8. Leont'ev D. A. Tri grani smysla // Tradicii i perspektivy dejatel'nostnogo podhoda v psihologii: shkola A. N. Leont'eva / Pod red. A. E. Vojskunovskogo, A. N. Zhdan, O. K. Tihomirova. M. : Smysl, 1999. S. 259.
9. Passov E. I. Konceptija vysshego professional'nogo pedagogicheskogo obrazovanija na primere inozazychnogo obrazovanija. Lipeck, 1998. 67 s.
10. Pluzhnik I. L. Formirovanie mezhkul'turnoj kommunikativnoj kompetencii studentov v professional'nye podgotovki : avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk. Tjumen', 2003. 46 s.
11. Portal Federal'nyh gosudarstvennyh obrazovatel'nyh standartov vysshego obrazovanija. URL: <http://fgosvo.ru/>.
12. Rubinshtejn S. L. Osnovy obshhej psihologii : v 2 t. T. 1. M.: Pedagogika, 1989. S. 187–188.
13. Selevko G. K. Tehnologii razvivajushhego obuchenija // Shkola tehnologij. 1997. № 4. S. 62–72.
14. Uolcer M. O terpimosti / Per. s angl. I. Mjurnberg. M. : Ideja-Press, Dom intellektual'noj kn., 2000. 159 s.
15. Adler P. S. Beyond Cultural Identity: Reflections on Cultural and Multicultural Man // In-tercultural Communication: A Reader. Belmont. CA : Wadsworth, 1987. P. 13–23.
16. Birdwhistell R. The Kinesis Level in the Investigation of the Emotions // Expressions of the Emotions in Man. New York : International University Press, 1963. P. 21–29.
17. Kagan J. The Three Cultures Natural Sciences, Social Sciences and the Humanities in the 21st Century. New York : Cambridge University Press. 2009. 311 p.
18. Lutzker D. Internationalism as a Predictor of Cooperative Behavior // Journal of Conflict Resolution. 1960. N 4. P. 426–430.
19. Walsh J. Humanistic Culture Learning. Honolulu. University of Hawaii Press, 1973. 275 p.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. А. П. Чудинов

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 316.346.32-053.6
ББК С542.15

ГРНТИ 15.41.25

ВАК 19.00.05, 19.00.13, 09.00.11

Воробьева Ирина Владимировна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры философии и акмеологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: lorisha@mail.ru.

Кружкова Ольга Владимировна,

кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой философии и акмеологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: galiati@yandex.ru.

Симонова Ирина Александровна,

кандидат философских наук, доцент кафедры философии и акмеологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: luboeo5@mail.ru.

Кривошекова Марина Сергеевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессионально-ориентированного языкового образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: kmsolimp@mail.ru.

СОЦИАЛИЗАЦИЯ И РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО СЕРФИНГА СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ В КОНТЕКСТЕ ГРАЖДАНСКОЙ СУБЪЕКТНОСТИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: социальный серфинг; феномен социального серфинга; транзитивное общество; молодежь; гражданская субъектность; социальная среда.

АННОТАЦИЯ. Целью представленной статьи является описание феномена социального серфинга с учетом особенностей социализационных процессов в условиях информационного общества и его роль в изменении гражданской субъектности современной молодежи. Социальный серфинг молодежи рассматривается как своеобразная реакция субъекта на транзитивность социума. В статье приводится анализ и других характеристик социальной среды – мультивариативности, динамичности, мультикультурализма, изменчивости, неопределенности и информационной насыщенности. Показано их возможное влияние на поведение человека как в варианте отдельных компонентов, так и общей модели в целом. Основным методом работы был выбран метод теоретического моделирования, который позволил спроектировать модель изменения гражданской субъектности молодежи в условиях социального серфинга. Описан сам механизм смены социальных приоритетов, дана развернутая характеристика целевых установок молодых людей, выбирающих подобную стратегию социализации. Результаты исследования позволят расширить научные представления о специфике социализации молодежи в условиях глобализации, информатизации и транзитивности современного общества и становлении ее гражданской субъектности. Модель может быть взята за основу для проведения эмпирических исследований феномена гражданской субъектности, так как позволяет операционализировать данный конструкт.

Vorob'eva Irina Vladimirovna,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Department of Philosophy and Acmeology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Kruzhkova Ol'ga Vladimirovna,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Head of Department of Philosophy and Acmeology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Simonova Irina Aleksandrovna,

Candidate of Philosophy, Associate Professor, Department of Philosophy and Acmeology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Krivoshchekova Marina Sergeevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Professionally Oriented Language Education Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

SOCIALIZATION AND SOCIAL SURFING DEVELOPMENT OF MODERN YOUTH IN THE CONTEXT OF CIVIL SUBJECTIVITY

KEYWORDS: social surfing; surfing social phenomenon; transitive society; the youth; civil subjectivity; social environment.

ABSTRACT. The purpose of the present article is to describe the phenomenon of social surfing allowing for the socialization processes in the information society and its role in changing the civil subjectivity of modern youth. Social surfing of youth is considered as a kind of reaction to the subject society transitivity. The article provides an analysis of the social environment and its characteristics – multivariability, dynamism, multicultural nature, variability, uncertainty and information load. We describe their possible impact on human behavior as in the embodiment of the individual components and the overall model as a whole. The basic method is theoretical modeling method, which allowed to design the model of changes of civil subjectivity.

tivity of youth in the conditions of social surfing. The mechanism of changing social priorities is described; the detailed characteristics of the targets of the young people who choose a similar strategy of socialization is given. The results of the study will expand the scientific understanding of the specifics of socialization of young people in the context of globalization, informatization and transitive modern society and development of its civil subjectivity. The model can be used as a basis for empirical studies of civil subjectivity of the phenomenon, as it allows to operationalize the construct.

Современные тенденции в социализации молодежи

Рассматривая социализацию как процесс усвоения индивидом социального опыта, системы социальных связей и отношений, в результате которого человек приобретает убеждения, общественно одобряемые формы поведения, необходимые ему для нормальной жизни в обществе [2], можно утверждать, что она во многом определяется ключевыми характеристиками самого социума. Он же, в свою очередь, является не просто сложным динамичным образованием, а конструктом, в содержание которого включены многочисленные факторы, обусловленные активностью как каждого отдельного человека, так и социальных групп и всей общности в целом.

Анализируя современное общество, многие ученые называют в качестве его сущностной характеристики транзитивность. Так, Е. М. Дубовская, систематизировав подходы к пониманию транзитивности, описывает как минимум три варианта его трактовки: транзитивность как переходный этап, транзитивность как неопределенность и множественность социально-экономических изменений, транзитивность как характеристика нового типа социально-экономических отношений [4]. При этом социализация в условиях транзитивности общества, по мнению автора, также приобретает новую парадигму – «парадигму индивидуального пути развития, суть которой сводится к тому, что жизненный путь каждой личности уникален и неповторим» [4, с. 7].

К характеристикам социальной ситуации развития прибавляется высокая степень множественности и неопределенности социального контекста, связанная с ускорением изменений в обществе и множественности существующих одновременно вариантов типов социумов (которые даны человеку в связи с возможностями современной коммуникации) [4]. Таким образом, возникает еще одна не менее актуальная характеристика социума – его информационная насыщенность. Современное информационное общество также уже длительное время является объектом пристального внимания ученых. Так, многочисленные исследования проблемы социального пространства

(А. Н. Аянян, Т. Д. Марцинковская, А. Е. Войскунский, Н. А. Голубева, Е. Д. Бабаева и др.) убедительно доказывают, что современная культура является информационной, а само представление о мире и о себе как никогда зависит от информационного воздействия различных средств массовой информации и средств массовой коммуникации [1]. Соответственно, модели поведения человека, социализирующегося в современное общество, также претерпевают существенную трансформацию, изменяясь как под воздействием новых условий социальной среды, так и преобразуясь для их дальнейшего закрепления и утверждения в ней.

При этом наиболее заметны данные изменения при анализе поведения представителей молодежи, как одной из самых чувствительных к новым условиям развития возрастной категории. Общая транзитивность общества в переложении на становление личности и стратегии ее реализации в субъектной активности проявляется в ряде специфических условий, в числе которых можно перечислить:

- низкий контроль информационного пространства, в котором происходит личностное становление современной молодежи, что приводит к смещению акцентов в системе «знаю–понимаю–делаю», когда знание преобладает над осознанной ответственностью за его обладание;
- закрепление в обществе доминанции материальных ценностей как показателей личного успеха человека и понимание успеха (материального, статусного) как смыслового ориентира жизни, которые широко транслируются в социуме при отсутствии просоциального образа пути его достижения [11];
- усиление в обществе процессов дифференциации, ключевыми показателями которой вновь выступают признаки материального достатка человека, что приводит к формированию чувства социальной несправедливости, еще более обостренному максимализмом молодых людей, и иллюзии оправданности любых поступков их материальной выгодой;
- ослабление социального контроля общества за поведением молодежи и популяризация возможностей дистанцированного воспитания в семье (посредством те-

Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта РФФИ в рамках научно-исследовательского проекта № 16-33-01057 «Социальный серфинг: форсайт гражданской субъектности российской молодежи».

лефонных звонков, видеонаблюдения, СМС-сообщений), что способствует стохастичному и бесконтрольному формированию системы ценностей молодых людей;

- закрепление и длительное сохранение инфантильной позиции молодежи или формирование гибридной позиции «кидалта» [10], проявляющееся в нежелании принимать ответственность за свои действия, ведомости и общей социальной пассивности, что приводит к неустойчивости и изменчивости личностной направленности молодых людей;

- расширение сферы общения за счет интернет-среды и легкости в нахождении контактов с носителями сходных интересов, что приводит к возможности мобильного и множественного объединения с другими людьми на уровне поверхностного общения и включения в разнообразные сообщества;

- погружение в виртуальную среду и

перенос закономерностей существования в ней на объективную реальность окружающего мира нарушает формирование и развитие адекватных антиципационных способностей молодого человека, когда для него становится затруднительно спрогнозировать последствия и перспективу своих действий;

- доступность информации о многообразии сообществ, предложение для молодежи широкого выбора культурных образцов, которые можно быстро перенять и воспроизвести [7].

Исходя из вышесказанного, можно попытаться представить перечень специфических особенностей социализации современной молодежи в условиях транзитивного общества [9] и их возможное воздействие на компоненты индивидуальной поведенческой модели представителей данной возрастной группы (таблица 1).

Таблица 1

Влияние современной среды на модели поведения молодежи

Характеристика среды	Компоненты поведения			Характеристика модели поведения
	Операциональный	Эмоциональный	Аксиологический	
Мультивариативность	Множество тактик поведения, скорость их смены, реагирование на ситуацию	Чувствительность к отношению других при оценке собственного поведения	Ценностное многообразие без выраженной доминанции отдельных ценностных ориентаций	Диффузия групповой идентификации
Динамичность	Мобильность поведения, высокая скорость освоения новых поведенческих паттернов	Эмоциональный «драйв» от происходящих изменений	Быстрая смена ценностных приоритетов	Перманентная постоянно длящаяся адаптация
Мультикультурализм	Усвоение и использование поведенческих стереотипов из разнообразных культурных источников	Ориентация на крайне яркие эмоции (положительные и отрицательные) при столкновении с иной культурой	Разнонаправленные противоречивые ценностные ориентации	Поляризация поведения от высокой толерантности до экстремизма
Изменчивость	Легкая смена моделей поведения под внешние требования среды	Эмоциональное одобрение и приоритет нового	Частая смена ценностной направленности	Поведенческая пластичность
Неопределенность (множественные стандарты оценки)	Отсутствие целостных принципов поведения	Эмоциональная индифферентность к инаковости	Отсутствие четких ценностных ориентиров	Ситуативность поведения
Информационная насыщенность	Потребление информационных продуктов, их накопление	Эмоциональное удовлетворение от поступающей информации без учета ее качества	Низкая степень соотнесения информации и ценностей личности	Низкая критичность
Транзитивность	Освоение практик множества сообществ, формирование «смешанной» стратегии поведения	Эмоциональное удовлетворение от «участия во всем», т.е. высокой интенсивности социальной включенности (но без глубины вхождения в сообщества)	Универсальность ценностей под требования различных сообществ, их адаптивность	Социальный серфинг

Таким образом, в результате возникновения новой социальной среды со своими специфическими характеристиками модели поведения молодежи ориентируются на нечеткие границы социальных групп, облегчающие переход и быструю смену групповой идентичности. Молодые люди очень пластичны в своих реакциях и чувствительны к изменениям в социальной среде, не критичны, ориентированы на викарное научение, склонны к крайним проявлениям своих эмоций и отношения к другим людям. В целом, молодежь демонстрирует высокую степень зависимости от референтных социальных групп, при этом человек систематически меняет сами группы. Процесс адаптации к новой среде становится перманентным и не затрагивает глубинных личностных структур, что приводит к высокой мобильности даже тех образований, которые в данном возрастном периоде должны приобретать четкие контуры и основу. Возникает эффект так называемого «скольжения» или социального серфинга, который характерен для все большего числа молодых людей.

Социально-психологическая модель социального серфинга молодежи

и изменения гражданской субъектности

Учитывая специфику современных тенденций в социализации молодежи, в условиях интенсивного погружения в глобализированную информационную среду, молодой человек стремится ощутить себя частью многих социальных и культурных модификаций, быть «везде». В итоге на смену традиционным институциональным формам приходит новый тип молодежных общностей, характеризующихся дискретностью, полиморфностью, высокой доступностью и незавершенностью. В целом, это способствует включению молодого человека в многочисленные социальные общности и активному перемещению между ними с сопутствующим усвоением множества культурных практик. Также происходит вовлечение молодого человека в разнообразные коммуникативные дискуссии, ознакомление и отреагирования на разнородную информацию социальных сообществ. При этом зачастую у молодого человека не образуется какое-либо жесткое сцепление, налагаемое на участника социальной общности обязательство, серьезная трансформация в базовых способах действия коммуниканта: в длинной веренице переходов от одних социальных локаций к другим, молодой человек может легко становиться их частью, перенимая лишь наиболее очевидные способы практики, затевая ролевую недолговременную игру «в кого-то», самовыставляясь в условном членстве. Это социальное скольжение

(social surfing – социальный серфинг), быстрое поверхностное движение между осязаемыми системами действия и общения, представляет собой особую коммуникативную тактику, особый тип социального включения, которое, в привычном смысле, никогда не будет достаточно полным, но лишь имитирует эту полноту [3].

В рамках нормативного развития молодые люди также взаимодействуют и являются включенными во множество социальных общностей. Но перемещение между ними предполагает обогащение личности и ее ролевых позиций, формирование новых социальных позиций с опорой на предыдущий опыт. В случае социального серфинга все иначе: переходя от одной общности к другой, молодой человек полностью меняет способ реализации собственной субъектности, блокируя ранее используемые им способы коммуникации, социальные техники и культурные практики, отказываясь от социально одобряемых, а иногда и от личностно значимых ценностей реализации себя в социальном пространстве. Фактически, он формирует новую субъектность, соответствующую новой референтной общности.

При социальном серфинге особенности наблюдаются и в социальном становлении личности. В рамках нормативного развития становление личности идет параллельно с освоением новых социальных ролей. Однако исполнение данных ролей носит вторичный характер, опираясь на личностные особенности. Именно направленность личности, ее ценности, цели, мировоззрение в целом определяют то, какие роли будут осваиваться и воплощаться в социальном взаимодействии, а также – как они будут исполняться и модифицироваться в зависимости от личностных особенностей, жизненного опыта и устремлений человека. В итоге, социальные роли становятся уникальными в исполнении отдельного человека, наполняются индивидуальными позициями и смыслами.

Однако при социальном серфинге выбор исполнения роли происходит без тесного взаимодействия с личностью. Больше всего этот процесс напоминает покупку маски в «супермаркете» [12] социальных ролей. То есть человек примеряет на себя уже выработанный другими паттерн исполнения социальной роли, которая ему стала интересна или выгодна в определенных средовых условиях. В этом случае личность не вкладывает в исполнение роли индивидуальных смыслов. Роль исполняется поверхностно, подражательно. Ее воплощение часто происходит формально, на публику, и не предполагает личностный вклад в ее реализацию или осмысление личностного багажа, в последствия ее исполнения.

Если в первом случае личность становится творцом среды, это активная творческая социальная единица, то во втором случае личность – это продукт среды, ведомый, приспособляющийся, мимикрирующий под ее условия.

Социальный серфинг как стратегия построения отношений с социальным окружением не только предполагает специфические способы коммуникации и самоэкспонирования, но меняет организацию личности как на ее базовом уровне, так и на уровне индивидуальной субъектности, в том числе, в социальном измерении – формирует общую концепцию функционирования человека в обществе, определяет характер и степень его социальной активности, уровни его социальной ответственности и вовлеченности в процессы преобразования действительности. Таким образом, можно говорить о влиянии социального серфинга и на гражданскую субъектность: последняя определяется как направленность личности на поддержание определенного общественного порядка, однако для серфингующего молодого человека желаемый порядок будет подвергаться изменениям вместе с изменением включения в то или иное сообщество. Безусловно, мы каждый раз увидим причастность к системе правил, принципов, основополагающих законов, легитимизирующих деятельность субъекта в социуме, когда он реализует уместные практики, обеспечивающие существующий социальные порядок – это важнейшая составляющая гражданской субъектности. Однако в качестве волевой составляющей гражданская субъектность предполагает автономность, самостоятельность принятия решений относительно порядка функционирования общественных структур, а серфинг ставит под вопрос такую самостоятельность, поскольку субъект принимает готовые практики функционирования, когда входит в очередное сообщество, находится относительно них в позиции потребителя, а не творца.

Гражданская субъектность в условиях социального серфинга молодого человека представлена на рисунке 1. Меняя социальную общность, каждый раз он сталкивается и осваивает новый образ гражданственности, принимает новые ценности, технологии, практики и коммуникативные дискурсы. В поведенческом измерении это приводит к кардинальным изменениям стратегий и тактик, смене круга общения. В контексте гражданской позиции социальный серфинг будет проявляться в неустойчивости, заим-

ствовании гражданских идей, отсутствии внутренней позиции и последовательности в ее отстаивании.

Таким образом, социальный серфинг производит неоднозначные эффекты, силу и значимость которых еще предстоит оценить в позитивном и негативном измерениях. Безусловно, механизм социального серфинга в глобализирующемся мировом пространстве, характеризующимся мультикультуральностью, высокой динамикой изменчивости и транзитивностью, конструирует у представителей молодого поколения такие положительные социальные черты, как толерантность, активность, космополитизм, эрудированность, эмпатийность, активизирует навыки глобальной коммуникации, обогащает культурное поле страны новым контентом, обеспечивает освоение новых форм практики общества. Однако поверхностное охватывание бесконечного числа культурных модификаций потенциально провоцирует поверхностность мышления, влечет за собой недостаток глубины в понимании этих форм, их неполное, некорректное восприятие. Здесь особое беспокойство вызывает снижение устойчивости социокультурных ориентаций молодых людей, потеря патриотической составляющей самосознания, замена гражданской ответственности националистическими, нигилистическими или экстремистскими убеждениями, трансформация языковой картины мира и национального языка как такового. В этом свете затруднительными видятся преобладание традиции, преодоление межпоколенного разрыва и смягчение культурных конфликтов в родной молодому человеку среде [3]. В глобальных масштабах описанные эффекты могут принимать осязаемые формы – интенсификация миграционных процессов, низкая социальная активность [8], отсутствие социальной ответственности за локальную среду, девиантные и делинквентные формы самореализации [5], подверженность экстремистским настроениям, антипатриотическое поведение, повседневная асоциальность и аддиктивность [6].

Исходя из вышесказанного, на сегодняшний день изучение современных тенденций социализации молодого поколения в высокодинамичных условиях транзитивного общества является необходимым условием понимания развития гражданского общества и особенностей реализации в нем его членов в будущем, и является залогом обеспечения его безопасности и конструктивного функционирования.

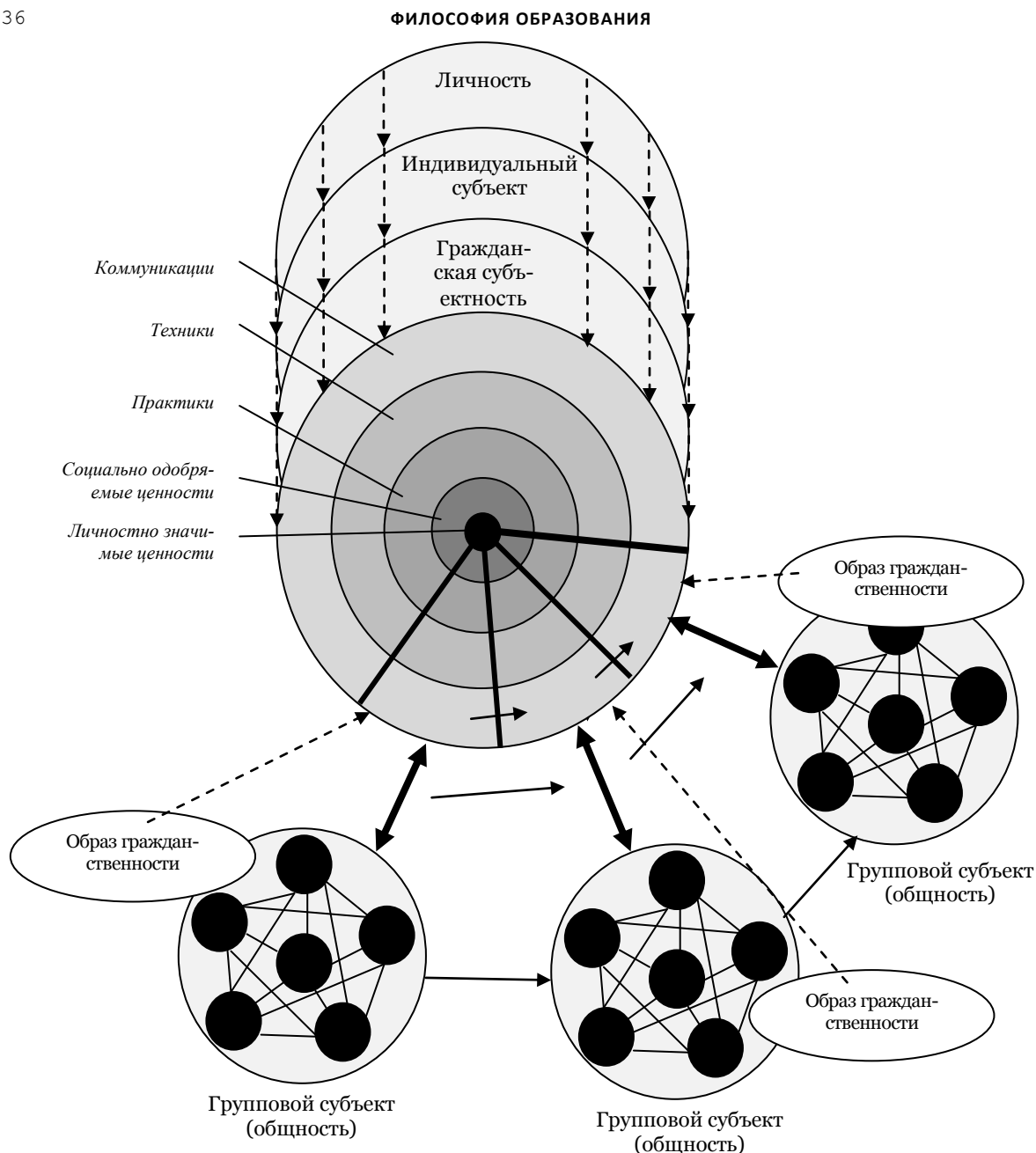


Рисунок 1

Модель изменения гражданской субъектности в условиях социального серфинга

ЛИТЕРАТУРА

1. Аянян А. Н., Марцинковская Т. Д. Социализация подростков в информационном пространстве // Психологические исследования. 2016. Т. 9. № 46. С. 8. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения 15.11.2016).
2. Большой психологический словарь / Б. Мещеряков, В. Зинченко. М. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002.
3. Воробьева И. В., Кружкова О. В., Симонова И. А. Социальный серфинг: специфика ценностных ориентаций молодежи в современном обществе // Педагогическое образование в России. 2015. № 5. С. 45–50.
4. Дубовская Е. М. Транзитивность общества как фактор социализации личности // Психологические исследования. 2014. Т. 7. № 36. С. 7. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения 15.11.2016).
5. Мельникова М. Л. Когнитивная составляющая агрессивного поведения подростков // Образование и наука. 2008. № 8. С. 56–64.
6. Прядеин В. П., Смирнов А. В. Аддиктивное поведение с позиций эволюционно-этологического подхода // Научный диалог. 2012. № 1. С. 84–96.
7. Семенова Ю. А. Гражданская идентичность личности в глобализирующемся мире : автореф. дис. ... канд. философ. наук. Челябинск, 2012.
8. Сыманюк Э. Э., Девятковская И. В. Психологические характеристики выученной беспомощности у педагогов // Вестн. Оренб. гос. ун-та. 2006. № 9 (59). С. 71–78.

9. Хузеева Г. Р. Социальная идентичность подростков и юношей в условиях транзитивности // Психологические исследования. 2016. Т. 9, № 46. С. 9. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения 15.11.2016).
10. Calcutt A. Arrested Development. London : Cassel, 1998. 262 p.
11. Knyazeva T. N., Semenova L. E., Chevachina A. V., Batuta M. B., Sidorina E. V. Semantic meaning of money in the perception of modern Russian youth // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. Volume 11. Issue 15. P. 7381–7391.
12. Muggleton D. Inside Subculture: The Postmodern Meaning of Style. Oxford, 2000. 198 p.

REFERENCES

1. Ayanyan A. N., Martsinkovskaya T. D. Sotsializatsiya podrostkov v informatsionnom prostranstve // Psikhologicheskie issledovaniya. 2016. Т. 9, № 46. С. 8. URL: <http://psystudy.ru> (data obrashcheniya 15.11.2016).
2. Bol'shoy psikhologicheskii slovar' / B. Meshcheryakov, V. Zinchenko. M. : Praym-EVROZNAK, 2002.
3. Vorob'eva I. V., Kruzhkova O. V., Simonova I. A. Sotsial'nyy serfing: spetsifika tsennostnykh orientatsiy molodezhi v sovremennom obshchestve // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2015. № 5. С. 45–50.
4. Dubovskaya E. M. Tranzitivnost' obshchestva kak faktor sotsializatsii lichnosti // Psikhologicheskie issledovaniya. 2014. Т. 7, № 36. С. 7. URL: <http://psystudy.ru> (data obrashcheniya 15.11.2016).
5. Mel'nikova M. L. Kognitivnaya sostavlyayushchaya agressivnogo povedeniya podrostkov // Obrazovanie i nauka. 2008. № 8. С. 56–64.
6. Pryadein V. P., Smirnov A. V. Addiktivnoe povedenie s pozitsiy evolyutsionno-etologicheskogo podkhoda // Nauchnyy dialog. 2012. № 1. С. 84–96.
7. Semenova Yu. A. Grazhdanskaya identichnost' lichnosti v globaliziruyushchemsya mire : avtoref. dis. ... kand. filosof. nauk. Chelyabinsk, 2012.
8. Symanyuk E. E., Devyatovskaya I. V. Psikhologicheskie kharakteristiki vyuchennoy bespomoshchnosti u pedagogov // Vestn. Orenb. gos. un-ta. 2006. № 9 (59). С. 71–78.
9. Khuzeeva G. R. Sotsial'naya identichnost' podrostkov i yunoshey v usloviyakh tranzitivnosti // Psikhologicheskie issledovaniya. 2016. Т. 9, № 46. С. 9. URL: <http://psystudy.ru> (data obrashcheniya 15.11.2016).
10. Calcutt A. Arrested Development. London : Cassel, 1998. 262 p.
11. Knyazeva T. N., Semenova L. E., Chevachina A. V., Batuta M. B., Sidorina E. V. Semantic meaning of money in the perception of modern Russian youth // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. Volume 11. Issue 15. R. 7381–7391.
12. Muggleton D. Inside Subculture: The Postmodern Meaning of Style. Oxford, 2000. 198 p.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. С. Л. Фоменко

Симонова Ирина Александровна,

кандидат философских наук, доцент кафедры философии и акмеологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: luboe05@mail.ru.

**ПОИСКИ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВАНИЙ СОЦИАЛЬНОГО СЕРФИНГА
В ИССЛЕДОВАНИЯХ МОЛОДЕЖИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: социальный серфинг; молодежь; транзитивное общество; трансгрессия; методологические основания; молодежные исследования.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена поиску и дальнейшему анализу методологических оснований для концептуализации социального серфинга молодежи в контексте имеющихся молодежных исследований. Поскольку «молодежный вопрос» в науке был поднят еще в начале XX в., в работе затронуты как базовые установки классических исследований, так и наиболее современные молодежные методологии. В соотнесении с идеей социального серфинга рассматриваются: коммуникативный подход; социально-экологический подход; теория сцен; идея функциональности молодежи как преобразующего агента; исследования молодежи в транзитивном обществе; теория трансгрессирующей молодежи. В результате выявлены такие важные основания для концептуализации, как трактовка молодежных активностей через понимание их общественной, коммуникативной природы, через ориентацию на общение, которое происходит добровольно, а не в результате отклонений или принуждения, и, вместе с тем, понимание прерывности, дискретности образуемых молодежью сообществ, констатация гибкости сцепления индивида с другими внутри них, а также системное описание современных социальных условий. Приведенные «молодежные» методологии важны, однако не исчерпывают полностью потребность в социально-философском обосновании социального серфинга.

Simonova Irina Aleksandrovna,

Candidate of Philosophy, Associate Professor, Department of Philosophy and Acmeology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**THE SEARCH FOR METHODOLOGICAL FOUNDATIONS
OF SOCIAL SURFING IN YOUTH STUDIES**

KEYWORDS: social surfing; youth; scene; transitive society; transgression; methodological basis; youth research.

ABSTRACT. The article is devoted to the search and further analysis of the methodological basis for the conceptualization of social surfing of young people in the context of the existing youth studies. Since the "youth question" in science was raised in the early twentieth century, this work is affected by both, the basic concepts of classic researches, and the most modern youth methodology. In correlation with the idea of social surfing we discuss: the communicative approach; social-ecological approach; the theory of scenes; the idea of functionality of youth as a transformative agent; studies of youth in the transitional society; theory of transgressive youth. The research revealed an important foundation for conceptualizing: the interpretation of youth activities through understanding their social and communicative nature by focusing on the communication that takes place voluntarily and is not a result of deviations or coercion. Besides we made conclusions of discontinuity of the youth communities, flexibility of coupling with other individuals inside them, as well as a systematic description of contemporary social conditions. The "youth" methodologies are important, but do not exhaust fully the need for social-philosophical justification for the social surfing phenomenon.

Несмотря на то что понятие социального серфинга является новым для современного обществознания, представления о «скользящем» способе жизни молодежи начали формироваться в области «youth study» уже во второй трети XX в. Сегодня мы можем говорить о некоторой линии среди зарубежных и отечественных исследований молодежной жизни, которая выделяется как значимое концептуальное основание для нашего подхода. В рамках настоящей статьи мы выделим и критически осмыслим наиболее заметные концепции, подготовившие теоретическую базу для выделения понятия социального серфинга в методологии исследований молодежи.

На Западе тема молодежи вошла в науку в свете миграции рабочих из деревень в города и интенсивной урбанизации – новая городская молодежь, функционирующая в нетипичной территориальности и не поддерживающая более традиционные социальные связи и ценности, впервые обнаружила себя как независимая социально-демографическая категория с присущим ей аутентичным образом жизни. Так, Е. Авди и К. Гриффин показывают, что на развитие молодежного вопроса на Западе, в отличие от России, повлияли, прежде всего, растущие тревоги доминирующих в обществе белых граждан, принадлежащих к среднему классу, поддерживающих послушание,

Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта РФНФ в рамках научно-исследовательского проекта № 16-33-01057 «Социальный серфинг: форсайт гражданской субъектности российской молодежи».

сдержанность, законность. Их тревоги были связаны с нарастанием бунтарских настроений, межрасовых взаимоотношений и открытых проявлений сексуальности среди молодых людей [7]. Любые неинституциональные культурные явления, связанные с молодежью, таким образом, приравнивались к девиациям и трактовались как некая аномалия, бросающая тень презрения на все общественное устройство. Однако в результате ставших классикой исследований Чикагской школы (В. Ф. Уайт, А. Кoen, Ф. Трэшер, Э. Парк и др.) стало понятно, что не нужда и не психические отклонения, а среда и внутренние закономерности общения в группе определяют характер поведения молодого индивида, что подтвердило необходимость фокусировки на социальном аспекте проблемы молодежи. Такой поворот от девиации к сопротивлению на долгие годы связал исследования молодежи с идеями борьбы и протестности.

Например, это ярко проявилось в идеях представителей Бирмингемской школы молодежных исследований; молодежная активность стала трактоваться как ярко выраженный контркультурный феномен, несущий потенциал обновления. Особое значение имела радикальная теория молодежной классовой борьбы, описанная в коллективной работе Центра современных культурных исследований Бирмингемского университета «Сопротивление посредством ритуалов» [11]. Казалось бы, такое представление о молодежи напрямую противоречит идее социального серфинга и методологически бесполезно для нее, однако именно радикальность позволила теории столкнуться с реальностью и сообщить исследователям об ошибке. Но об этом ниже.

Постановка «молодежного вопроса» в России также происходила еще с начала XX в., однако в отличие от Запада, молодежь воспринималась как «идущие в светлое будущее строители коммунизма», поддерживающие старшие поколения, и лишь в 1960-е гг. стала рассматриваться еще и «как жертва западного влияния» [18], толкаемая на протест. Фактически такое положение сохранилось до самой перестройки. Созвучные западным подходы появляются в работах наших авторов только в конце 1980-х–1990-х гг., что связано с общественными изменениями и с возрастанием социальной активности молодежи, формированием новых типов неформальных творческих объединений. В этот период появляются исследования ИСИ РАН и Института молодежи (А. Б. Гофмана, А. Кабадека, Ю. Кочанова, В. С. Магуна, С. Митрохина, В. Писарева, М. Топалова, В. А. Ядова и др.). Наиболее интересная для нас традиция это-

го времени – представление молодежи как группового субъекта, который обязан реализовывать функцию трансформации общества, что так созвучно западным «героическим» идеям о молодежи. Общая как для западных, так и для отечественных подходов такая явная оптимистическая ориентация на молодежную продуктивность, ее «социальную производительность», ответственность в действительности дает возможность случиться важнейшему для нас теоретическому разочарованию конца XX – начала XXI в., обнаруживающему феномен социального серфинга: оказалось, что в новых условиях молодежь далеко не всегда производительна, часто она желает получить готовый социальный продукт, пользоваться имеющимися схемами, которые не спешит преобразовывать. Здесь-то мы и обнаруживаем ценность несбывшихся надежд на молодежь – это вынудило искать объяснения и таким активным, но «негероическим» стратегиям молодежной коммуникации, какие сегодня мы называем «социальный серфинг».

Так, постепенно на западе, именно в рамках того же Центра современных культурных исследований Бирмингемского университета (а позже и в России), начали развиваться идеи, подготовившие переход к постмодернистским прочтениям молодежной жизни в 80-е гг. прошлого столетия (К. Гриффин, Д. Ирвин, А. Макробби, Дж. Томлинсон, П. Уиллис, Л. Фойер и др.). Это привело к появлению нового направления – постсубкультурных теорий. Группы молодежи были определены ими как фрагментированные и жидкие тождества, для которых характерна гибридность, быстротечность, аполитичность, подвижность и «празднование» недостоверности каких-либо оснований [17, с. 60]. Такие авторы, как Д. Мугглетон, Гр. Джон, О. Мархарт и др. продемонстрировали стремление найти новые системы координат и выделить иное направление и теоретико-методологические основания для анализа современных активностей и предложили опираться на стилистическую выразительность как ключевую характеристику культуры. В терминологическое поле вводятся новые понятия, опирающиеся на характеристики стиля: Дж. Левис предлагает термин *taste cultures* [16], то есть культуры, в основании которых лежат вкусовые предпочтения. Дж. Т. Полхемус вводит понятие «*streetstyle themepark* – тематического парка стилей уличной культуры» [19]. Широко распространены также концепт «жизненные стили» (*life styles*), «...под которыми понимаются особенности идеологии, социальной психологии, потребительского поведения, языка

и символики, в целом образа жизни, – характерные для различных социальных групп» [6, с. 4]. По выражению Д. Муггелтона, «культура молодежи представляется в виде крупного “супермаркета” стилей, где участники молодежного пространства находятся в соседних отделах, постоянно пересекаются, но не перемешиваются окончательно» [16, с. 62]. Подобные идеи демонстрирует и работа Дж. Беннета и К. Кан-Харрис «После Субкультуры» [9].

Описанный подход предполагает тенденцию дробления общества на индивидуальности – фрагментация и рассеянность абсолютизируются до такой степени, что совместность и коммуникативность оказываются потеряны и заменяются индивидуализацией. Теперь молодежные общности «...должны быть поняты как проявление постсовременного гипериндивидуализма» [16, с. 6]. Безусловно, такой подход можно охарактеризовать как радикальный, он упускает из виду влияние социальных и экономических условий на людей, неясными также видятся и причины, по которым они вообще вступают в контакт друг с другом, когда ситуация их не вынуждает. Общество тогда толкуется как некоторое неохватное, раздробленное, разбросанное множество индивидов, стремящихся к выбору отдельного образа жизни, своего индивидуального стиля. Слабость подобных подходов заключается в недостаточном внимании к коллективной, совместной природе молодежной активности. К. Гелдер, современный исследователь теорий молодежи, отмечает ошибочность чрезмерной увлеченности индивидуализацией и полного методологического отказа от «корней», связанных с учетом групповой природы молодежной жизни, ее неотъемлемой коммуникативной составляющей [10, с. 6]. Вместе с тем, методологически такой подход дает возможность вернуться к исследованию социального серфинга, допускает его, поскольку позволяет обратить внимание на неустойчивость социальной включенности некоторых молодых индивидов в группы. Более того, здесь можно увидеть, что индивидуальное движение от группы к группе оказывается сегодня доступным любому, а переход из сообщества в сообщество облегчен отсутствием условий обязательных жестких включений, то есть обусловлен характером самих сообществ, в том числе их разнообразием.

Подобный сдвиг мы наблюдаем и в отечественных молодежных исследованиях – появляется устойчивое представление о том, что сегодня стратифицированное общество должно рассматриваться как совокупность различных, разноположенных

относительно друг друга субкультур, и каждый молодой человек вольно или невольно является ее частью. Так, согласно, например, Л. Г. Ионину, находясь в социуме, каждый индивидум, сам того не зная, будет принадлежать к какой-либо субкультуре, так как люди общаются, занимаются какими-то делами, вокруг которых сквозит дымка неназванной субкультуры [3]. М. Соколов, с опорой на идеи С. Фишера, утверждает, что сегодня принадлежность каждого человека к какой-либо субкультуре, пусть часто даже не имеющей самоопределения и ясной границы, – это норма [4]. Хотя согласиться в полной мере с такими утверждениями сложно, поскольку не всякое сообщество является субкультурой, представление об обществе как полиморфном и разнородном – идея позволяющая увидеть возможности для социального скольжения молодежи, ведь авторы подчеркивают множественность современной социальности, ее доступности для «опробования» молодым человеком. Интересными с точки зрения исследования проблемы социального серфинга являются молодежные исследования в контексте рискологической концепции (Ю. А. Зубок), где автор выделила такие особенности поведения молодежи, как необходимость привыкать к неопределенности, знать и определять альтернативы в условиях общества риска [1] (то есть речь идет о потенциальной невозможности социально фиксироваться, о потребности всегда ожидать перехода, скольжения в том числе о сложностях гражданской самоидентификации).

Хочется отметить идею анализа молодежной активности в условиях транзитивного общества (Е. В. Гусев, Г. Р. Хузеева, А. Н. Ильяшенко и др.), где авторы достаточно точно описывают контексты, в которых молодежи приходится сегодня строить свою идентичность – переходность, изменчивость, риск, неопределенность [2; 5]. Таким образом, описанный подход подтверждает наличие связей между подвижностью среды, особенностями самоидентификации молодежи, а также способами их социального бытия.

Базовое значение для идеи социального серфинга, очевидно, имеет концепция трансгрессии молодежи (К. Хейвард, А. Бадью [8], М. Пресди, К. Андерсен и др.). Молодежная активность, в том числе и преступные действия, анализируется как стремление к пределу, проверка лимитов, возникающие как реакция на двойственность современных условий – с одной стороны, культурную и социальную изменчивость и вездесущий рыночный подход и, с другой стороны, фальшивую стабильность, за которой кроются онтологические риски

[12]. Трансгрессия рассматривается как попытка создать контролируемое чувство утраты контроля [15], позволяющее преодолеть онтологическую неуверенность молодых людей. Как показывает, например, М. Пресди, молодежь живет напряжением между крайностями, в результате формируется культура «...которая вечно расширяет границы трансгрессии...» [20, с. 144], поскольку есть стремление избегать нормативности и императивов, наполняющих аутентичную культуру, поэтому недостаточность, пустота такой культуры здесь рассматривается молодежью как протест. Кроме того, авторы отмечают тенденцию маркетинга трансгрессии, которая нередко выступает как желанный потребительский выбор. В конечном итоге, некомфортность положения молодежи между осязаемыми рисками и навязываемыми «рациональными», однако не гарантирующими безопасность формами контроля, а также популяризация трансгрессии как формы овладения ситуацией и источника эмоций, создает условия для социального скольжения, толкает их на постоянную проверку пределов, делая социальный серфинг формой трансгрессивной практики.

Пожалуй, одним из наиболее ценных оснований для развития идеи социального серфинга оказывается концепт «сцена». Так, Д. Ирвин указал на слабую сторону понятий «банда» и «субкультура», которые предполагали наличие слишком большого количества обязательств участников перед группой, что гарантировало полное содействие и стабильность в членстве. В то же время объяснение таких общностей через понятия социального окружения, временных прихотей и массовой увлеченности, напротив, не охватывало присущих многим из них постоянства, единства или структурированности. Присоединение к той или иной сцене может произойти в результате выбора, а не только из-за затруднительного положения. При этом Д. Ирвин подчеркнул, что такие группы не являются статичными, они находятся в постоянной динамике и вместе с тем не создают сложных форм [14, с. 18]. Отношение к сцене может быть «случайным», неполным и непостоянным: «Сцены нередко сменяют друг друга и могут также “наложиться”, таким образом, социальная идентичность оказывается связана со многими сценами, а не с одной» [10, с. 11]. Термин «сцена» для Д. Ирвина не просто обнаружил поток различных социальных идентичностей, но позволил выразить дискретный характер «социального мира», обеспечил признание его увеличивающейся подвижности, не исключаяющей, однако, возникающие социальные связи.

Для Р. Хитцлера сцены представляли собой последствие трансформации прежних форм общности в результате «развития институционального общества» [13, с. 11]. Он показывает, что речь идет о некотором новом типе общности, который «...приходит на смену универсальным схемам интерпретации, перечням ценностей и образцам идентичностей, относящимся к обычным “институтам социализации”, таким как семья, школа, церковные или политические молодежные организации и т.д., которые теряют свою значимость и все реже вообще «обнаруживаются». Сегодня люди, даже находясь в «них», находят смысл по отношению к другим сферам жизни в относительно автономных свободно соотносящихся социальных пространствах» [Там же]. Речь идет об изобилии посттрадиционных общностей, легкодоступных, эстетически оформленных, названных и узнаваемых.

Вообще идея высокой значимости коммуникации для молодежных сообществ неоднократно озвучивалась многими исследователями. Как отмечает К. Гелдер, понимание сетевого характера коммуникации как основы для анализа молодежной жизни была озвучена рядом авторов, например, М. Аткинсоном, М. Виттелом, Е. Джонсом, Х. Шиавиро и др. [10, с. 10]. В. Тернер видел в молодежных общностях некую область непредустановленного контакта, свободного от общественного контроля [22, с. 136].

Таким образом, трактовка молодежных активностей через понимание их общественной, коммуникативной природы, через ориентацию на общение, которое происходит добровольно, а не в результате отклонений или принуждения, и, вместе с тем, понимание прерывности, дискретности образуемых молодежью сообществ, констатация гибкости сцепления индивида с другими внутри них, а также системное описание современных социальных условий обеспечило базу формирования концепции социального серфинга. Поскольку социальный серфинг понимается как специфическая коммуникативная стратегия, основанная на решении коммуниканта не связывать себя долговременными отношениями с теми или иными сообществами, ориентироваться на беспредельное социальное перемещение, – такой подход к социальным отношениям не является вынужденной мерой или какими-либо отклонением в развитии субъекта (физическими, психологическими и пр.), однако же он обусловлен актуальным состоянием социальности. Социальный серфинг следует рассматривать с точки зрения специфической организации самой такой коммуникации и выстраиваемого в результате социума, анализировать практики

и техники проживания такой социальной связи, а также обращаться к исследованию ценностей, лежащих в ее основании. Следуя такой традиции и осмысляя социальный серфинг именно в качестве особой «живой» связи, разворачивающейся и создающей определенную общественную динамику, мы избежим ошибок, связанных с абсолютизацией социальной структуры или, напротив,

иллюзии полной автономности субъекта. Каждая из приведенных методологических установок оказала значимый вклад в концептуализацию феномена социального серфинга в молодежной среде, однако его основания не могут быть ограничены только исследованиями молодежи и нуждаются также в широком социально-философском анализе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Зубок Ю. А. Теоретические проблемы социального развития молодежи в обществе риска // *Безопасность Евразии*. 2003. № 3 (130). С. 124–141.
2. Ильяшенко А. Н. Молодежь в транзитивном российском обществе 1990–2000-х годов // *Общество и право*. 2012. № 1. С. 269–273.
3. Ионин Л. Г. Социология культуры. СПб. : Питер, 2009. 167 с.
4. Соколов М. Субкультурное измерение социальных движений: когнитивный подход. URL: <http://subculture.narod.ru/texts/book2/sokolov.htm> (дата обращения 15.11.2012).
5. Хузеева Г. Р. Социальная идентичность подростков и юношей в условиях транзитивности // *Психологические исследования*. 2016. Т. 9. № 46. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения 15.11.2016).
6. Шепанская Т. Б. Традиции городских субкультур \\\ Современный городской фольклор. М. : РГГУ, 2003. URL: <http://poehaly.narod.ru/subcult-f.htm> (дата обращения 18.02.14).
7. Avdi E., Griffin C., Brough S. Parents' constructions of the 'problem' during assessment and diagnosis of their child for an autistic spectrum disorder // *Journal of Health Psychology*. 2000. № 5 (2). P. 245–258.
8. Badiou and the youth: settle or transgress // Summary of a conference by Alain Badiou to high school students on TRUE LIFE (7.09.2016). URL: terenceblake.wordpress.com/2016/09/07/badiou-and-the-youth-settle-or-transgress/ (дата обращения 15.11.2016).
9. Bennett A., Kahn-Harris K. *After Subculture : Critical Studies in Contemporary Youth Culture* / eds A. New York, 2004. 208 p.
10. Gelder K. *The field of subcultural studies. The subcultures Reader*. London : Routledge, 2005. 224 p.
11. Hall S., Jefferson T. *Resistance Through Rituals. Youth Subcultures in Post-War Britain*. London : Hutchinson, 1976. 178 p.
12. Hayward K. The vilification and pleasures of youthful transgression // *Youth Justice: Critical Readings* (2002), edited by Muncie J., Hughes G., and McLaughlin E., (London: Sage), 2002. URL: <http://blogs.kent.ac.uk/culturalcriminology/files/2011/03/hayward-vilif.pdf> (дата обращения 19.11.2016).
13. Hitzler R. *Leben in Szenen: Formen juveniler Vergemeinschaftung heute*. Wiesbaden : VS Verlag fur Sozialwissenschaften, 2010. 312 p.
14. Irwin J. *Scenes*. Beverley Hills, CA : Sage, 1977. 213 p.
15. Lyng S. Edgework: a social psychological analysis of voluntary risk taking // *American Journal of Sociology*. 1990. 95. P. 887–921.
16. Muggleton D. *Inside Subculture: The Postmodern Meaning of Style*. Oxford; New York, 2000. 198 p.
17. Nolte R. *Jugend Freizeit Geschlecht. Der Ein uß gesellschaftlicher Modernisierung*. Opladen, 1998. 264 p.
18. Pilkington H. *Russia's Youth and Its Culture. A Nation's Constructors and Constructed* // Омельченко Е. Л. Молодежные культуры и субкультуры. М., 2000.
19. Polhemus T. *Street Style: from Sidewalk to Catwalk*. New York, 1994. 2016 p.
20. Presdee M. *Cultural Criminology and the Carnival of Crime*, London : Routledge, 2000. 205 p.
21. Lewis J. *The Road to Romance and Ruin Teen Films and Youth Culture*. New York, 1992. 209 p.
22. Turner V. *The Ritual Process: Structure and Anti-structure*. New York : Aldine de Gruyter, 1969. P. 136.

REFERENCES

1. Zubok Yu. A. Teoreticheskie problemy sotsial'nogo razvitiya molodezhi v obshchestve riska // *Bezopasnost' Evrazii*. 2003. № 3 (130). S. 124–141.
2. Il'yashenko A. N. *Molodezh' v tranzitivnom rossiyskom obshchestve 1990–2000-kh godov* // *Obshchestvo i pravo*. 2012. № 1. S. 269–273.
3. Ionin L. G. *Sotsiologiya kul'tury*. SPb. : Piter, 2009. 167 s.
4. Sokolov M. *Subkul'turnoe izmerenie sotsial'nykh dvizheniy: kognitivnyy podkhod*. URL: <http://subculture.narod.ru/texts/book2/sokolov.htm> (data obrashcheniya 15.11.2012).
5. Khuzeeva G. R. *Sotsial'naya identichnost' podrostkov i yunoshey v usloviyakh tranzitivnosti* // *Psikhologicheskie issledovaniya*. 2016. T. 9. № 46. URL: <http://psystudy.ru> (data obrashcheniya 15.11.2016).
6. Shchepanskaya T. B. *Traditsii gorodskikh subkul'tur \\\ Sovremennyy gorodskoy fol'klor*. M. : RGGU, 2003. URL: <http://poehaly.narod.ru/subcult-f.htm> (data obrashcheniya 18.02.14).
7. Avdi E., Griffin C., Brough S. Parents' constructions of the 'problem' during assessment and diagnosis of their child for an autistic spectrum disorder // *Journal of Health Psychology*. 2000. № 5 (2). P. 245–258.
8. Badiou and the youth: settle or transgress // Summary of a conference by Alain Badiou to high school students on TRUE LIFE (7.09.2016). URL: terenceblake.wordpress.com/2016/09/07/badiou-and-the-youth-settle-or-transgress/ (data obrashcheniya 15.11.2016).
9. Bennett A., Kahn-Harris K. *After Subculture : Critical Studies in Contemporary Youth Culture* / eds A. New York, 2004. 208 p.

10. Gelder K. The field of subcultural studies. *The subcultures Reader*. London : Routledge, 2005. 224 p.
11. Hall S., Jefferson T. Resistance Through Rituals. *Youth Subcultures in Post-War Britain*. London : Hutchinson, 1976. 178 p.
12. Hayward K. The vilification and pleasures of youthful transgression // *Youth Justice: Critical Readings (2002)*, edited by Muncie J., Hughes G., and McLaughlin E., (London: Sage), 2002. URL: <http://blogs.kent.ac.uk/culturalcriminology/files/2011/03/hayward-vilif.pdf> (data obrashcheniya 19.11.2016).
13. Hitzler R. *Leben in Szenen: Formen juveniler Vergemeinschaftung heute*. Wiesbaden : VS Verlag fur Sozialwissenschaften, 2010. 312 p.
14. Irwin J. *Scenes*. Beverley Hills, CA : Sage, 1977. 213 p.
15. Lyng S. Edgework: a social psychological analysis of voluntary risk taking // *American Journal of Sociology*. 1990. 95. P. 887–921.
16. Muggleton D. *Inside Subculture: The Postmodern Meaning of Style*. Oxford; New York, 2000. 198 p.
17. Nolte E. *Jugend Freizeit Geschlecht. Der Ein uß gesellschaftlicher Modernisierung*. Opladen, 1998. 264 p.
18. Pilkiatgon N. *Russia's Youth and its Culture. A Nation's Constructors and Constructed* // Omel'chenko E. L. *Molodezhnye kul'tury i subkul'tury*. M., 2000.
19. Polhemus T. *Street Style: from Sidewalk to Catwalk*. New York, 1994. 2016 p.
20. Presdee M. *Cultural Criminology and the Carnival of Crime*, London : Routledge, 2000. 205 p.
21. Lewis J. *The Road to Romance and Ruin Teen Films and Youth Culture* // New York, 1992. 209 p.
22. Turner V. *The Ritual Process: Structure and Anti-structure*. New York : Aldine de Gruyter, 1969. P. 136.

Статью рекомендует д-р филос. наук, проф. С. А. Азаренко

УДК 37.013.42
ББК 4466.0

ГСНТИ 14.43.43

Код ВАК 13.00.01

Мардахаев Лев Владимирович,

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной педагогики, академик МАНПО; 105005 г. Москва, ул. Радио, 10а; e-mail: mantissa-m@mail.ru.

ПРЕДМЕТНО-ГНОСЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: гносеология; предметно-гносеологические основы; социальная педагогика; методология социальной педагогики.

АННОТАЦИЯ. В статье раскрываются: понимание существа предметно-гносеологического уровня методологии социальной педагогики как сложившейся теории в соответствии с ее предметной областью; теории как основы дальнейшего исследования явлений и процессов социальной педагогики, а также реализации этого знания на практике как в типичных, так и в новых ситуациях; основы как главного, на чем строится что-либо, что является сущностью чего-нибудь; основы социальной педагогики; выделены и охарактеризованы: теоретические основы социальной педагогики; собственно теоретические основы самой социальной педагогики, а также основы частной проблемы объекта социальной педагогики; выделены и охарактеризованы основные составляющие социально-педагогической проблемы; выделены и охарактеризованы основные разделы теории социальной педагогики, такие как: истоки и история социальной педагогики; теоретические основы самой социальной педагогики; социальная педагогика личности, включающая теорию социального становления, развития, социализации и десоциализации, адаптации и дезадаптации и основы их учета и реализации в социально-педагогической деятельности; основы социально-педагогической деятельности; педагогика среды жизнедеятельности человека, ее сущность и особенности влияния, необходимость и особенности педагогизации этой среды; педагогика среды, в свою очередь, включает: социопедагогика и непосредственную средовую педагогика, а также: основы педагогизации среды, социальное воспитание человека, коррекция, исправление и перевоспитание, их сущность, содержание и особенности реализации на практике и др.

Mardahaev Lev Vladimirovich,

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department of Social Pedagogy, Academician of the International Academy of Sciences of Pedagogical Education, Moscow, Russia.

SUBJECT-EPISTEMOLOGICAL FOUNDATION OF SOCIAL PEDAGOGY

KEYWORDS: epistemology; epistemological object-level theory; social pedagogy; methods of social pedagogy.

ABSTRACT. The article reveals: understanding of the essence of subject-gnoseological level of the methodology of social pedagogy as current theory in line with its subject area; theory as a basis for further study of phenomena and processes of social pedagogy, as well as the implementation of this knowledge into practice in common and in new situations; the bases of the main, on what the essence of something is built; the basis of social pedagogy; the theoretical foundations of social pedagogy: its beginning and history; social pedagogy of personality that includes the theory of social development, achievement, socialization and desocialization, adaptation and desadaptation and their reference to socio-pedagogical activity; the bases of social and pedagogical activity; pedagogy of environment, its essence and influence, the need for pedagogization of this environment; pedagogy of environment that includes sociopedagogy and environmental pedagogy as well as the basis for pedagogization of environment, social education of a person, correction, their essence, content and practical implementation etc.

Всякая отрасль знания характеризуется своей предметной областью и сложившейся в ней теорией, выступающей основой ее дальнейшего развития. Развитость этой теории характеризует предметно-гносеологический уровень методологии этой отрасли знания как науки. В социальной педагогике предметно-гносеологический уровень обусловлен сложившейся в ней теорией и выступающей основой ее дальнейшего развития. В данном случае речь идет о социальной педагогике как

научной дисциплине, предметом которой выступают социально-педагогические знания, общие закономерности взаимодействия личности и социума. Гносеология (от греч. *gnōsis* (*gnōseōs*) – знание, познание и *logos* – наука, учение) – теория познания, раздел философии, изучающий источники, формы и методы научного познания, условия его истинности, способности человека познавать действительность.

Изложенное позволяет определить предметно-гносеологический уровень мето-

дологии социальной педагогики как сложившуюся теорию, в соответствии с ее предметной областью как самостоятельного научного направления. Эта теория выходит на методологический уровень знания науки социальной педагогики, ее предметной области и выступает основой ее дальнейшего развития.

Теория (от греч. θεωρία – рассмотрение, исследование) – в широком смысле – комплекс взглядов, представлений, идей, направленных на истолкование и объяснение какого-либо явления; в более узком и специальном смысле – высшая, самая развитая форма организации научного знания, дающая целостное представление о каком-либо явлении, процессе, закономерностях и существующих связях определенной области действительности – объекта данной теории.

Теория социальной педагогики, как и теория вообще, основываясь на потребностях практической деятельности различных категорий социальных педагогов, дает целостное, достоверное, систематически развиваемое знание о явлениях, обусловленных социально-педагогической деятельностью (социального развития, социализации, социального воспитания, коррекции, исправления и пр.), существенных связях и закономерностях ее реализации на практике. При этом эта теория выступает основой дальнейшего исследования явлений и процессов социальной педагогики, а также реализации этого знания на практике как в типичных, так и в новых ситуациях, благодаря чему она открывает новые перспективы перед развитием теории и практики, расширением ее горизонтов.

Основа – источник, главное, на чем строится что-либо, что является сущностью чего-нибудь; исходные, главные положения чего-нибудь. *Основы социальной педагогики* – это исходные, главные составляющие содержания предметной области социальной педагогики, определяющие ее как самостоятельную отрасль знания. Выделяют также:

– *теоретические основы социальной педагогики* – это учения, теории, концептуальные подходы различных наук, на которые опирается социальная педагогика и которые в своей совокупности составляют ее теоретическую основу, базу. Например, основные теории личности, учение о психологии развития, воспитания, обучения, деятельности и др. Характерно, что в научной литературе часто выделяют «научно-теоретические основы» чего-либо. Возникает вопрос: «Могут ли “теоретические основы” быть не научными? Могут, если они представляют обыденное суждение о чем-либо, а не научное знание. Следовательно, необходимо говорить о теоретических основах чего-либо;

– *собственно теоретические основы самой социальной педагогики* – это собственные теории, учения, концептуальные подходы, на основе которых строится и развивается социальная педагогика как теория и практика. Например, теории социального развития, социализации личности, социального воспитания, коррекции и исправления воспитания, учение о взаимосвязи среды и воспитания и др.

В теории выделяют также основы частной проблемы объекта социальной педагогики: социально-педагогического исследования (познания) и практики – реализации этого знания. Они представляют собой исходные, главные положения, определяющие:

- понимание самого явления;
- формы (особенности) его существования, развития;
- факторы, существенно влияющие на развитие;
- особенности проявления;
- возможности познания;
- перспективы влияния на процесс и результат развития (преобразования) педагогическими средствами;
- условия, необходимые для существования, стимулирования его (ее) развития.

Анализ изложенного позволяет выделить основные составляющие социально-педагогической проблемы:

– *познавательная (когнитивная)* составляющая – понимание сущности и содержания явления (проблемы), его (ее) места и роли для теории и практики, основные компоненты (качественные характеристики), уровни проявления, критерии и показатели их оценки;

– *процессуальная* – формы (особенности) существования, развития явления (системы, процесса деятельности); факторы, существенно влияющие на него; условия, необходимые для оптимального функционирования, развития; характерные тенденции и закономерности развития, протекания и пр.;

– *реализационная (преобразовательная, технологическая)* – возможности управления развитием явления, создания оптимальных условий для его существования, развития, повышения эффективности направленного педагогического, социально-педагогического влияния (технологии, методы, методики, формы, средства и приемы, используемые в процессе управления, направленного преобразования явления, повышения его педагогических возможностей);

– *исследовательская* – возможности дальнейшего познания явления (проблемы), ее компонентов, условий функционирования, развития (технологии, методы и методики научного исследования); выявление и

обоснование наиболее оптимальных путей и условий управления, преобразования в соответствии с прогнозируемой целью.

Предметно-гносеологические основы включают знание теории основных разделов социальной педагогики, обусловленной их предметной областью, а также развитие ее понятийного (категориального) аппарата. Каждый раздел социальной педагогики опирается на теорию (теоретическое знание), позволяющую понимать его существо, содержание, а также учет в теоретической и практической деятельности. Среди них следует выделить:

- истоки и история социальной педагогики (В. И. Беляев, М. А. Галагузова; С. С. Рунов и др.)

- теоретические основы самой социальной педагогики (М. А. Галагузова, И. А. Липский, А. В. Иванов и др.);

- социальная педагогика личности, включающая теорию социального становления, развития, социализации и десоциализации, адаптации и дезадаптации и основы их учета и реализации в социально-педагогической деятельности (на практике) (А. В. Мудрик [9; 10]);

- педагогика среды жизнедеятельности человека, ее сущность и особенности влияния, необходимость и особенности педагогизации этой среды. Педагогика среды, в свою очередь, включает: социопедагогику и непосредственную средовую педагогику, а также основы педагогизации среды (Б. Т. Лихачев [4]; А. В. Иванов и др. [8]);

- социальное воспитание человека, коррекция, исправление и перевоспитание, их сущность, содержание и особенности реализации на практике (А. В. Мудрик [2; 9; 10]);

- основы социально-педагогической деятельности и др.

Становление и развитие института социальной педагогики естественно вело к формированию ее понятийного аппарата. Об этом свидетельствуют учебные пособия, словари по социальной педагогике, а также научные статьи, в которых получили развитие различные теоретические аспекты, включающие раскрытие и анализ отдельных терминов. Огромный вклад в популяризацию аппарата социальной педагогики внесла М. А. Галагузова через монографические сборники: «Понятийно-терминологический аппарат педагогики и образования» [13], а также авторы словарей по социальной педагогике.

Понятийный аппарат конкретной отрасли знания представляет собой совокупность понятий и категорий, образующих основу теории, на которой она развивается. В социальной педагогике он позволяет упо-

рядочить терминологию, адекватно осмыслить его существо, найти каждому понятию соответствующее языковое выражение, что исключительно важно для нее как самостоятельной отрасли знания, обусловленной потребностями ее развития как науки. Следует подчеркнуть, что состояние понятийно-терминологического аппарата социальной педагогики позволяет высветить различные направления развития ее как самостоятельной отрасли знания, осмыслить вклад в развитие соответствующей ей теории, создающей предпосылки предметной реализации ее на практике.

Развитие понятийного аппарата важно во многих аспектах с точки зрения корректности его применения в исследовательской, образовательной и практической сферах деятельности, оценки профессиональной компетенции специалистов социальной педагогики. Он позволяет всем, кто занимается социальной педагогикой, на теоретическом, практическом и образовательном уровнях с единых позиций понимать, анализировать и применять соответствующие ей категории. Это исключительно важно для тех, кто занимается социальной педагогикой, так как позволяет говорить и исследовать, и практикам, и тем, кто только осваивает эту отрасль знаний (студентам), и тем, кто их учит теории и практике социально-педагогической деятельности (профессорско-преподавательскому составу) – говорить и писать на «едином языке». Степень владения языком конкретной науки может служить одним из показателей уровня профессиональной компетентности научных и практических работников.

Источниками развития понятийного аппарата социальной педагогики являются:

- учебники, учебные пособия, курсы лекций по социальной педагогике;

- словари по социальной педагогике;
- диссертационные исследования по проблемам социальной педагогики;

- научные статьи, посвященные различным проблемам социальной педагогики;

- специальные публикации, посвященные понятийному аппарату социальной педагогики.

Следует отметить, что всякая теория строится на основе определенного подхода, который выступает ее методологической основой. *Подход* – определенная позиция по отношению к какой-либо проблеме или явлению; теоретическое и (или) логическое основание понимания существа и проектирования объекта; совокупность способов приема осуществления деятельности на основании какой-либо идеи или принципа.

В социальной педагогике сложились наиболее часто встречаемые подходы (дея-

тельность, индивидуальный, комплексный, личностный, личностно-деятельностный, личностно-социально-деятельностный, средовой и др.), каждый из которых определяет соответствующую основу для исследовательской деятельности. Например, *личностный* – это подход, предполагающий отношение к человеку как к конкретной самодостаточной личности, с учетом ее индивидуальных особенностей и возможностей, активности в самореализации и самосовершенствовании; *личностно-деятельностный* – единство требований личностного и деятельностного подходов в исследовании и преобразовании социально-педагогического явления – учет индивидуальных особенностей и их проявления в реальной деятельности; *личностно-социально-деятельностный* – в определенной степени комплексный подход к исследованию социально-педагогической проблемы и ее преобразованию, с учетом индивидуальности объекта, ее проявления в деятельности, влияния на нее факторов среды жизнедеятельности и потребностей среды будущей самореализации (учебы, профессиональной деятельности и т.д.); *средовой* – учет своеобразия среды познания и практической деятельности.

Подход, как правило, определяется предметом исследования и позицией исследователя. Он позволяет раскрыть теорию исследуемого явления, процесса, опираясь на определенную позицию. В свою очередь, анализ существа явления, процесса позволяет осмыслить, с позиции какого подхода или каких подходов они раскрыты.

Содержание основ предметно-гносеологического уровня методологии социальной педагогики можно представить через ее разделы.

Истоки и история социальной педагогики. Возникновение социальной педагогики вызвало интерес к ее истокам. Одними из первых исследователей истоков социальной педагогики были П. А. Соколов¹ [12] и П. П. Блонский² (1884–1941) [12]. В современных условиях истоки социальной педагогики представлены Ю. В. Васильковой. Она через призму истории отечественной педагогики постаралась раскрыть истоки становления теории социальной педагогики [1]. Анализ литературных источников позволил выделить наиболее характерные подходы в становлении и развитии социальной педагогики [5], такие как:

– *личностно-социальный* – человек воспитывается для того, чтобы он мог быть принят обществом и реализовать себя как личность в интересах этого общества и самого себя, что и определяет важнейшее направление социально-педагогической деятельности – нравственное воспитание подрастающего поколения;

– *социологический* – воспитание человека во многом определяется объективными и субъективными факторами среды его жизнедеятельности и социальным воспитанием;

– *средовой* – развитие социологии определяет важность изучения и учета факторов среды, существенно сказывающихся на социально-педагогической деятельности.

Каждый из подходов позволил заложить определенные основы теории социальной педагогики, выступающие источником ее дальнейшего развития и в современных условиях.

Важное место в развитии теории принадлежит истории социальной педагогики. Она позволяет учитывать, с одной стороны, интерес к социально-педагогическим проблемам в истории государства и общества, а с другой – востребованность теории (определенного знания) для решения частных проблем социально-педагогической деятельности, а также динамики его (этого знания) развития. Именно реальная жизнь определяет социально-педагогические проблемы и востребованность знания (развития соответствующей теории), необходимого для их решения на практике.

Педагогика социального становления человека. Этот раздел раскрывает педагогический аспект становления и развития личности человека, того, что определяет его как homo sapiens – человек разумный. Психология раскрывает учение о личности и природу ее становления, обусловленную такими явлениями как социальное развитие, социализация человека, а социальная педагогика, как с позиции понимания этого существа обеспечить *становление, социализацию личности человека, ее конструктивное совершенствование* с учетом возраста, своеобразия, среды жизнедеятельности и направленной самоактивности. По существу – это теория стимулирования социализации, социального становления и развития личности в соответствии с возрастом и средой жизнедеятельности растущего человека, а также коррекции процесса и обеспечение наиболее конструктивной ресоциализации с учетом конструктивных потребностей самой личности, среды, исправления и перевоспитания и пр.

Важнейшая категория раздела педагогики социального становления человека – социализация – процесс становления, раз-

¹Соколов Петр Андреевич – русский педагог. Автор ряда педагогических произведений конца XIX – начала XX веков: «История педагогических систем»; «Педагогическая психология»; «Чтения по педагогической психологии» и др.

²Блонский Павел Петрович (1884–1941) – русский и советский философ, педагог и психолог.

вития и изменения социальности в человеке; социальность – социальный потенциал человека и социализированность – результат его социализации в определенной социокультурной среде.

Теория педагогики социального становления человека диктует необходимость учета следующих явлений, диктующих перспективы развития:

- социализация различных категорий населения и, в первую очередь, несовершеннолетних, перспективы ее стимулирования в интересах личности и среды жизнедеятельности;

- десоциализация, ее причины, конструктивная и негативная роль десоциализации, необходимость ее учета в социально-педагогической деятельности специалистов;

- ресоциализация, ее причины, конструктивная и негативная роль десоциализации, необходимость ее учета в социально-педагогической деятельности специалистов;

- взаимосвязь социализации, десоциализации и ресоциализации, ее учет в социально-педагогической деятельности.

Педагогика среды диктует необходимость осмысления существа ее теории. Таковой средой выступает общество, государство, их институты, религия, культура, все то, что характеризуется таким понятием, как социопедагогика, а также среды непосредственного взаимодействия человека и среды – социокультурная среда семьи, коллектива, улицы, потенциала отдельных личностей и групп – педагогики непосредственного взаимодействия человека и среды, а также основы педагогизации среды. Последнее имеет место на уровне государства, общественных организаций, региональном уровне, а также частном, например, семьи, воспитательного коллектива и пр.

Это направление в социальной педагогике получило развитие еще в начале прошлого века. Истоки его в глубокой древности, и оно нашло отражение в народной мудрости: «подобное притягивает подобное», «с кем поведешься, от того и наберешься», «яблоко от яблони не далеко падает» и пр. Теоретические основы педагогики среды диктуют необходимость учитывать и обеспечивать ее развитие:

- социализирующее влияние среды на тех, кто ее составляет;

- факторы среды, существенно влияющие на каждого, кто ее составляет, а также характер этого влияния;

- стимулирующее и негативное влияние среды на социально-педагогическую деятельность в ней;

- перспективы педагогизации отдельных сред жизнедеятельности и др.

Одна из первых книг по «педагогике среды» вышла в 2009 [7]. При разработке основ социальной педагогики в ее структуре выделен раздел «педагогика среды», в котором два подраздела: «социопедагогика» и «непосредственная средовая педагогика» [5].

Социальная педагогика с позиции педагогики среды – это научная и практическая деятельность государства, государственных и общественных институтов по формированию идеологии и обеспечению воспитания подрастающего поколения.

Социальное воспитание и коррекция его последствий. Термин «воспитание» получил широкое отражение в научной литературе. Появились публикации, раскрывающие существо социального и диссоциального воспитания, причины и особенности отклонения в социальном воспитании, выделены различные категории воспитанников, отличающиеся своеобразием и представляющие определенные трудности в стимулировании социального воспитания, коррекции и исправлении результата воспитания и перевоспитания.

Социальная обусловленность воспитания диктует необходимость выделения таких явлений, как:

- по отношению к чему (к какой социальной среде, для какой социальной среды) осуществляется социальное воспитание;

- с позиции кого (какой социальной среды, личности) планируется (осуществляется) воспитание.

Основы социально-педагогической деятельности. Важнейшее место в теории социальной педагогики принадлежит обоснование, раскрытие сущности и содержания основ социально-педагогической деятельности. Эти основы включают теорию, определяющую технологизацию социально-педагогической деятельности, факторов, существенно влияющих на процесс ее реализации и результат, факторов риска в процессе реализации, требования, предъявляемые к субъекту, организующему социально-педагогическую деятельность и другие аспекты.

Важнейшим источником развития теории выступает практика. Она свидетельствует о том, какое знание востребовано для решения частных социально-педагогических проблем, поиск новых подходов и нового знания (развития теории), необходимого для более качественного и эффективного их решения. Это и определяет появление частных проблем, которые выступают предметной областью исследовательской деятельности, определяющих дальнейшее развитие теории социальной педагогики. Разрешение этих проблем позволяет:

- уточнять, корректировать, дополнять,

наполнять новым содержанием понимание изучаемого явления, процесса;

– выявлять особенности изучаемого явления, определять критерии и показатели их оценки, на основании которых дифференцировать по уровню и качеству выраженности;

– определять факторы, существенно влияющие на процесс развития, формирования изучаемого явления, а также раскрыть специфику их учета в социально-педагогической деятельности;

– прогнозировать и моделировать социально-педагогическую деятельность, а также условия, необходимые для ее реализации на практике.

Таким образом, представлены основы предметно-гносеологического уровня методологии социальной педагогики. Это один из первых подходов его осмысления, который может быть конкретизирован, дополнен и таким образом явиться источником развития теории социальной педагогики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Василькова Ю. В. Лекции по социальной педагогике: теория и история. Изд. 3-е, доп. и перер. М. : Перспектива, 2006.
2. Вопросы воспитания. 2010. № 4 (5).
3. Липский И. А. Социальная педагогика : учеб. пособ. М. : ТЦ Сфера, 2004.
4. Лихачев Б. Т. Социология воспитания и образования : курс лекций по социальной педагогике. М. : Владос, 2010.
5. Мардахаев Л. В. Социальная педагогика : углубленный курс. М. : Юрайт, 2011.
6. Мардахаев Л. В. Социальная педагогика : учебник. М. : Изд-во РГСУ, 2013.
7. Мардахаев Л. В. Педагогика среды : учеб. пособ. Новосибирск, 2009.
8. Мардахаев Л. В. Социальная педагогика : словарь. В 2-х ч.: А–О и П–Я. М. : Перспектива, 2011.
9. Мудрик В. В. Введение в социальную педагогику. Изд. 2-е, перераб. М. : Моск. псих-соц. ин-т, 2008.
10. Мудрик А. В. Социальная педагогика : учебник. 3-е изд. М. : РИОР : ИНФРА-М, 2014.
11. Мустаева Ф. А. Социальная педагогика : учебник. 2-е изд., испр. и перераб. Магнитогорск : МаГУ, 2011.
12. Отечественная социальная педагогика : хрестоматия. В 2-х ч. М. : Изд-во РГСУ, 2013.
13. Понятийно-терминологический аппарат педагогики и образования : сб. науч. трудов. Вып. 1–8 / Отв. ред. М. А. Галагузова. Екатеринбург, 1995–2015.
14. Социальная педагогика : учебник / Под общ. ред. М. А. Галагузовой. М. : ИНФРА-М, 2016.

REFERENCES

1. Vasil'kova Yu. V. Lektsii po sotsial'noy pedagogike: teoriya i istoriya. Izd. 3-e, dop. i perer. M. : Perspektiva, 2006.
2. Voprosy vospitaniya. 2010. № 4 (5).
3. Lipskiy I. A. Sotsial'naya pedagogika : ucheb. posob. M. : TTs Sfera, 2004.
4. Likhachev B. T. Sotsiologiya vospitaniya i obrazovaniya : kurs lektsiy po sotsial'noy pedagogike. M. : Vlados, 2010.
5. Mardakhaev L. V. Sotsial'naya pedagogika : uglublennyy kurs. M. : Yurayt, 2011.
6. Mardakhaev L. V. Sotsial'naya pedagogika : uchebник. M. : Izd-vo RGSU, 2013.
7. Mardakhaev L. V. Pedagogika sredi : ucheb. posob. Novosibirsk, 2009.
8. Mardakhaev L. V. Sotsial'naya pedagogika : slovar'. V 2-kh ch.: A–O i P–Ya. M. : Perspektiva, 2011.
9. Mudrik V. V. Vvedenie v sotsial'nuyu pedagogiku. Izd. 2-e, pererab. M. : Mosk. Psikh-sots. in-t, 2008.
10. Mudrik A. V. Sotsial'naya pedagogika : uchebник. 3-e izd. M. : RIOR : INFRA-M, 2014.
11. Mustaeva F. A. Sotsial'naya pedagogika : uchebник. 2-e izd., ispr. i pererab. Magnitogorsk : MaGU, 2011.
12. Otechestvennaya sotsial'naya pedagogika : khrestomatiya. V 2-kh ch. M. : Izd-vo RGSU, 2013.
13. Ponyatiyno-terminologicheskii apparat pedagogiki i obrazovaniya : sb. nauch. trudov. Vyp. 1–8 / Отв. ред. М. А. Galaguzova. Ekaterinburg, 1995–2015.
14. Sotsial'naya pedagogika : uchebник / Pod obshch. red. M. A. Galaguzovoy. M. : INFRA-M, 2016.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф А. П. Усольцев

МЕНЕДЖМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.637(470.5)
ББК 4448.94(235.55)

ГСНТИ 14.01.11

Код ВАК 13.00.01

Биктуганов Юрий Иванович,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры экономики и менеджмента Института менеджмента и права, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: sfomenko2012@yandex.ru.

Дружинина Елена Николаевна,

доцент кафедры экономики и менеджмента Института менеджмента и права, начальник Управления социальной работы, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: usr.uspu@mail.ru.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УРАЛЬСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА И МИНИСТЕРСТВА ОБРАЗОВАНИЯ СВЕРДЛОВСКОЙ ОБЛАСТИ ПО ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагогические вузы; профессиональная компетентность; работодатели; рынок труда; подготовка будущих педагогов; педагогические кадры; социальное партнерство.

АННОТАЦИЯ. В статье дается описание системы взаимодействия с работодателями, которая основана на установлении и развитии партнерских отношений по вопросам подготовки кадров, активного взаимного обмена информацией о состоянии и перспективах развития рынка труда, требований к подготовке специалистов, их личностным качествам, развитии разнообразных форм дополнительного профессионального образования. Именно работодатели выступают и заказчиками, и экспертами качества подготовки специалистов. Партнерские отношения обеспечивают гарантии востребованности выпускника, его соответствия требованиям рынка труда. Для решения задачи обеспечения образовательных учреждений и организаций Свердловской области квалифицированными кадрами педагогических и гуманитарных специальностей, а также с целью изучения потребностей и ожиданий работодателей решения вопросов организации целевой подготовки специалистов для системы образования Свердловской области и прохождения практики студентов университета в образовательных учреждениях было заключено долгосрочное стратегическое соглашение между УрГПУ и Министерством общего и профессионального образования Свердловской области. Реализация совместной деятельности будет способствовать повышению качества подготовки будущих педагогов, сформирует профессиональную компетентность применительно к потребностям работодателя, облегчит последующее трудоустройство и адаптацию выпускников, повысит их конкурентоспособность на рынке труда.

Biktuganov Yuri Ivanovich,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Economics and Management Department, Institute of Management and Law, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Druzhinina Elena Nikolayevna,

Associate Professor of Economics and Management Department, Institute of Management and Law, Head of Department of Social Work, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

COOPERATION ACTIVITIES BETWEEN URAL STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY AND THE MINISTRY OF EDUCATION OF SVERDLOVSK REGION ON PROSPECTIVE TEACHERS TRAINING

KEYWORDS: pedagogical universities; professional competence; employers; labour market; staff training; teaching staff; social partnership.

ABSTRACT. The paper describes cooperation activities between educational institutions and the employers, which are based on establishment and consolidation of relations on prospective specialists training, exchange of information about the current state and perspectives of the labour market, requirements to the specialists, their personal traits and development of different forms of professional education. It is the employers who place an order for specialists and act as experts of education quality. Such partnership ensures employment of graduates. The Ural State Pedagogical University made a long-term agreement with the Ministry of Education of Sverdlovsk Region to provide specialists in Pedagogy and the Humanities for the educational establishments of the region and to find out the needs and requirements of the employers to the prospective employees. Cooperation will raise the education quality and provide good training of prospective teachers, it will form professional competence with regard to the demands from employers, guarantee employment to the graduates and make the adaptation process easier.

В Уральском государственном педагогическом университете сложилась система взаимодействия с работодателями, которая основана на установлении и развитии партнерских отношений по вопросам подготовки кадров, активного взаимного обмена информацией о состоянии и перспективах развития рынка труда, требований к подготовке специалистов, их личностным качествам, развитию разнообразных форм дополнительного профессионального образования. Именно работодатели выступают и заказчиками, и экспертами качества подготовки специалистов. Партнерские отношения обеспечивают гарантии востребованности выпускника, его соответствия требованиям рынка труда.

Основная задача университета заключается в обеспечении образовательных учреждений и организаций Свердловской области квалифицированными кадрами педагогических и гуманитарных специальностей. Для решения этой задачи, а также с целью изучения потребностей и ожиданий работодателей, решения вопросов организации целевой подготовки специалистов для системы образования Свердловской области и прохождения практики студентов университета в образовательных учреждениях заключено долгосрочное стратегическое соглашение между УрГПУ и Министерством общего и профессионального образования Свердловской области.

В рамках данного Соглашения системная работа университета с работодателями осуществляется по следующим направлениям:

- подготовка специалистов на условиях целевой контрактной подготовки;
- целевой прием;
- открытие педагогических классов;
- реализация проекта «Педагогическая интернатура»;
- открытие вузами программ подготовки, переподготовки и повышения квалификации работников организации;
- приобретение опыта работы по профессии во время обучения;
- прохождение практик и стажировок;
- организация и проведение совместных мероприятий;
- участие представителей работодателей в учебном процессе;
- совместное участие в организации и проведении конференций, воспитательных мероприятий, способствующих профессиональной ориентации студентов – будущих педагогов;
- работа по изучению востребованности и содействию адаптации студентов к рынку труда.

Реализация совместной деятельности

будет способствовать повышению качества подготовки будущих педагогов, сформирует профессиональную компетентность применительно к потребностям работодателя, облегчит последующее трудоустройство и адаптацию выпускников, повысит их конкурентоспособность на рынке труда.

В наших исследованиях, представленных ранее, мы подробно остановились на концептуальных основах педагогического взаимодействия вуза и работодателя [4, с. 205] и технологиях его реализации [5, с. 44–46] и можем с уверенностью утверждать, что выстраивание системы взаимодействия вуза с работодателями позволит обеспечить гарантии социальной защищенности выпускников – молодых педагогов и их занятость в условиях современной экономической ситуации, а также соответствие потребностей рынка труда качеству выпускаемых специалистов и увеличение трудоустройства выпускников по специальности.

Наиболее важными направлениями взаимодействия, с точки зрения влияния на выполнение поставленных выше задач, являются информационная и профориентационная работа, которая осуществляется через:

- дни открытых дверей в УрГПУ;
- участие образовательных организаций в мероприятиях «День абитуриента», «Ярмарка учебных мест», в ярмарках «Мир образования», «Образование и карьера», «Образование от А до Я» и т.п. в различных городах Свердловской области и за ее пределами;
- выступления и распространение информационных материалов на курсах повышения квалификации учителей;
- работу со школьниками, проводимую в рамках практик студентов (в соответствии с программами практик);
- профориентационные «Уголки УрГПУ» и его факультетов в школах;
- совещания директоров, заместителей директоров образовательных учреждений по воспитательной работе, заседания руководителей предметных ассоциаций;
- рассылку информационных проспектов о Днях открытых дверей, деятельности подготовительных курсов в органы управления образованием Свердловской области и образовательные учреждения;
- выступление студенческих агитбригад; проведение студентами и студенческими отрядами профориентационной и агитационной работы с учащимися средних образовательных учреждений, в том числе за пределами г. Екатеринбурга;
- проведение концертов студентов Института музыкального и художественного образования в детских школах искусств, музыкально-эстетическом колледже;

– совместное со школами проведение предметных олимпиад для школьников по дисциплинам: «Сольное пение», «Концертмейстерский класс»; «Дизайн и компьютерная графика»; «Основы композиции и компьютерной аранжировки»; Городской конкурс чтецов; «Педагогика и психология»; «Физика»; научно-практические конференции школьников.

План приема студентов предусматривает прием по общему конкурсу и по целевому приему в соответствии с договорами между УрГПУ и Министерством общего и среднего профессионального образования Свердловской области. Ежегодно увеличивается количество специальностей и направлений подготовки, по которым реализуется целевая подготовка обучающихся, до 20% абитуриентов поступает в университет по целевому приему.

Важной задачей в современных условиях становится изучение рынка труда, в результате которого можно выявить потребности региона в педагогических кадрах. С этой целью осуществляется работа в следующих направлениях:

- изучение регионального рынка труда, определение потребности в педагогических кадрах;
- постоянное изучение профессионально-образовательных потребностей студенческой молодежи, мотивов и стимулов выбора сферы будущей трудовой деятельности;
- периодическое информирование студентов о положении в сфере занятости и на рынке труда, спросе и предложении рабочей силы;
- налаживание социального партнерства между организациями, предприятиями и университетом.

С целью своевременной адаптации структуры и содержания образовательного процесса к конъюнктуре рынка труда осуществляется участие представителей педагогического сообщества региона в процессе подготовки специалистов в университете. Так, в Институте иностранных языков преподает М. Хюбшер, директор академии политического образования молодежи «Политический форум, Бург Бад Либенцель», Германия, Баден-Вюртемберг; в Институте музыкального и художественного образования – А. А. Пантыкин, заслуженный деятель культуры РФ, член союза композиторов РФ, лауреат национальной премии «Золотая маска»; С. Н. Мещеряков – главный звукорежиссер Свердловского государственного академического театра музыкальной комедии; на факультете юриспруденции – А. М. Митин, председатель Свердловской областной коллегии адвокатов; на факультете социологии – М. Г. Бурлуцкая,

начальник аналитического отдела регионального фонда социально-экономических и гуманитарных исследований и инноваций «Социум»; в Институте специального образования – Н. Н. Малофеев, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, директор Института коррекционной педагогики РАО и другие.

Одно из основных направлений сотрудничества с работодателями в вопросах трудоустройства – определение потребности региона в выпускниках педагогических специальностей. Ежегодно в марте Центром содействия трудоустройству УрГПУ осуществляется запрос в управления образования районов Свердловской области о рабочих местах, о социальных гарантиях для молодых специалистов при их трудоустройстве в муниципальные образовательные учреждения, формируется база вакансий.

Кроме этого, на основе анализа рабочих мест и заявок школ, детских садов, учреждений дополнительного образования на студентов и выпускников выделяется целевая группа предприятий-работодателей и ежегодно проводятся информационные мероприятия, основными задачами которых являются:

- информационная помощь студентам-выпускникам в трудоустройстве;
- оказание содействия муниципальным образовательным учреждениям и другим работодателям в удовлетворении их потребности в кадрах.

Результатом совместной деятельности университета и работодателей в этом направлении стало повышение числа выпускников университета, трудоустроенных по специальности и выполнивших условия целевого договора.

В целях исследования дальнейших перспективных путей взаимодействия Уральского государственного педагогического университета и Министерства общего и профессионального образования Свердловской области и понимания степени удовлетворенности работодателей качеством подготовки выпускников ежегодно проводится анкетирование работодателей.

В 2015/2016 гг. в анкетировании приняли участие 225 работодателей, представляющих сферу образования, у которых работают выпускники УрГПУ. Удовлетворенность уровнем профессиональной подготовки выпускников составил 100%: 94% работодателей удовлетворены профессиональной подготовкой выпускников УрГПУ; 6% – удовлетворены частично.

Работодателями отмечены факторы, наиболее влияющие на эффективность профессиональной деятельности специалиста. На первом месте – уровень практических знаний, умений (74%), на втором –

способность воспринимать и анализировать новую информацию (56%), на третьем месте – способность работать в коллективе, команде (50%).

В ходе исследования выяснилось, что работодатели готовы сотрудничать с УрГПУ по следующим направлениям (в порядке убывания количества ответов), которые будут взяты за основу при дальнейшей совместной деятельности при подготовке будущих педагогов:

- переподготовка, повышение квалификации специалистов организации в УрГПУ;

- прохождение практики и стажировки в организации студентами УрГПУ;
- привлечение выпускников для постоянного трудоустройства в организации;
- совместная проектная и научно-исследовательская деятельность;
- целевая подготовка специалистов для организации;
- привлечение студентов для временной работы в организации;
- оценка проектов, выпускных квалификационных работ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баскаев Р. М. О тенденциях изменений в образовании и переходе к компетентностному подходу // Инновации в образовании. 2007. № 1. С. 10–15.
2. Биктуганов Ю. И. Модернизация системы образования Свердловской области в контексте реализации стратегии социально-экономического развития региона на среднесрочную перспективу // Педагогическое образование и наука. 2013. № 4. С. 69–74.
3. Голышев И. Г. Управление интеграцией региональных рынков труда и образовательных услуг в сфере высшего профессионального образования : автореф. дис. ... докт. пед. наук. Казань, 2012. 67 с.
4. Дружинина Е. Н., Биктуганов Ю. И. Особенности формирования готовности к рынку труда выпускников педагогического вуза // Вестник Пятигорского лингвистического университета. 2016. № 1. С. 204–207.
5. Дружинина Е. Н. Система взаимодействия вуза и работодателя по содействию адаптации выпускников педагогического вуза к рынку труда // Педагогическое образование в России. 2015. № 6. С. 43–50.
6. Казаренков В. И. Педагогическое взаимодействие: технология и искусство // Современные проблемы образования: поиски и решения. М. : [б. и.], 1998. 120 с.
7. Кондратьев С. В. О сущности и структуре педагогического взаимодействия // Профессиональное развитие учителя в послевузовский период непрерывного педагогического образования. Волгоград : [б. и.], 1998. Ч. 2. С. 45–52.
8. Соколова С. В. Социальное партнерство средних специальных учебных заведений с предприятиями-работодателями как средство адаптации студентов к профессиональной деятельности : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Йошкар-Ола, 2011. 26 с.
9. Хайруллина Э. Р. Развитие ключевых компетенций студентов в проектно-творческой деятельности // Педагогика. 2007. № 9. С. 72–75.

REFERENCES

1. Baskaev R. M. O tendentsiyakh izmeneniy v obrazovanii i perekhode k kompetentnostnomu podkhodu // Innovatsii v obrazovanii. 2007. № 1. S. 10–15.
2. Biktuganov Yu. I. Modernizatsiya sistemy obrazovaniya Sverdlovskoy oblasti v kontekste realizatsii strategii sotsial'no-ekonomicheskogo razvitiya regiona na srednesroch-nuyu perspektivu // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. 2013. № 4. S. 69–74.
3. Golyshev I. G. Upravlenie integratsiey regional'nykh rynkov truda i obrazovatel'nykh uslug v sfere vysshego professional'nogo obrazovaniya : avtoref. dis. ... dokt. ped. nauk. Kazan', 2012. 67 s.
4. Druzhinina E. N., Biktuganov Yu. I. Osobennosti formirovaniya gotovnosti k rynku truda vypusnikov pedagogicheskogo vuza // Vestnik Pyatigorskogo lingvisticheskogo universiteta. 2016. № 1. S. 204–207.
5. Druzhinina E. N. Sistema vzaimodeystviya vuza i rabotodatelya po sodeystviyu adaptatsii vypusnikov pedagogicheskogo vuza k rynku truda // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2015. № 6. S. 43–50.
6. Kazarenkov V. I. Pedagogicheskoe vzaimodeystvie: tekhnologiya i iskusstvo // Sovremennye problemy obrazovaniya: poiski i resheniya. M. : [b. i.], 1998. 120 s.
7. Kondrat'ev S. V. O sushchnosti i strukture pedagogicheskogo vzaimodeystviya // Professional'noe razvitiye uchitelya v poslevuzovskiy period nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya. Volgograd : [b. i.], 1998. Ch. 2. S. 45–52.
8. Sokolova S. V. Sotsial'noe partnerstvo srednikh spetsial'nykh uchebnykh zavedeniy s predpriyatiyami-rabotodatel'yami kak sredstvo adaptatsii studentov k professional'noy deyatelnosti : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Yoshkar-Ola, 2011. 26 s.
9. Khayrullina E. R. Razvitie klyuchevykh kompetentsiy studentov v proektno-tvorcheskoy deyatelnosti // Pedagogika. 2007. № 9. S. 72–75.

УДК 377.124
ББК 4447.042

ГСНТИ 14.33.01

Код ВАК 13.00.08

Андрюхина Людмила Михайловна,

доктор философских наук, профессор, профессор кафедры профессиональной педагогики, Институт психолого-педагогического образования, Российский государственный профессионально-педагогический университет; 620012, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11; e-mail: andrLM@yandex.ru.

Венков Сергей Сергеевич,

аспирант, Институт психолого-педагогического образования, Российский государственный профессионально-педагогический университет; 620012, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11; e-mail: venkov-s@yandex.ru.

Днепров Сергей Антонович,

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой профессиональной педагогики, Институт психолого-педагогического образования, Российский государственный профессионально-педагогический университет; 620012, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11; e-mail: dneprovsergey@gmail.com.

Устьянцева Ольга Михайловна,

старший преподаватель, Институт психолого-педагогического образования, Российский государственный профессионально-педагогический университет; 620012, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11; e-mail: olga-ustjanceva@rambler.ru

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ ВЛАДЕНИЯ ПЕДАГОГАМИ
СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ПЕРСПЕКТИВНЫМИ КОМПЕТЕНЦИЯМИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: учреждения среднего профессионального образования; опережающее образование; синхронное образование; перспективные компетенции; педагогические исследования; педагог; педагогическая поддержка.

АННОТАЦИЯ. В статье авторы обращаются к актуальной проблеме формирования у педагогов СПО перспективных компетенций, которые рассматриваются как результат опережающей и синхронной профессиональной подготовки, и как готовность самих педагогов СПО вести опережающее и синхронное образование. На основе анализа перечней компетенций, предлагаемых в различных формах исследований, выделены пять основных групп перспективных компетенций. Проведенное педагогическое исследование выявило, что уровень развития перспективных компетенций у педагогов СПО явно недостаточен. Предложены формы педагогической поддержки педагогов по развитию перспективных компетенций, а также обоснованы направления необходимых конструктивных изменений на уровне как системы среднего профессионального образования в целом, так и на уровне организаций профессионального образования.

Andryukhina Lyudmila Mikhailovna,

Doctor of Philosophy, Professor, Department of Professional Pedagogy, Institute of Psychological and Pedagogical Education, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Venkov Sergey Sergeevich,

Post-graduate Student, Institute of Psychological and Pedagogical Education, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Dneprov Sergey Antonovich,

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department of Professional Pedagogy, Institute of Psychological and Pedagogical Education, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Ustyantseva Olga Mikhailovna,

Senior Lecturer, Department of Professional Pedagogy, Institute of Psychological and Pedagogical Education, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**PEDAGOGICAL RESEARCH OF THE LEVEL
OF PERSPECTIVE COMPETENCES
OF TEACHERS OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION**

KEYWORDS: secondary vocational education; advanced education; synchronized education; promising competences; pedagogical research; teachers; support of teachers.

ABSTRACT. The authors refer to the important problem of the formation of the teachers of secondary vocational education perspective competencies, which are viewed as a result of advanced education, and as a willingness to conduct themselves teachers of vocational education advanced and synchronized education. On the basis of the lists of competencies offered in the Foresight researches, we identified five major groups of perspective competences. The pedagogical research has revealed that the level of development of the teacher's perspective competencies is insufficient. We propose forms of pedagogical support of teachers

to develop perspective competencies, as well as the directions of the necessary changes at the level of both: at the level of system of secondary vocational education in general, and at the level of vocational education institutions.

Эффективность решения системой профессионального образования задач подготовки кадров для развивающейся экономики определяется способностью ее собственного кадрового корпуса наращивать свои компетенции и осваивать новые виды деятельности для того, чтобы учащиеся осваивали современную технику и новые производственные технологии. Необходимо создавать и использовать современные образовательные технологии, быть мобильными и конкурентоспособными [2; 9] на рынке образовательных услуг.

С целью выявления готовности педагогических работников СПО к решению новых перспективных задач, выдвигаемых современной экономикой, проведено педагогическое исследование. Исследование базируется на следующих концептуальных положениях. С позиций общенаучного темпорального подхода в содержании образования целесообразно выделять его временные виды: догоняющее образование, ориентированное на передачу подрастающим поколениям культурного опыта прошлого, опережающее – развивающее потенциальный личностный опыт, обращенный в будущее, и синхронное образование, сопрягающее со значимым социальным опытом настоящего социально-личностное развитие обучающихся [8]. При этом принципиальным является понимание темпоральной неоднородности профессионального образования. В нем, как правило, сосуществуют как формы догоняющего, так и синхронного и опережающего образования. То, что для одних областей профессиональной деятельности может иметь опережающий характер, для других – переходит в формы синхронного образования.

Поэтому опережающая подготовка педагогических кадров СПО не может пониматься только как работа на отдаленное будущее. Это и формирование потенциально-работающего на будущее опыта личности, и, одновременно, решение задач синхронизации образования и актуальной социальной практики в опережающих зонах социально-экономического развития.

Впервые идея опережающего обучения – прообраза опережающего образования – была сформулирована и представлена учителем начальных классов С. Н. Лы-

сенковой еще в 1971 г. [15, с. 60], идея опережающего образования философом А. Д. Урсулом [17] и педагогом П. Н. Новиковым [14].

Опережающая подготовка педагогических кадров СПО нацелена на овладение компетенциями, которые в различных исследованиях называются по-разному: профессиональные и надпрофессиональные форсайт компетенции (Д. Конанчук и А. Волков, и др.), «профессиональные навыки будущего» (Future Work Skills), компетенции, соответствующие новому технологическому укладу (Г. П. Щедровицкий, А. Х. Шкляр и др.), компетенции WorldSkills и т.д. Мы их обозначаем как *перспективные компетенции*. Совокупность перспективных компетенций рассматривается как результат опережающей и синхронной профессиональной подготовки и как готовность самих педагогов СПО вести опережающее и синхронное образование. Анализ многочисленных перечней компетенций, предлагаемых в различных форсайт-исследованиях [18; 19], позволил выделить пять основных групп перспективных компетенций по принципам частотного анализа и общезначимости. К ним были отнесены следующие:

- информационно-коммуникационные компетенции;
- межкультурная коммуникативная компетенция;
- владение техниками развития креативности и готовность к инновациям;
- управление проектами, педагогическое проектирование;
- самоменеджмент профессионального развития.

В качестве метода сбора данных выбран метод экспертного онлайн-опроса, который в педагогических исследованиях предложен С. А. Днепровым и С. С. Венковым [6]. Инструмент исследования: стандартизированный опросник, заключенный в электронную оболочку. Сбор первичной информации осуществлялся посредством специального софта (электронной площадки), со специально разработанным пользовательским интерфейсом (monitorng.rsvpu.ru). Статистическая обработка результатов реализована с помощью статистического пакета анализа SPSS.

Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства образования и науки РФ № 2.76.2016/н.м. на выполнение проекта по теме «Научно-методологическая, организационная и информационная поддержка реализации концепции кадрового обеспечения системы среднего профессионального образования»

Коррелятивно группам компетенций были разработаны вопросы опросника, предложенного экспертам, в качестве которых выступили наиболее опытные преподаватели или руководители организаций СПО, которые, используя опросник, дали оценку профессионально-педагогической деятельности педагогов их образовательных

организаций. В опросе приняли участие руководители СПО, преподаватели-методисты из 85 субъектов Российской Федерации. Получено 485 экспертных заключений.

Результат экспертизы показал следующее.

По группам перспективных компетенций была выявлена следующая картина (таблица 1, рисунок 1).

Таблица 1

Распределение количества оценок по группам перспективных компетенций

№	Группа компетенций	Количество ответов «да» %	Количество ответов «Скорее да, чем нет» %	Количество ответов «скорее нет, чем да»	Количество ответов «нет» %
1	Информационно-коммуникационные компетенции	25,5	20,3	15,6	38,6
2	Межкультурная коммуникативная компетенция	10,6	6,6	9,2	73,6
3	Владение техниками развития креативности и готовность к инновациям	42,6	26,07	12,5	18,2
4	Управление проектами, педагогическое проектирование	29,3	16,3	2,5	51,9
5	Самоменеджмент профессионального развития	40,2	11,7	0,2	47,9



Рисунок 1

Распределение по группам перспективных компетенций по ответу «да»

Наибольшую обеспокоенность вызывает развитие межкультурной компетентности педагогов СПО, показатели по которой составили всего 10,6% ответов «да» и 6,6% ответов «скорее да, чем нет». Следовательно,

но, более, чем у 73,6% педагогов эта компетенция не получила должного развития.

Только 29,3% педагогов по оценке экспертов, без сомнения, владеют такой компетенцией, как «управление проекта-

ми, педагогическое проектирование», 16,3% педагогов скорее владеют ею, чем нет (ответ «скорее да, чем нет»). То есть больше половины педагогов – 54,4% не проявили свои компетенции в области управления проектами и педагогического проектирования. Вместе с тем, хорошо известно, что низкий уровень проективных педагогических способностей ведет к слепому следованию за программой, учебником, к неспособности представить искомым конечный результат, к несоответствию между тем, что реально планируется в образовательном процессе и тем, что должно быть получено в конечном результате.

Недостаточен и уровень владения информационно-коммуникационными компетенциями. Только 45,8% педагогов по оценке экспертов владеют этими компетенциями на необходимом уровне.

Самые высокие результаты получены по двум группам перспективных компетенций: «владение техниками креативности и готовность к инновациям» – 68,7% (суммарный результат по ответам «да» и «скорее да, чем нет») и «самоменеджмент профессионального развития» – 51,9% (суммарный результат по ответам «да» и «скорее да, чем нет»). Однако и здесь выявлен достаточно большой процент педагогов, не проявивших эти компетенции.

Обратимся к содержательному анализу результатов экспертной оценки по наиболее проблемным группам компетенций.

1. Информационно-коммуникационные компетенции

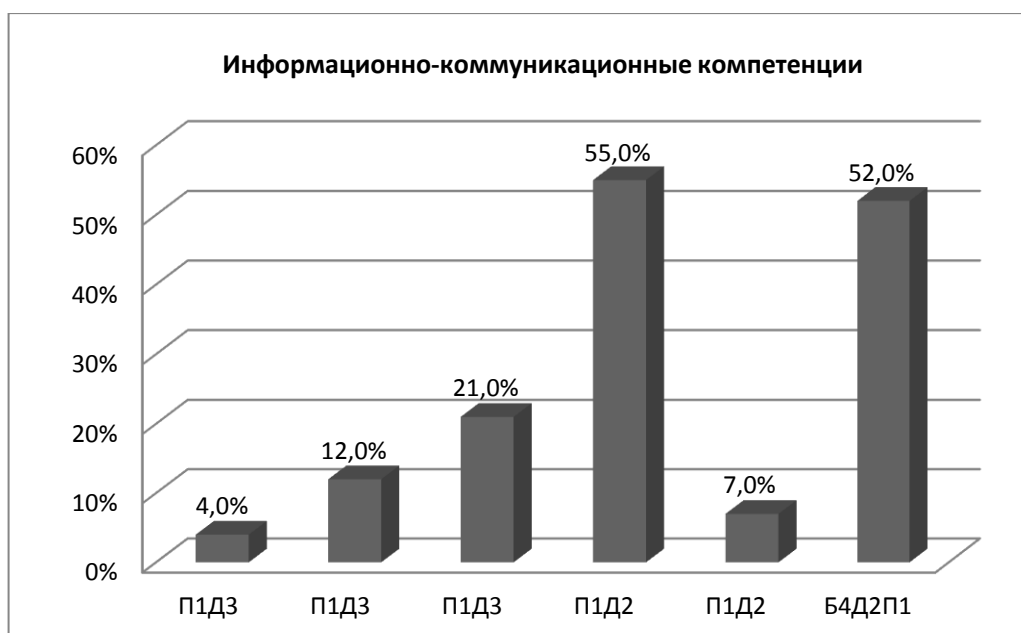
Главной задачей образовательных учреждений среднего профессионального образования становится формирование новой высокоразвитой информационно-образовательной среды, необходимой для подготовки высокопрофессиональных и конкурентоспособных специалистов. Они должны обладать качественно новым уровнем информационно-коммуникационной компетентности, отвечающей требованиям не только современного, но и будущего информационного общества [3; 4]. Решение этой задачи требует значительного повышения уровня информационно-коммуникационной компетентности преподавательского состава и организационно-методической перестройки образовательного процесса [12].

Результаты оценки экспертов обнару-

живают наличие противоречия. С одной стороны, практически все педагоги в оценке экспертов «свободно владеют современными информационно-коммуникационными технологиями и применяют их в своей работе» (91% – суммарный результат по ответам «да» и «скорее да, чем нет»), а также успешно «создают информационную среду, обеспечивающую освоение образовательной программы» (92% – суммарный результат по ответам «да» и «скорее да, чем нет»). Вместе с тем, преподаватели практически не участвуют в сетевых проектах и образовательных программах (с использованием информационных технологий) совместно с зарубежными партнерами (всего 7% по суммарному результату по ответам «да» и «скорее да, чем нет»). Всего 24% педагогов участвуют в таких же проектах совместно с организациями высшего образования. 41% педагогов участвуют в проектах совместно с организациями-работодателями с использованием информационно-коммуникативных технологий.

Такой низкий процент может быть показателем недостаточной развитости информационно-коммуникативного пространства организаций СПО, в котором информационные формы взаимодействия с организациями высшего образования, с зарубежными партнерами и зарубежными организациями должны быть главными составляющими как маркетинга, так и инновационного потенциала СПО. Очевидно, что информационно-коммуникативное пространство СПО пока фрагментировано, обособлено и закрыто от мирового образовательного пространства, что совершенно недопустимо. Передовое оборудование и технологии, даже в эпоху импортозамещения, регулярно поступают в страну, а в СПО не уделяется должного внимания подготовке будущих рабочих и специалистов среднего звена в едином мировом информационно-коммуникативном пространстве.

Низкие результаты по показателям участия в сетевых проектах и практике применения в образовательном процессе телеконференций и вебинаров говорят о том, что качественная структура готовности педагогов в области информационно-коммуникативных и медиакомпетенций не отвечает современным требованиям. Только у 21% педагогов телеконференции и веб-семинары стали привычной формой их работы.

**Рисунок 2**

Распределение ответов «да»
в группе «Информационно-коммуникационные компетентности»

- 1) П1Д3. Преподаватель имеет опыт участия в сетевых проектах и образовательных программах (с использованием информационных технологий) совместно с зарубежными партнерами;
- 2) П1Д3. Преподаватель имеет опыт участия в сетевых проектах и образовательных программах (с использованием информационных технологий) совместно с организациями высшего образования;
- 3) П1Д3. Преподаватель имеет опыт участия в сетевых проектах и образовательных программах (с использованием информационных технологий) совместно с организациями-работодателями;
- 4) П1Д2. Преподаватель свободно владеет современными информационно-коммуникационными технологиями и применяет их в своей работе;
- 5) П1Д2. Благодаря преподавателю телеконференции и веб-семинары стали привычной формой работы;
- 6) Б4Д2П1. Преподаватель создает информационную среду, обеспечивающую освоение образовательной программы.

2. Межкультурная коммуникативная компетентность

С информационно-коммуникационными компетентностями неразрывно связана межкультурная коммуникативная компетентность, которая обеспечивает мобильность, результативность и эффективность профессиональной педагогической деятельности в поликультурной среде, является необходимой составляющей многих профессий будущего [5; 11; 16]. Межкультурная коммуникативная компетентность лежит в основе способности действовать в режиме вторичной языковой личности в профессионально направленной ситуации общения со специалистами и гражданами других стран, готовности к осуществлению межкультурного профессионального взаимодействия в поликультурном пространстве в условиях международной мобильности и интеграции [16].

Соответствующие вопросы для экспертов были ориентированы на то, чтобы опре-

делить, насколько педагоги СПО самостоятельно участвуют в процессах межкультурной коммуникации как в сфере совместной работы с социальными партнерами внутри страны, так и с зарубежными коллегами и партнерами. Это направление профессиональной деятельности мы посчитали наиболее важным, так как невозможно формировать у студентов готовность к межкультурной коммуникации, если сам педагог не имеет опыта взаимодействия и сотрудничества в поликультурной среде.

Результаты экспертизы показали в целом достаточно высокий результат участия педагогов в работе с организациями социальных партнеров (78% – суммарный результат по ответам «да» и «скорее да, чем нет»). Однако, как показали ответы экспертов, педагоги СПО практически не вовлечены в совместную работу с зарубежными партнерами (всего 6%), не имеют опыта работы за рубежом (93%), не проходят стажировку за рубежом (93%).

Только 8% (суммарный результат по ответам «да» и «скорее да, чем нет») педагогов владеет иностранным языком и использует иностранные источники в процессе преподавания.

Эти результаты являются критически-ми. В целом они свидетельствуют о том, что по сравнению, например, с системой высшего образования, и даже среднего общего образования, система среднего профессио-

нального образования значительно отстает по уровню интеграции в международное пространство. При этом даже в советское время, по имеющимся данным, специалисты среднего профессионального образования достаточно часто выезжали для работы за рубеж (например, в развивающиеся страны), что позволяло им получать опыт межкультурного общения.

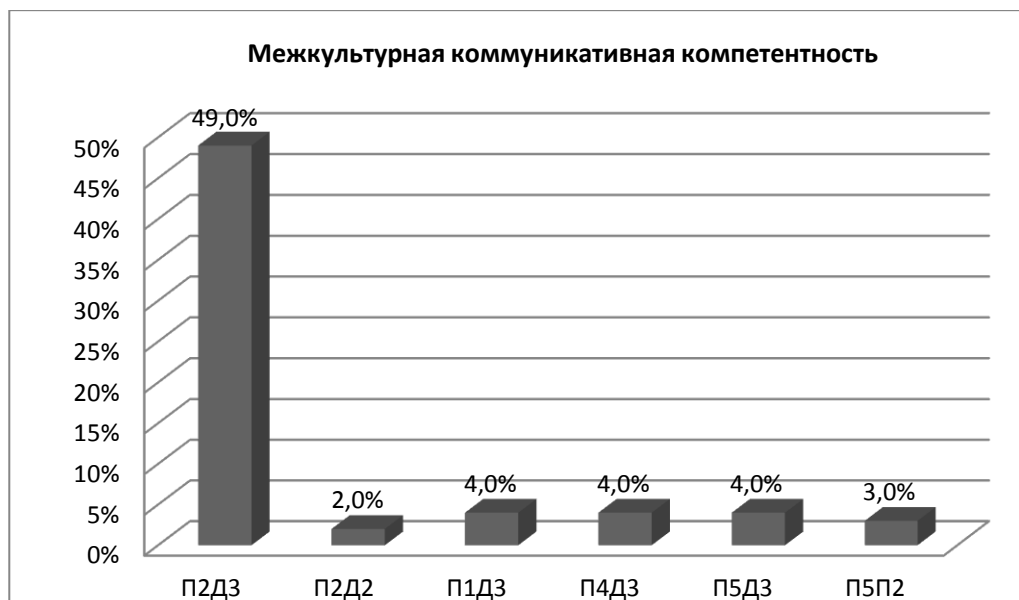


Рисунок 3
Распределение ответов «да» в группе «Межкультурная коммуникативная компетентность»

- 1) П2Д3. Преподаватель имеет опыт участия в работе с организациями социальных партнеров;
- 2) П2Д2. Преподаватель владеет иностранным языком и использует иностранные источники в процессе преподавания;
- 3) П1Д3. Преподаватель имеет опыт участия в сетевых проектах и образовательных программах (с использованием информационных технологий) совместно с зарубежными партнерами;
- 4) П4Д3. Преподаватель имеет опыт участия в проектах и образовательных программах совместно с зарубежными партнерами;
- 5) П5Д3. Преподаватель прошел стажировку за рубежом;
- 6) П5П2. Преподаватель имеет опыт участия в подготовке кадров по специальностям среднего профессионального образования за рубежом.

3. Управление проектами, педагогическое проектирование

Профессиональная деятельность педагога неполноценна, если она строится только как постоянное воспроизводство однажды усвоенных методов работы, если в ней не используются объективно существующие возможности для достижения более высоких результатов образования, если она не способствует развитию личности самого педагога [7]. В свою очередь продуктивная преподавательская деятельность возможна при высоком уровне сформированности прогностических, проектировочных, конструктивных и программирующих деятельность учащихся педагогических умений.

Задача педагогического проектирования заключается в создании такой формы

интеграции теоретических и практических знаний, чтобы получился проект, максимально учитывающий все факторы развертывания образовательного процесса на самом оптимальном уровне их выражения. При этом необходимо не только сформировать проект, но и уметь управлять его реализацией и развитием. Поэтому в перечень вопросов для экспертной оценки были включены признаки и показатели, объективно характеризующие опыт участия преподавателя в практике проектной деятельности организации СПО, собственную деятельность педагога по педагогическому проектированию, опыт педагога по управлению проектами обучающихся. К сожалению, в целом в этой области были выявлены самые низкие результаты.

Только 66% (из них 27% – скорее да, чем нет) преподавателей имеют опыт участия в проектах и образовательных программах совместно с организациями-работодателями; 31% (из них 14% – скорее да, чем нет) – имеет опыт участия в проектах и образовательных программах совместно с организациями высшего образования; 6% (результат, которым можно пренебречь) имеет опыт участия в проектах и образовательных программах совместно с зарубежными партнерами. Такие результаты экспертизы еще раз свидетельствуют о замкнутости образовательного пространства организаций СПО. В условиях замкнутости педагогический потенциал работников СПО неизбежно имеет тенденцию к понижению своего уровня, в то время как мировое образовательное пространство развивается стремительно.

В области собственного педагогического проектирования 58% (из них 33% – скорее да, чем нет) педагогов проектируют индивидуальные образовательные маршруты обучающихся совместно с педагогами, обучающимися и их родителями (законными представителями); и только 27% (из них 15% – скорее да, чем нет) имеют опыт разработки и реализации инновационного проекта в сфере среднего профессионального образования.

Об опыте управления проектами можно судить по завершившимся проектам. 59% (из них 12% – скорее да, чем нет) педагогов имеют опыт руководства участием обучающихся на региональных этапах всероссийских олимпиад профмастерства, отраслевых чемпионатах; у 40% (из них 5% – скорее да, чем нет) преподавателей есть выпускники, завершившие обучение по наиболее востребованным и перспективным профессиям и специальностям среднего профессионального образования, получившие «медаль профессионализма» в соответствии со стандартами WorldSkills.

Эти показатели противоречат низкой оценке по вопросу «имеют ли преподаватели опыт разработки и реализации инновационного проекта в сфере среднего профессионального образования?» (27%). Это можно интерпретировать таким образом, что эксперты, очевидно, не относят руководство участием обучающихся на региональных этапах всероссийских олимпиад профмастерства, отраслевых чемпионатах и чемпионатах WorldSkills к проектной деятельности, что, возможно, говорит о недостаточной сформированности проектного мышления, в том числе и у экспертов.

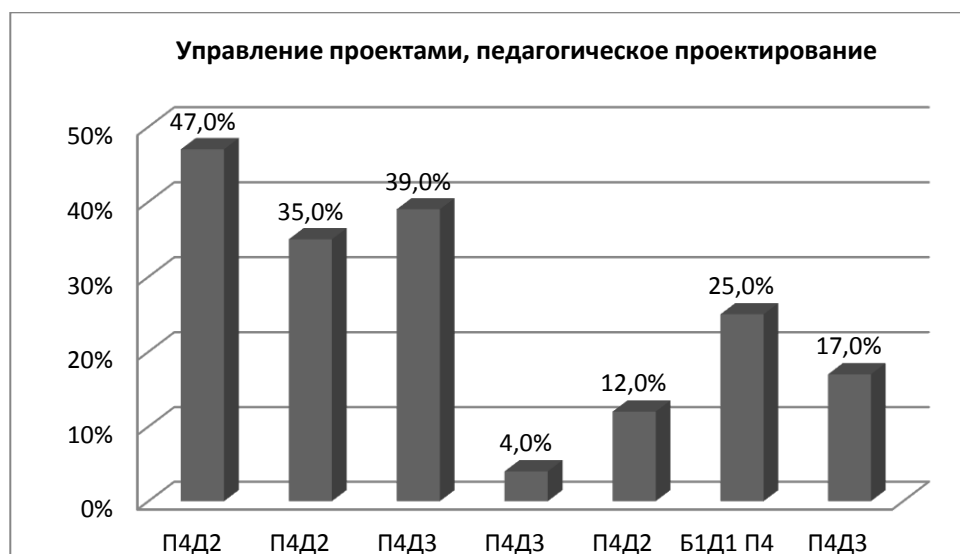


Рисунок 4

Распределение ответов «да» в группе
«Управление проектами, педагогическое проектирование»

- 1) П4Д2. Преподаватель имеет опыт руководства участием обучающихся на региональных этапах всероссийских олимпиад профмастерства, отраслевых чемпионатах;
- 2) П4Д2. У преподавателя есть выпускники, завершившие обучение по наиболее востребованным и перспективным профессиям и специальностям среднего профессионального образования, получивших «медаль профессионализма» в соответствии со стандартами WorldSkills;
- 3) П4Д3. Преподаватель имеет опыт участия в проектах и образовательных программах совместно с организациями работодателями;
- 4) П4Д3. Преподаватель имеет опыт участия в проектах и образовательных программах совместно с зарубежными партнерами;

- 5) П4Д2 Преподаватель имеет опыт разработки и реализации инновационного проекта в сфере среднего профессионального образования;
- 6) Б1Д1П4 Преподаватель проектирует индивидуальные образовательные маршруты обучающихся совместно с педагогами, обучающимися и их родителями (законными представителями);
- 7) П4Д3 Преподаватель имеет опыт участия в проектах и образовательных программах совместно с организациями высшего образования.

4. Самоменеджмент профессионального развития

Самоменеджмент (self-management) — это наука о самоорганизации и самоуправлении человека, практика управления саморазвитием. Самоменеджмент ориентирует на развитие таких профессионально значимых качеств, как педагогическая рефлексия, самоанализ, критичность мышления, организованность. Он позволяет планировать собственную профессиональную деятельность на достаточно продолжительный промежуток времени, равномерно распределив усилия, направленные на личностно-профессиональное развитие [1]. При этом важное значение имеет способность человека самообучаться. Анализ научных исследований дает возможность предположить, что «самоменеджмент как новое направление исследования возник в конце XX в. в современном менеджменте вследствие психологизирования и социологизации как ответ на потребности общества более полно использовать и развивать творческий потенциал работников» [13, с. 19]. Ключевым понятием самоменедж-

мента педагога является рефлексия. Именно приемы рефлексии позволяют педагогу выявить основные направления в совершенствовании своей профессиональной деятельности и являются, по сути, основными приемами самоменеджмента.

Результаты экспертизы (рисунок 5) показали, что только 51% преподавателей (из них 13% – скорее да, чем нет) имеет дополнительное профессиональное образование по наиболее востребованным и перспективным профессиям и специальностям среднего профессионального образования. Преподаватели практически не проходят стажировку за рубежом (только 4% – ответ «да»).

Вместе с тем 84% преподавателей (из них 24% – скорее да, чем нет) имеют портфолио, которое свидетельствует о их целенаправленном профессиональном развитии, а 54% (из них 11% – скорее да, чем нет) имеют признанные достижения в профессиональной сфере, отмеченные наградами администрации субъекта РФ; 30% (из них 7% – скорее да, чем нет) имеет признанные достижения в профессиональной сфере, отмеченные на федеральном уровне.

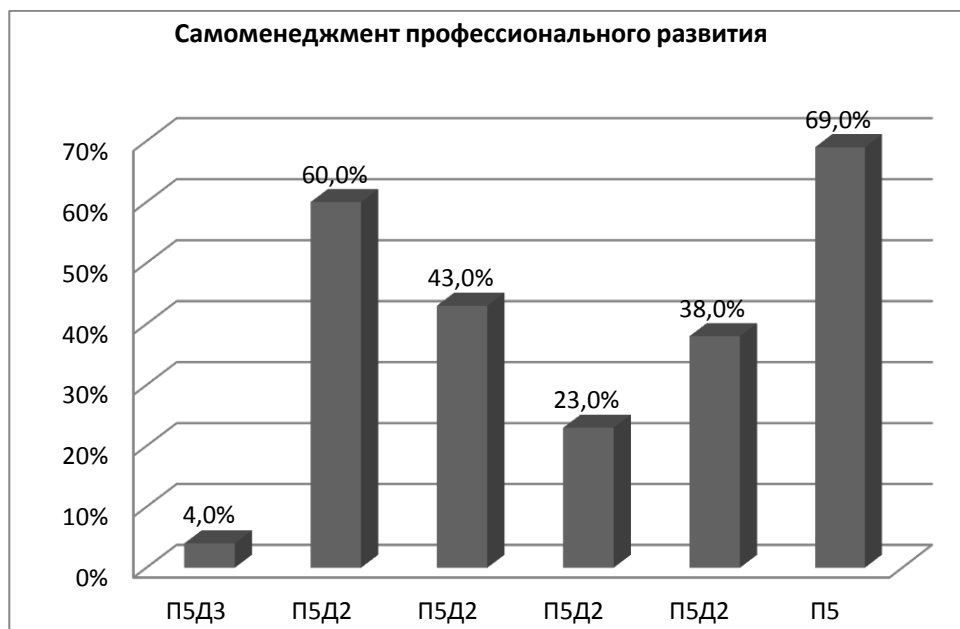


Рисунок 5

Распределение ответов «да» в группе «Самоменеджмент профессионального развития»

- 1) П5Д3. Преподаватель прошел стажировку за рубежом;
- 2) П5Д2. Преподаватель имеет портфолио, которое свидетельствует о целенаправленном профессиональном развитии;

- 3) П5Д2. Преподаватель имеет признанные достижения в профессиональной сфере, отмеченные наградами администрации субъекта РФ;
- 4) П5Д2. Преподаватель имеет признанные достижения в профессиональной сфере, отмеченные на федеральном уровне;
- 5) П5Д2. Преподаватель имеет дополнительное профессиональное образование по наиболее востребованным и перспективным профессиям и специальностям среднего профессионального образования;
- 6) П5. Преподаватель регулярно повышает квалификацию в области новых производственных технологий и реализует их в учебно-производственном процессе.

Результаты экспертизы свидетельствуют о том, что профессиональное саморазвитие педагогов является предметом их рефлексии и самоуправления.

Однако возникает вопрос о расстановке приоритетов профессионального развития. Если 94% преподавателей регулярно повышают квалификацию в области новых производственных технологий и реализуют их в учебно-производственном процессе, то почему же формирование перспек-

тивных компетенций, особенно таких, как информационно-коммуникационные и медиакомпетенции; межкультурная коммуникативная компетенция; управление проектами, педагогическое проектирование, как показывает в целом проведенная экспертиза, не являются предметом профессионального самоменеджмента педагогов? Очевидно, что для этого не создаются необходимые условия в образовательных организациях СПО.

Таблица 2

Рекомендуемые программы дополнительного образования по развитию перспективных компетенций

№	Перспективные компетенции	Программы
1	Информационно-коммуникационные и медиакомпетенции	Современные телекоммуникационные технологии в профессиональном образовании
2	Межкультурная коммуникативная компетенция	Иностранный язык для делового общения Практикум межкультурной коммуникации
3	Владение техниками креативности и готовность к инновациям	Педагогическая инноватика Коучинговые технологии развития креативности Лучшие образовательные практики
4	Управление проектами, педагогическое проектирование	Управление проектами в профессиональном образовании; Педагогическое проектирование
5	Самоменеджмент профессионального развития	Самоменеджмент профессионального развития

Результаты исследования также свидетельствуют о необходимости конструктивных изменений на уровне как системы среднего профессионального образования в целом, так и на уровне организаций профессионального образования. Эти изменения видятся в следующем:

– активизация процессов интеграции среднего профессионального образования в мировое образовательное пространство;

– формирование открытого образовательного пространства в организациях СПО на основе форм проектного, сетевого взаимодействия с организациями – социальными партнерами, организациями высшего образования, с зарубежными партнерами;

– создание условий для повышения инновационной активности педагогов в сфере опережающих форм образования;

– обогащение инновационного ресурса организаций профобразования и педагогических работников СПО на основе возможности изучения лучших образовательных практик, в том числе через включение в движение WorldSkills.

Опережающее образование - это наиболее эффективный инструмент повышения конкурентоспособности выпускников организаций профобразования и, как следствие, повышения конкурентоспособности техники, технологий, продукции, выпускаемой отечественной промышленностью [10].

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Андреева А. Самоменеджмент – условие личного и профессионального успеха // Научное сообщество студентов XXI столетия. Экономические науки : сб. ст. по мат. XVI междунар. студ. науч.-практ. конф. № 1 (16). URL: [http://sibac.info/archive/economy/1\(16\).pdf](http://sibac.info/archive/economy/1(16).pdf) (дата обращения 06.11.2016).
2. Андрияхина Л. М. Перспективы социально-профессиональной мобильности в контексте инновационных изменений образовательного ландшафта // Социально-профессиональная мобильность в XXI веке : сб. мат-лов и докладов Международ. конференции. Екатеринбург, 29–30 мая 2014 г. Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2014. С. 9–14.
3. Андрияхина Л. М. Технологии телеприсутствия – новая антропологическая платформа развития образования // Образование и наука. 2014. № 8 (117). С. 49–66.
4. Андрияхина Л. М. Новая антропологическая платформа развития образования // Инновационные проекты и программы в образовании. 2015. Т. 3. С. 17–23.
5. Андрияхина Л. М., Фадеева Н. Ю. Креативные практики формирования межкультурной коммуникативной компетентности // Интеграция образования. Т. 20. № 3. 2016. С. 320–330.
6. Венков С. С., Днепров С. А. Факторный анализ экспертной оценки онлайн-тестов универсальных качеств личности преподавателей информационных технологий // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2016. № 2. С. 13–16.
7. Волченкова Т. В. Формирование у педагогов готовности к инновационной педагогической деятельности // СПО. 2009. № 12. С. 2–4.
8. Днепров С. А., Валиев Р. А. Факторный анализ отношения студентов к догоняющему, синхронному и опережающему образованию // Образование и наука. 2009. № 9 (66). С. 124–138.
9. Днепров С. А., Головкин А. В. Формирование конкурентной работоспособности // Профессиональное образование. Столица. 2012. № 2. С. 38–39.
10. Жуков Г. Н. Стратегия опережающего профессионального образования // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2009. № 1. С. 63–66.
11. Исаева О. Н. Формирование коммуникативной профессионально-ориентированной иноязычной компетентности студентов гуманитарного вуза. URL: <http://docplayer.ru/344981-Formirovanie-kommunikativnoy-professionalno-orientirovannoy-inoazychnoy-kompetentnosti-studentov-gumanitarnogo-vuza.html>.
12. Корнилова Е. А., Савотченко С. Е. О формировании информационно-коммуникационной компетентности педагогов // Научные ведомости Серия: История. Политология. Экономика. Информатика. 2014. № 21 (192). Выпуск 32/1.
13. Лукашевич Н. П. Теория и практика самоменеджмента. К. : МАУП, 1999. 360 с.
- а. Новиков П. Н. Теоретические основы опережающего профессионального образования : дис. ... д-ра пед. наук. М., 1997. 418 с.
14. Педагогический поиск. М., 1990.
15. Руденко Т. О. Межкультурная компетентность педагога: функциональный аспект // СПО. 2008. № 7. С. 71–73.
16. Урсул А. Д. Модель опережающего образования и переход России к устойчивому развитию // Проблемы окружающей среды и природ. ресурсов : Обзор. информ / ВИНТИ. 1996. № 8.
17. Andryukhina L. M., Dneprov S. A., Sumina T. G., Zimina E. Yu., Utkina S. N. and Mantulenko V. V. Vocational Pedagogical Competencies of a Professor in the Secondary Vocational Education System: Approbation of Monitoring Model // INTERNATIONAL JOURNAL OF ENVIRONMENTAL & SCIENCE EDUCATION. 2016. Vol. 11. № 14, P. 7045–7065.
18. Andryukhina L. M., Dneprov S. A., Sumina T. G., Zimina E. Yu., Utkina S. N. and Mantulenko V. V. The Model of Monitoring of Vocational Pedagogical Competences of Professors in Secondary Vocational Education // INTERNATIONAL JOURNAL OF ENVIRONMENTAL & SCIENCE EDUCATION. 2016. Vol. 11. №. 14. P. 7016–7034.

R E F E R E N C E S

1. Andreeva A. Samomenedzhment – uslovie lichnogo i professional'nogo uspekha // Nauchnoe soobshchestvo studentov XXI stoletiya. Ekonomicheskie nauki : sb. st. po mat. XVI mezhdunar. stud. nauch.-prakt. konf. № 1 (16). URL: [http://sibac.info/archive/economy/1\(16\).pdf](http://sibac.info/archive/economy/1(16).pdf) (data obra-shcheniya 06.11.2016).
2. Andryukhina L. M. Perspektivy sotsial'no-professional'noy mobil'nosti v kontekste innovatsionnykh izmeneniy obrazovatel'nogo landshafta // Sotsial'no-professional'naya mobil'nost' v XXI veke : sb. mat-lov i dokladov Mezhdunarod. konferentsii. Ekaterinburg, 29–30 maya 2014 g. Ekaterinburg : Izd-vo Ros. gos. prof.-ped. un-ta, 2014. S. 9–14.
3. Andryukhina L. M. Tekhnologii teleprisutstviya – novaya antropologicheskaya platforma razvitiya obrazovaniya // Obrazovanie i nauka. 2014. № 8 (117). S. 49–66.
4. Andryukhina L. M. Novaya antropologicheskaya platforma razvitiya obrazovaniya // Innovatsionnye proekty i programmy v obrazovanii. 2015. T. 3. S. 17–23.
5. Andryukhina L. M. Fadeeva N. Yu. Kreativnye praktiki formirovaniya mezhkul'turnoy kommunikativnoy kompetentnosti // Integratsiya obrazovaniya. T. 20. № 3. 2016. S. 320–330.
6. Venkov S. S., Dneprov S. A. Faktornyy analiz ekspertnoy otsenki onlayn-testov universal'nykh kachestv lichnosti prepodavateley informatsionnykh tekhnologiy // Munitsipal'noe obrazovanie: innovatsii i eksperiment. 2016. № 2. S. 13–16.
7. Volchenkova T. V. Formirovanie u pedagogov gotovnosti k innovatsionnoy pedagogicheskoy deyatelnosti // SPO. 2009. № 12. S. 2–4.

8. Dneprov S. A., Valiev R. A. Faktornyy analiz otnosheniya studentov k dogonyayushchemu, sinkhronnomu i operezhayushchemu obrazovaniyu // *Obrazovanie i nauka*. 2009. № 9 (66). S. 124–138.
9. Dneprov S. A., Golovkin A. V. Formirovanie konkurentnoy rabotosposobnosti // *Professional'noe obrazovanie. Stolitsa*. 2012. № 2. S. 38–39.
10. Zhukov G. N. Strategiya operezhayushchego professional'nogo obrazovaniya // *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*. 2009. № 1. S. 63–66.
11. Isaeva O. N. Formirovanie kommunikativnoy professional'no-orientirovannoy inoyazychnoy kompetentnosti studentov gumanitarnogo vuza. URL: <http://docplayer.ru/344981-Formirovanie-kommunikativnoy-professionalno-orientirovannoy-inoyazychnoy-kompetentnosti-studentov-gumanitarnogo-vuza.html>.
12. Kornilova E. A., Savotchenko C. E. O formirovanii informatsionno-kommunikatsionnoy kompetentnosti pedagogov // *Nauchnye vedomosti Seriya: Istoriya. Politologiya. Ekonomika. Informatika*. 2014. № 21 (192). Vypusk 32/1.
13. Lukashevich N. P. *Teoriya i praktika samomenedzhmenta*. K. : MAUP, 1999. 360 s.
- a. Novikov P. N. *Teoreticheskie osnovy operezhayushchego professional'nogo obrazovaniya* : dis. ... d-ra ped. nauk. M., 1997. 418 s.
14. *Pedagogicheskiy poisk*. M., 1990.
15. Rudenko T. O. Mezhhkul'turnaya kompetentnost' pedagoga: funktsional'nyy aspekt // *SPO*. 2008. № 7. S. 71–73.
16. Ursul A. D. Model' operezhayushchego obrazovaniya i perekhod Rossii k ustoychivomu razvitiyu // *Problemy okruzhayushchey sredy i prirod. resursov : Obzor. inform / VINITI*. 1996. № 8.
17. Andryukhina L. M., Dneprov S. A., Sumina T. G., Zimina E. Yu., Utkina S. N. and Mantulenko V. V. Vocational Pedagogical Competencies of a Professor in the Secondary Vocational Education System: Approbation of Monitoring Model // *INTERNATIONAL JOURNAL OF ENVIRONMENTAL & SCIENCE EDUCATION*. 2016. Vol. 11. №. 14, R. 7045–7065.
18. Andryukhina L. M., Dneprov S. A., Sumina T. G., Zimina E. Yu., Utkina S. N. and Mantulenko V. V. The Model of Monitoring of Vocational Pedagogical Competences of Professors in Secondary Vocational Education // *INTERNATIONAL JOURNAL OF ENVIRONMENTAL & SCIENCE EDUCATION*. 2016. Vol. 11. №. 14. R. 7016–7034.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. В. Д. Ширшов

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 159.923.2:174
ББК Ю782+Ю950.1

ГСНТИ 15.41.39

Код ВАК 19.00.05

Дорошук Лариса Анатольевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры изобразительного искусства и дизайна факультета технологии и предпринимательства, Шадринский государственный педагогический университет; 641870, г. Шадринск, ул. К. Либкнехта, 3; e-mail: vuz@shgpi.edu.ru.

Новоселов Сергей Аркадьевич,

доктор педагогических наук, профессор, директор Института педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: inobr@list.ru.

КОММУНИКАТИВНАЯ КРЕАТИВНОСТЬ ЛИЧНОСТИ КАК ФАКТОР ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЛОВОГО ОБЩЕНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: деловое общение; творческая деятельность; коммуникативная креативность; разрешение конфликтов; деловые игры.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена проблеме повышения эффективности профессионального делового общения за счет включения ресурсов коммуникативной креативности, которая рассматривается как способность личности нестандартно и эффективно решать проблемы за счет активизации коммуникативного фактора, открывать принципиально новые или усовершенствованные решения той или иной коммуникативной задачи. Рассмотрены характеристики коммуникативной креативности: легкость в создании многочисленных вариантов поведения индивида, гибкость в изменении субъектом тактик реагирования, использовании разнообразных приемов поведения, оригинальность, которая проявилась в создании нестандартных способов решения ситуаций проблемного характера. Общение рассмотрено как творческая деятельность, подразумевающая развитие креативности в процессе коммуникации. Показано, что творческим продуктом человека могут быть новые возможности делового общения. В организации креативной коммуникативной деятельности важными ориентирами являются цели общения: установление контактов между участниками диалога; обмен сообщениями, мнениями, замыслами, решениями; побуждение активности партнера по общению, направленной на выполнение взаимовыгодных действий; координация – согласование организации совместной деятельности; осознание смысла намерений, установок партнера по общению; влияние на эмоции, намерения, решения, мнения; установление отношений в системе делового общения; убеждение и переубеждение партнера; разрешение конфликтов. Рассмотрены возможности комбинирования метода кейсов и игровых методов, посредством включения кейсов (ситуаций) в игру и использования комбинированного метода в процессе развития коммуникативной креативности. Приведены примеры организации процесса развития коммуникативной креативности в структуре деловых игр с использованием комбинированного метода.

Doroshuk Larisa Anatol'evna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Fine Arts and Design, Faculty of Technology and Business, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia.

Novoselov Sergey Arkad'evich,

Doctor of Pedagogy, Professor, Director of the Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

COMMUNICATIVE CREATIVITY OF THE INDIVIDUAL AS A FACTOR OF EFFICIENCY OF BUSINESS COMMUNICATION

KEYWORDS: business communication; creative activity; communication; creativity; conflict resolution; business games.

ABSTRACT. The article deals with the problem of enhancing efficiency of professional business communication by including the communicative resources of creativity, which is seen as the ability of the individual to solve problems effectively by means of activization of the communicative factor and to find fundamentally new or improved solutions to communication tasks. The article dwells on the following characteristics of communicative creativity: ease in creating numerous variants of individual behavior, flexibility of the subject response tactics, use of various methods of behavior, and originality, which manifested itself in the creation of non-standard ways of resolving problem situations. Communication is considered as a creative activity involving the development of creativity in the communication process. It is shown that new opportunities of business communication may be the product of human creativity. The following aims of communication are important landmarks in organization of creative communication activity: establishment of contact between interlocutors; exchange of messages, opinions, intentions, and solutions; motivation of the partner's activity in dialogue aimed at the implementation of mutually beneficial activities; coordination of joint activity organization; awareness of the meaning of intentions of the partner in communication; influencing emotions, intentions, decisions, and opinions; establishment of relations in the system of business communication; conviction and reassurance of the partner; and conflict resolution. The ar-

title considers the possibilities of combining the case method and game-based techniques by incorporating case studies (situations) in the game and the use of the combined method in the process of development of communicative creativity. The authors give examples of organization of the process of development of communicative creativity in the structure of business games using the combined method.

Несмотря на то что особенности делового общения исследованы в многочисленных трудах российских и зарубежных ученых таких, например, как Л. П. Дашков, Е. Н. Зарецкая, Д. Карнеги, Ф. А. Кузин и др., устоявшиеся взгляды на сложившиеся способы и правила общения требуют непрерывного анализа и обновления в соответствии с изменяющимися условиями реализации этой формы коммуникационного взаимодействия: глобализация, урбанизация, растущий уровень информатизации общества. В объективно создающихся в связи с этим ситуациях неопределенности и ситуациях нового вида в деловом общении у его субъектов проявляется потребность в поиске новых коммуникационных решений, и, следовательно, в проявлении креативности в деловом общении. Поэтому проблема креативности в деловом общении все чаще обсуждается в научных публикациях (работы А. Н. Алексеевой, О. Н. Вишневецкой, А. А. Головановой, Л. В. Фаткина и др.). Деловое общение требует поиска креативных идей, способствующих реализации оригинальных технологий, направленных на изменение климата в деловых отношениях и повышение их результативности. Общение – это не только соблюдение определенных норм и правил, но и творческий процесс, который отличается многовариантностью и, следовательно, требует реализации креативной деятельности [11]. Творческий элемент присутствует в любой деятельности, не только художественной, технической или научной, но и в бизнесе, спорте, игре, мыслительном процессе, в ежедневном деловом общении и т.д., везде, где человек действует не по инструкции. Отсюда следует, что творческие действия – это действия, выходящие за границы требований ситуации, а носителем творческого начала как явления социокультурного выступает личность. В творчестве личность становится свободной, целостной и неповторимой [6].

В психологии творчества обосновано понятие «коммуникативная креативность», которое рассматривается как способность личности нестандартно и эффективно решать проблемы за счет активизации коммуникативного фактора, открывать принципиально новые или усовершенствованные решения той или иной коммуникативной задачи. Наиболее выраженными характеристиками коммуникативной креативности являются: легкость в создании многочисленных вариантов поведения индивида, гибкость в изменении субъектом тактик ре-

агирования, использовании разнообразных приемов поведения, оригинальность, которая проявилась в создании нестандартных способов решения ситуаций проблемного характера [3].

Творческим продуктом креативного человека могут быть новые возможности делового общения. В организации креативной коммуникативной деятельности важными ориентирами являются цели общения: установление контактов между участниками диалога; обмен сообщениями, мнениями, замыслами, решениями; побуждение активности партнера по общению, направленной на выполнение взаимовыгодных действий; координация – согласование организации совместной деятельности; осознание смысла намерений, установок партнера по общению; влияние на эмоции, намерения, решения, мнения; установление отношений в системе делового общения; убеждение и переубеждение партнера – самая трудная из целей общения; разрешение конфликтов [9].

Таким образом, общение – это эффективный способ осмысления состояния деятельности организации или учреждения, поиска актуальных целей совершенствования деятельности, которые могут способствовать формированию новых креативных идей [5].

В деловом общении творческая деятельность индивидов во многом связана с возникновением различных конфликтов: межгрупповых, межличностных, внутриличностных. Основу любого конфликта образует ситуация, включающая либо противоположные позиции сторон, либо противоположные цели или средства их достижения [2].

На современном этапе проблема эффективного разрешения конфликтов становится актуальной не только в плане улучшения эмоционального климата межличностного взаимодействия, но и является необходимой составляющей успешного делового взаимодействия. Креативность, творческий подход может оказать положительное влияние на исход конфликта при выработке возможных вариантов решения [4]. На этом этапе востребованы способности личности продуцировать необычные, нетрадиционные идеи, уметь преодолевать стандартные схемы мышления, быстро находить решения проблемных ситуаций. Наличие творческих способностей помогает превращать конфликтную ситуацию в творческую задачу, находить оригинальные способы ее решения, которые способствуют бо-

лее эффективно разрешению конфликта, составлять прогноз возможных действий индивида [8; 10].

Формированию того или иного коммуникативного умения способствуют творческие и деловые игры. Игра является механизмом, который позволяет человеку развивать креативность.

Деловые игры применяются довольно широко и являются эффективным методом практического обучения. Они используются как средство познания в менеджменте, экономике, педагогике, сфере деловой коммуникации и других областях [7]. Широкие возможности открывает комбинирование метода кейсов и игровых методов. В игру могут быть включены кейсы (ситуации). Кейс-метод (или, иначе, метод кейс-стади) отличается от метода деловых игр тем, что он нацелен на поиск и решение проблемы. Деловые игры ориентированы на развитие умений, формирование навыков. Метод деловой игры позволяет доступно преподнести принципы менеджмента и процессы принятия решений. Таким образом, кейс – это модель определенной ситуации, а деловая игра – модель практической деятельности. Комбинированный метод, включающий в себя элементы кейс-метода и деловой игры, позволяет смоделировать объект (организацию) или ситуацию (коммуникативное общение), симулировать процесс принятия решений. Деловые ситуации могут быть связаны с подчинением вышестоящим, с руководством отделом, группой, сотрудником. Перед игроками ставятся разные цели, для достижения которых используются знания основ экономики, социологии, методов управления. И при этом комбинированный метод создает условия «включения» креативности, поиска творческих результатов в процессе общения, включая новые способы организации делового общения [7]. Комбинированный метод может применяться практически в любом из известных видов деловых игр: обучающих (формируют знания, умения и навыки); исследовательских (получение новых знаний); практико-ориентированных; поисковых; профориентационных и т.д., каждая из которых может быть также классифицирована: как по числу участников (командные, персональные), так и по интересам сторон – партнерская игра (отработка командных навыков при общих или противоположных интересах); противостояние сторон, команд; состязание отдельных участников; деловые игры с непредсказуемой внешней средой или участниками и т.д. [12].

Рассмотрим, как развитие креативности в деловом общении может быть организовано в некоторых из перечисленных деловых игр.

Деловая игра «Производственное совещание». Присутствующие на совещании относятся к начальству с недоверием и скептицизмом. Какой стиль поведения будет выбран той и другой стороной на совещании? (анализ возможных коммуникативных ситуаций нового вида). Что можно сделать или сказать для налаживания деловых контактов? (постановка творческой коммуникативной задачи). Какие управленческие решения можно принять при подведении итогов оперативного совещания? (выбор вариантов творческого решения поставленной задачи и создание условий для «включения» дивергентного мышления) [7].

Ролевая игра «Конфликтный клиент». Игра проводится в парах. Начальник отдела отвечает на звонок разгневанного клиента по телефону. Клиент высказывает претензии по поводу качества товара (моделирование коммуникативных ситуаций нового вида). Оценивается, насколько успешно преодолена конфликтная ситуация и должным ли образом построен разговор (постановка творческих коммуникативных задач и их решения на основе дивергентного мышления). Какие креативные идеи, нестандартные решения способствовали погашению конфликта? (переход от генерации к экспертизе творческих идей).

Результаты, полученные в ходе анализа множественных связей между наиболее показательными признаками коммуникативной креативности в сфере делового общения – а именно: легкостью, гибкостью, оригинальностью показывают наличие статистической связи между этими феноменами [3].

Особую роль коммуникативная креативность приобретает в современной деловой практике, требующей знания, продуманного и умелого использования таких техник и технологий общения, которые могут обеспечивать эффективное разрешение производственных, психологических, коммуникативных, этических и др. проблем, возникающих в трудовом коллективе, деловых переговорах. Компетентность, коммуникативная креативность в области делового общения непосредственно влияют на появление ситуаций успеха или неуспеха в самых различных сферах деятельности: в науке, искусстве, производстве, торговле.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Вишнякова В. Ф. Креативная психология. Психология творческого обучения. Минск, 1995. 186 с.
2. Ворожейкин И. Е., Кибанов А. Я., Захаров Д. К. Конфликтология. М. : Инфра, 2000. 224 с.
3. Голованова А. А. Коммуникативная креативность субъекта как фактор эффективности группового решения задач // Научная библиотека диссертаций и авторефератов. URL: disserCat .http://www.dissercat.com/content/kommunikativnaya-kreativnost-subekta-kak-faktor-effektivnosti-grupпового-resheniya-zadach#ixzz3x6siXTiF.
4. Дмитриев А. В. Социальный конфликт. Общее и особенное. М. : Гардарики, 2002. 526 с.
5. Лапин Н. М. Креативность как инновационный ресурс развития экономики : дис. ... канд. экон. наук. Тамбов, 2008. 155 с.
6. Общение как творчество, творчество как общение. URL: knowledge.allbest.ru>Психология>.
7. Примеры деловых игр. Сценарий деловой игры. URL: http://fb.ru/article/159475/primeryi-delovyyih-igr-stsenariy-delovoy-igryi.
8. Сергеева Д. Н. Развитие креативности педагогов в процессе разрешения конфликтов // Образование и наука. 2016. № 5. С. 107–122.
9. Скворцова С. В. Основы обучения креативной деятельности (на примере педагогики Великобритании) // Образование и наука. 2015. № 2. С. 155–165.
10. Сопегина В. Т. О формировании коммуникативной составляющей педагогической компетенции в процессе наставничества // Образование и наука. 2016. № 2. С. 55–67.
11. Сыманюк Э. Э., Печеркина А. А. Психолого-педагогическое сопровождение развития профессиональной компетентности педагога // Педагогическое образование в России. 2016. № 3. С. 32–39.
12. Толстогузов С. Н. Опыт профориентационной работы за рубежом // Образование и наука. 2015. № 1. С. 151–165.

R E F E R E N C E S

1. Vishnjakova V. F. Kreativnaja psihologija. Psihologija tvorcheskogo obuchenija. Minsk, 1995. 186 s.
2. Vorozhejkin I. E., Kibanov A. Ja., Zaharov D. K. Konfliktologija. M. : Infra, 2000. 224 s.
3. Golovanova A. A. Kommunikativnaja kreativnost' sub#ekta kak faktor jeffektivnosti gruppovogo reshenija zadach // Nauchnaja biblioteka dissertacij i avtoreferatov. URL: disserCat http://www.dissercat.com/content/kommunikativnaya-kreativnost-subekta-kak-faktor-effektivnosti-grupпового-resheniya-zadach#ixzz3x6siXTiF.
4. Dmitriev A. V. Social'nyj konflikt. Obshee i osobennoe. M. : Gardariki, 2002. 526 s.
5. Lapin N. M. Kreativnost' kak innovacionnyj resurs razvitija jekonomiki : dis. ... kand jekon. nauk. Tambov, 2008. 155 s.
6. Obsshenie kak tvorchestvo, tvorchestvo kak obsshenie. URL: knowledge.allbest.ru>Psihologija>.
7. Primery delovyh igr. Scenarij delovoy igry. URL: http://fb.ru/article/159475/primeryi-delovyyih-igr-stsenariy-delovoy-igryi.
8. Sergeeva D. N. Razvitie kreativnosti pedagogov v processe razreshenija konfliktov // Obrazovanie i nauka. 2016. № 5. S. 107–122.
9. Skvorcova S. V. Osnovy obuchenija kreativnoj dejatel'nosti (na primere pedagogiki Velikobritanii) // Obrazovanie i nauka. 2015. № 2. S. 155–165.
10. Sopedgina V. T. O formirovanii kommunikativnoj sostavljajushhej pedagogicheskoj kompetencii v processe nastavnichestva // Obrazovanie i nauka. 2016. № 2. S. 55–67.
11. Symanjuk Je. Je., Pecherkina A. A. Psihologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie razvitija professional'noj kompetentnosti pedagoga // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2016. № 3. S. 32–39.
12. Tolstoguzov S. N. Opyt proforientacionnoj raboty za rubezhom // Obrazovanie i nauka. 2015. № 1. S. 151–165.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Т. Н. Шамало

УДК 159.923.3:159.922.1-057.875
ББК Ю932.30+Ю962.3

ГСНТИ 15.21.59

Код ВАК 19.00.05

Жемчугова Наталия Анатольевна,

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры общей психологии Института психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: ivonna52007@yandex.ru.

Новикова Ольга Васильевна,

старший преподаватель кафедры социальной психологии, конфликтологии и управления Института психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: ivonna52007@yandex.ru.

ГЕНДЕРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СОДЕРЖАТЕЛЬНО-СМЫСЛОВОГО АСПЕКТА ОБЩИТЕЛЬНОСТИ ЮНОШЕЙ И ДЕВУШЕК ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: гендер; общительность; гендерные особенности; студенты-педагоги; педагогические вузы; эмпирические исследования; факторный анализ; структура общительности; коммуникативное поведение; качества личности.

АННОТАЦИЯ. В данной статье рассматриваются вопросы гендерных особенностей проявления общительности у девушек и юношей педагогического вуза. В начале статьи мы остановились на понятиях «общительность» и «гендер». Обозначили проблему исследования. Раскрыли теоретический аспект изучения гендерных особенностей общительности у девушек и юношей. Провели эмпирическое исследование и представили результаты. Была выявлена и составлена факторная структура общительности юношей и девушек. Факторная структура общительности юношей и девушек изучалась с помощью методики, разработанной А. И. Крупновым, позволяющей рассмотреть данное качество личности многопланово, то есть в системе регуляторно-динамических и продуктивно-смысловых характеристик. Сравнительный количественный анализ переменных общительности у девушек и юношей позволил сделать вывод о гендерной специфичности проявления данного свойства личности. Так, сплоченность отмеченных переменных в иерархии общительности содержательно-смыслового аспекта у юношей указывает на хорошее понимание как самого свойства «общительность», так и способов, приемов его проявления. Общительность они связывают с развитием в разных сферах. У них более выражена активность и саморегуляция общительного поведения. У девушек осмысленность и осведомленность как понимание роли общительности в реализации успешности, продуктивности учебной деятельности не была выявлена на значимом уровне. У девушек несколько снижена активность общительности, с одной стороны, за счет ограниченного арсенала приемов и средств коммуникативного поведения и слабой интернальной регуляции общительности. Девушки чаще, чем юноши, побуждаются социотрической мотивацией, связанной с решением всевозможных общественных проблем. Рассматривая выраженность переменных общительности, можно также отметить, что как девушки, так и юноши практически не испытывают трудностей при проявлении общительности, ни операциональных, ни личностных.

Zhemchugova Nataliya Anatol'evna,

Candidate of Psychology, Associate Professor of Department of General Psychology, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Novikova Ol'ga Vasil'evna,

Senior Lecturer of Department of social Psychology, Conflictology and Management, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

GENDER PECULIARITIES OF THE CONTENT-SEMANTIC ASPECT OF SOCIABILITY OF BOYS AND GIRLS OF A PEDAGOGICAL UNIVERSITY

KEYWORDS: gender; sociability; gender peculiarities; student-teacher; pedagogical universities; empirical research; factor analysis; structure of sociability; communicative behavior; personality traits.

ABSTRACT. This article examines gender features of manifestation of sociability among girls and boys of a pedagogical University. In the beginning of the article the authors dwell on the concepts of sociability and gender and defined the research problem. The article deals with theoretical aspects of the study of gender peculiarities of sociability in girls and boys. It describes an empirical research undertaken by the authors and presents its results. The paper reveals the factor structure of sociability in boys and girls which was studied using the method developed by A. I. By Krupnov, allowing the researcher to consider the given quality of the individual multidimensionally, i.e. in the system of regulatory, dynamic and productive-meaningful characteristics. A comparative quantitative analysis of the variables of sociability among girls and boys allowed making a conclusion about gender specificity of the manifestations of these personality traits. Thus, the unity of the observed variables in the hierarchy of sociability of the content-meaningful aspect of boys indicates proper understanding of both the properties of sociability and the ways and methods of its manifestation. They associate sociability with development in different areas. They have more pronounced activity and self-control of sociable behavior. The girls' understanding and knowledge as realization of the role of sociability in achievement of success and productivity of learning was not detected at a significant level. Girls display slightly reduced activity of sociability because of the limited arsenal of techniques and means of communicative behavior and weak internal regulation of sociability. Girls, more often

than boys, are stimulated by socially-centered motivation related to the solution of all possible social problems. Considering the degree of manifestation of sociability variables one can also note that both girls and boys have practically no difficulties in the manifestation of sociability, either operational or personal.

Общительность – относительно устойчивая система мотивационно-смысловых и регуляторно-динамических характеристик, проявляется в деятельности, общении и обуславливает их. При этом общение и общительность не могут быть противопоставлены или отождествлены. Общительность как системное свойство личности и фактор субъект-субъектного взаимодействия является важным объектом исследования [4].

Общительность выступает фактором развития сознания, деятельности, личности, познавательной и эмоционально-волевой сферы, характера и способностей, это необходимое условие проявления и самоактуализации задатков, стремлений, склонностей, интересов, потребностей и т.д.

Общение в юношеском возрасте характеризуется целеустремленностью, самостоятельностью, произвольностью, творческим воплощением в ведущей учебно-профессиональной деятельности; расширяется и стабилизируется круг общения, повышается готовность и возможность самовоспитания коммуникативных качеств.

Разграничиваются понятия «общение» и «общительность». Общение – важнейший процесс взаимодействия людей в различных видах деятельности. Общительность – индивидуальное свойство личности, выступающее в регуляторно-динамическом, продуктивно-смысловом аспектах.

В психологических исследованиях представлено различное понимание общительности. Одни исследователи определяют ее как свойство темперамента, выражающее устойчивые динамические признаки, служащие успешному общению. Другие рассматривают общительность как черту характера и системное свойство личности. Мы рассматриваем общительность на основе целостной многомерно-функциональной модели анализа свойств личности, включающей следующие компоненты: динамический, эмоциональный, регуляторный, мотивационный, когнитивный, продуктивный, рефлексивно-оценочный, установочно-целевой.

Проблема гендерных особенностей общительности студентов активно изучается в психологических исследованиях (И. В. Грошев, С. С. Кудинов, Л. А. Журавлева, В. А. Сумарокова и др.) [2; 3; 15]. Важность данных исследований обусловлена рассмотрением общительности как базовой предпосылки развития всей системы психических процессов, состояний и свойств

личности (А. И. Крупнов, В. П. Прядин, Н. А. Жемчугова, Н. Ф. Шляхта) [6; 13; 14]. В последнее время получено достаточно исследовательского материала, связанного со спецификой общительности девушек и юношей (А. А. Бодалев, В. П. Багрунов, В. Е. Каган, И. С. Кон и др.).

Однако, на наш взгляд, рассмотрение общительности с точки зрения психологии пола требует нового подхода – гендерного как инновационного способа исследования социальной реальности. Большинство авторов гендерной проблематики сходятся во мнении, что данный термин был введен в научный аппарат с целью подчеркнуть не природную, а социокультурную причину межполовых различий.

Впервые данный термин был введен в науку американским психоаналитиком Робертом Столлером, в 1968 г. в его труде «Пол и гендер» [1].

Существует множество подходов к пониманию данного термина. Так, в коллективной монографии «Гендерный подход в гуманитарных исследованиях» отмечается, что в настоящее время гендерный подход рассматривается с точки зрения науки об обществе, определенной точки зрения, инновационного способа исследования социальной реальности.

В методологической ориентации гендерный подход задает структуру, язык, понятийно-категориальный аппарат, задает конкретные образцы и формы научного познания. Понятием «пол» принято обозначать анатомо-физиологические и биологические особенности индивида, данные ему от рождения, на основе которых он определяется как мужчина или как женщина. Понятием же «гендер» обозначают систему социальных и культурных норм, которые общество предписывает выполнять людям в зависимости от их биологического пола.

Э. Гидденс считает, что пол имеет отношение к физическим, телесным различиям между мужчиной и женщиной, «гендер» затрагивает их психологические, социальные и культурные особенности [1].

В. В. Абраменкова утверждает, что причиной обнаруженных различий общительности детей является не половая принадлежность, а различия в социальном статусе и полоролевой позиции, которые заданы исторически сложившимися в культуре формами взаимоотношений у мужчин и женщин.

По мнению О. Крушельницкой, мальчики и девочки по-разному общаются друг с

другом. На первый взгляд, мальчики во всех возрастах общительнее девочек. С самого раннего возраста они активнее девочек вступают в контакты с другими детьми, затевают совместные игры и т.д. Чувство принадлежности к группе сверстников и общение с ними для мужчин всех возрастов важнее, чем для женщин.

В исследованиях Кудинова было выявлено, что у девушек отличительной особенностью выступает ярко проявляющаяся эмоциональность в процессе общения. В то же время можно отметить, что общительность юношей менее эмоциональна, и они гораздо реже проявляют желание к общению, если от них требуется помощь в решении каких-либо общественных проблем. Что касается трудностей при проявлении

общительности, то они, как и у девушек, также проявляются крайне редко и не влияют существенным образом на проявление данного свойства [15].

Целью нашего исследования стал сравнительный анализ факторной структуры содержательно-смыслового аспекта общительности юношей и девушек.

Факторная структура общительности юношей и девушек изучалась с помощью методики, разработанной А. И. Крупновым, позволяющей рассмотреть данное качество личности многопланово, то есть в системе регуляторно-динамических и продуктивно-смысловых характеристик. В рамках данной работы мы решили рассмотреть различия продуктивно-смысловых переменных юношей и девушек – студентов УрГПУ.

Таблица 1

Факторный анализ содержательно-смысловых переменных общительности у юношей и девушек

Переменные общительности	Юноши				Девушки			
	Факторы				Факторы			
	I	II	III	IV	I	II	III	IV
Общественно значимые цели	78	-14	07	10	66	05	24	-29
Личностно-значимые цели	66	-43	-27	-17	28	05	40	-74
Социоцентричность	48	50	-28	-35	74	-05	-38	51
Эгоцентричность	68	50	15	01	48	18	-33	-24
Осмысленность	49	47	-41	35	-22	-38	35	39
Осведомленность	61	-02	47	-49	05	52	17	44
Предметность	82	-32	02	11	59	13	-34	33
Субъектность	82	03	19	16	54	-42	26	42
Трудности личностные	40	71	42	-12	36	33	34	53
Трудности операциональные	-43	79	11	-07	26	60	53	00

Рассмотрим таблицу, в которой представлен факторный анализ матрицы интеркорреляций показателей продуктивно-смыслового аспекта общительности юношей и девушек.

В первом факторе у юношей выявились со значимыми показателями все переменные содержательной стороны общительности, за исключением трудностей. При этом операциональные трудности выступили с отрицательным знаком. Продуктивный компонент общительности у юношей набрал самые высокие баллы, определяя высокую результативность общительности у юношей.

Цели общественно значимые и личностно значимые также набрали наиболее значимые показатели, образовав положительное единство продуктивно-смыслового аспекта. Другими словами, этот фактор является наиболее общим: в него входят все показатели за исключением трудностей, которые образуют обратную зависимость.

Первый фактор у девушек определили общественно значимые цели, мотивационный компонент, результативность общительности. Не вошли показатели личностно значимых целей, когнитивного компонента и трудностей. Таким образом, мы видим,

что структурное единство содержательно-смыслового аспекта общительности у юношей выражено ярче, чем у девушек.

Второй фактор у юношей проявил себя более сдержанно, в мужской выборке испытуемых выступили мотивационные переменные и трудности личностные и операциональные, а также чуть с более низким значением осмысленность, осознанность общительности. Поэтому этот фактор можно назвать «мотивационно-трудностным».

Второй фактор у девушек образовал единство осведомленности когнитивного компонента и операциональных трудностей. В женской выборке определим данный фактор «когнитивно-трудностным».

Третий фактор у юношей характеризуется осведомленностью, то есть поверхностным, неглубоким пониманием общительности. Остальные переменные в данном факторе себя не проявили. Можно определить его как «осведомленный».

Третий фактор у девушек определился операциональными трудностями, но другие переменные не выступили на значимом уровне. В связи с этим можно его определить «операционально трудностным».

В четвертом факторе у юношей с отрицательным значением выступила осведомленность когнитивного компонента, в то время другие переменные не набрали сколько-нибудь значимые значения. У девушек в данном факторе выступили с отрицательным значением личностно значимые цели, а социоцентричность мотивационного компонента – с положительным значением. Мы видим, что личностно значимые цели у девушек вступают в противоречие с социоцентрической мотивацией.

Таким образом, сравнительный количественный анализ переменных общительности у девушек и юношей позволяет сделать вывод о гендерной специфичности проявления данного свойства личности. Сплоченность отмеченных переменных в иерархии общительности содержательно-смыслового аспекта у юношей указывают на хорошее понимание как самого свойства «общительность», так и способов, приемов его проявления. Свою общительность они связывают с развитием в разных сферах. У них более широкие возможности реализации этого свойства. Общительность позволяет им осваивать профессионализм, расширять контакты с множеством людей, заводить много друзей и приятелей и в то же время развивать себя как личность, формировать у себя такие качества, как эмпатия, толерантность, уверенность, доброжелательность и т.д. Другой их отличительной особенностью является выраженность продуктивных характеристик. Можно предположить, что общительность

для студентов является не только личностным свойством, но и неким инструментом позволяющим реализовать себя в социуме на данном этапе онтогенеза. У них отмечается достаточно высокий внутренний локус контроля общительного поведения и главное – это личностно значимые установки и личностно значимая продуктивность общительности. Главное для юношей при проявлении общительности – это достижение личностных целей и решение своих проблем. Достаточный уровень осмысленности общительности позволяет им не только использовать различные приемы в общении, направленные на успешность этого процесса, но и проникнуться сознанием того, что через выраженное проявление общительности они могут достичь большинства своих эгоцентрических целей. С качественной стороны отмеченные различия свидетельствуют о том, что при проявлении общительности юноши в большей степени руководствуются личностно значимыми стремлениями, установками, направленными на достижение желаемых целей, имеющих важное значение исключительно для них. Это может быть связано как с профессиональным продвижением, обеспечивающим карьерный рост и материальное благополучие, так и с повышением социального статуса, развитием способностей и личностных качеств, опять же необходимых для личностного продвижения. Они стремятся чаще включаться в процесс общения с другими людьми, используя для этого весь спектр средств и приемов. Отсюда можно говорить о более выраженной активности и саморегуляции общительного поведения.

Мы видим, что у девушек сплоченность переменных ниже, чем у юношей. В отличие от студентов у девушек осмысленность и осведомленность как понимание роли общительности в реализации успешности, продуктивности учебной деятельности не была выявлена на значимом уровне. У девушек несколько снижена активность общительности, с одной стороны, за счет ограниченного арсенала приемов и средств коммуникативного поведения и слабой интернальной регуляции общительности, с другой, в связи с эпизодическим проявлением эгоцентрических побуждений и ценностно-целевых установок, стремлений к проявлению общительности. Девушки чаще, чем юноши, побуждаются социоцентрической мотивацией, связанной с решением всевозможных общественных проблем. В ходе общения они стремятся решить не столько свои какие-либо проблемы, сколько оказать содействие в решении вопросов собеседника: помочь разрешить проблемную ситуацию в коллективе, группе, а также желанием внести вклад в общее

дело. Кроме того, проявление общительности для них связано в равной степени как с освоением профессии, профессиональным совершенствованием и самореализацией, так и установлением дружеских отношений с самыми различными людьми и личностным развитием и самосовершенствованием. Отмеченное позволяет заключить, что общительность в женской выборке носит социально обусловленную детерминированность.

Рассматривая выраженность переменных общительности, можно также отметить, что как девушки, так и юноши практически не испытывают трудностей при проявлении общительности, ни операциональных, ни личностных. То есть им вполне хватает необходимых умений и навыков общительного поведения, и они не склонны испытывать излишнюю застенчивость, тревогу и другие отрицательные эмоциональные реакции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гендерный подход в гуманитарных исследованиях: коллективная научная монография / Отв. ред. А. Ю. Нагорнова. Ульяновск : Зебра, 2016. 188 с.
2. Грошев И. В. Индивидуально-личностные и гендерно-половые особенности детерминации голосования избирателей в условиях дефицита информации о кандидатах // Экспериментальная психология. 2013. Т. 6. № 1. С. 98–118.
3. Грошев И. В. Гендерные аспекты эмоциональной архитектуры, интерпретации и опознания ландшафта эмоций и эмоциональных отношений в организации // Менеджмент в России и за рубежом. 2012. № 4.
4. Жемчугова Н. А. Развитие общительности во взаимосвязи со свойствами темперамента в учебной деятельности у старших школьников и студентов : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2009. 21 с.
5. Жемчугова Н. А. Сравнительные особенности структуры общительности и свойств темперамента на разных этапах юности // Педагогическое образование в России. 2014. № 3.
6. Крупнов А. И. Психологическая природа общительности как системного качества личности // Гуманизация и образование. 1995. № 3. С. 64–71.
7. Крупнов А. И. Диагностика свойств личности и индивидуальности. М., 1993. 77 с.
8. Крупнов А. И. Некоторые итоги комплексного изучения общительности как системного качества активности личности // Психологическая структура общительности, ее половозрастные и национально-этнические особенности. М., 1995. С. 62–66.
9. Крупнов А. И. Об изучении и формировании базовых свойств личности // Студент на пороге XXI века. М. : Изд-во РУДН, 1990. С. 31–37.
10. Крупнов А. И. Психологические проблемы целостного анализа личности и ее базовых свойств // Психолого-педагогические проблемы формирования личности в учебной деятельности. М. : Изд-во РУДН, 1988. С. 28–40.
11. Крупнов А. И. Целостно-функциональный анализ индивидуальных проявлений общительности студентов. М. : Изд-во РУДН, 1986. С. 92–102.
12. Крупнов А. И., Бабаев Т. М., Станис В. В. Комплексная программа развития общительности как общепрофессионального свойства личности : сб. докладов и тезисов сообщений 1-й межвузов. науч.-практ. конференции. Калуга, 2000. С. 62–64.
13. Крупнов А. И., Жемчугова Н. А. Исследование индивидуальных различий в динамических характеристиках общительности старших школьников // Вопросы психофизиологии активности и саморегуляции личности. Свердловск : Изд-во Свердлов. пед. ин-та, 1978. С. 63–69.
14. Крупнов А. И. Системно-диспозиционный подход к изучению личности и ее свойство // Вестник РУДН. 2006. № 1 (3). С. 63–73.
15. Кудинов С. С. Гендерные особенности проявления инструментально-стилевых и мотивационно-смысловых характеристик общительности // Сибирский педагогический журнал. 2009. Выпуск № 3.

REFERENCES

1. Gendernyj podhod v gumanitarnyh issledovaniyah: kollektivnaja nauchnaja monografija / Otv. red. A. Ju. Nagornova. Ul'janovsk : Zebra, 2016. 188 s.
2. Groshev I. V. Individual'no-lichnostnye i genderno-polovye osobennosti determinacii golosovaniya izbiratelej v uslovijah deficita informacii o kandidatah // Jeksperimental'naja psihologija. 2013. T. 6. № 1. S. 98–118.
3. Groshev I. V. Gendernye aspekty jemocional'noj arhitektury, interpretacii i opoznaniya landshafta jemocij i jemocional'nyh otnoshenij v organizacii // Menedzhment v Rossii i za rubezhom. 2012. № 4.
4. Zhemchugova N. A. Razvitie obshhitel'nosti vo vzaimosvjazi so svojstvami temperamenta v uchebnoj dejatel'nosti u starshih shkol'nikov i studentov : avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk. Ekaterinburg, 2009. 21 s.
5. Zhemchugova N. A. Sravnitel'nye osobennosti struktury obshhitel'nosti i svojstv temperamenta na raznyh jetapah junosti // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2014. № 3.
6. Krupnov A. I. Psihologicheskaja priroda obshhitel'nosti kak sistemnogo kachestva lichnosti // Gumanizacija i obrazovanie. 1995. № 3. S. 64–71.
7. Krupnov A. I. Diagnostika svojstv lichnosti i individual'nosti. M., 1993. 77 s.
8. Krupnov A. I. Nekotorye itogi kompleksnogo izuchenija obshhitel'nosti kak sistemnogo kachestva aktivnosti lichnosti // Psihologicheskaja struktura obshhitel'nosti, ee polovozrastnye i nacional'no-jetnicheskie osobennosti. M., 1995. S. 62–66.
9. Krupnov A. I. Ob izuchenii i formirovanii bazovyh svojstv lichnosti // Student na poroge XXI veka. M. : Izd-vo RUDN, 1990. S. 31–37.
10. Krupnov A. I. Psihologicheskie problemy celostnogo analiza lichnosti i ee bazovyh svojstv // Psihologopedagogicheskie problemy formirovanija lichnosti v uchebnoj dejatel'nosti. M. : Izd-vo RUDN, 1988. S. 28–40.
11. Krupnov A. I. Celostno-funkcional'nyj analiz individual'nyh projavlenij obshhitel'nosti studentov. M. : Izd-vo RUDN, 1986. S. 92–102.

12. Krupnov A. I., Babaev T. M., Stanis V. V. Kompleksnaja programma razvitija obshhitel'nosti kak obshheprofessional'nogo svojstva lichnosti : sb. dokladov i tezisov soobshhenij 1-j mezhvuzov. nauch.-praktich. konferencii. Kaluga, 2000. S. 62–64.
13. Krupnov A. I., Zhemchugova N. A. Issledovanie individual'nyh razlichij v dinamicheskikh harakteristikah obshhitel'nosti starshih shkol'nikov // Voprosy psihofiziologii aktivnosti i samoreguljicii lichnosti. Sverdlovsk : Izd-vo Sverdlov. ped. in-ta, 1978. S. 63–69.
14. Krupnov A. I. Sistemno-dispozicionnyj podhod k izucheniju lichnosti i ee svojstvo // Vestnik RUDN. 2006. № 1 (3). S. 63–73.
15. Kudinov S. S. Gendernye osobennosti projavlenija instrumental'no-stilevyh i motivacionno-smyslovyh harakteristik obshhitel'nosti // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. Novosibirsk : Izd-vo Novosib. gos. ped. un-ta, 2009. Vypusk № 3.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. И. Г. Липатникова

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.147:745/749
ББК 4448.027.5+Щ12р

ГСНТИ 18.01.39

Код ВАК 13.00.05

Зверева Татьяна Викторовна,

заместитель декана по воспитательной работе факультета технологии и предпринимательства, Шадринский государственный педагогический университет; 641870, г. Шадринск, ул. К. Либкнехта, 3; e-mail: vip.zvereva1982@mail.ru.

Новоселов Сергей Аркадьевич,

доктор педагогических наук, профессор, директор Института педагогики и психологии детства, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: inobr@list.ru.

ДИСТАНЦИОННАЯ ОЛИМПИАДА ПО ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОМУ ИСКУССТВУ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОФИЛЕЙ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: проектно-исследовательская деятельность; художественное образование; декоративно-прикладное искусство; дистанционные олимпиады; студенческие олимпиады; информационные технологии; электронные учебно-методические пособия.

АННОТАЦИЯ. В статье обосновывается идея необходимости разработки и проведения дистанционных олимпиад по декоративно-прикладному искусству как новой формы организации дополнительного образования в структуре художественного образования. Целью этой олимпиады является мотивация студентов к проектно-исследовательской деятельности в системе основного и дополнительного образования в вузе. Обоснована специфика дистанционной олимпиады по декоративно-прикладному искусству, связанная с синтетическим характером этой сферы художественного образования. Приведено средство организации дистанционной олимпиады – сетевое взаимодействие между участниками олимпиады, ее организаторами, а также заинтересованным в ее результатах ближайшим социальным окружением участников олимпиады. Предложена методология проведения дистанционной олимпиады по декоративно-прикладному искусству как средства активизации проектно-исследовательской деятельности. Охарактеризован комплекс учебно-творческих задач, последовательное решение которых задает структуру и этапы творческой деятельности студентов, дает возможность дистанционной организации и сопровождения их самостоятельной работы по проектированию декоративных изделий в рамках выполнения олимпиадного задания. Приведена характеристика возможных тематических направлений работы участников олимпиады над художественной идеей пластического образа декоративного изделия. Поясняется схема информационной поддержки организации и проведения дистанционного творческого соревнования средствами специализированного сайта в сети Интернет. Отражено основное содержание электронного учебно-методического пособия для организации проектно-исследовательской деятельности студентов в процессе их подготовки к дистанционной олимпиаде по декоративно-прикладному искусству.

Zvereva Tat'yana Viktorovna,

Deputy Dean for Academic Activity, Faculty of Technology and Business, Shadrinsk State Pedagogical University, Shadrinsk, Russia.

Novoselov Sergey Arkad'evich,

Doctor of Pedagogy, Professor, Director of the Institute of Pedagogy and Psychology of Childhood, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

REMOTE OLYMPIAD IN APPLIED DECORATIVE ART AS A MEANS OF ACTIVIZATION OF PROJECT-RESEARCH ACTIVITY OF STUDENTS OF ARTISTIC PROFILES

KEYWORDS: project-research activity; art education; applied decorative art; remote olympiad; student olympiad; information technologies; e-textbooks.

ABSTRACT. The article substantiates the idea of the need of development and implementation of remote olympiad in applied decorative art as a new form of organization of additional education in the structure of art education. The aim of the olympiad is to motivate students to project-research activity in the system of primary and additional education at the university. The authors substantiate the specificity of remote olympiad in applied decorative art related to the synthetic nature of this field of art education. The article describes networking between the participants of the olympiad and its organizers as an instrument of organization of remote interaction. The methods of conducting a remote olympiad in applied decorative art as a means of activation of project-research activity are described. The article characterizes a complex of educational-creative tasks, consistent solution of which defines the structure and stages of creative activity of students, makes it possible to distance the organization and support for their independent work on projecting decorative products in the framework of olympiad tasks. The characteristic of possible thematic areas of work of the participants of the olympiad on the artistic idea of the plastic image of decorative items is given. The article explains the scheme of information support for organization and conduct of remote creative competition by means of a specialized site on the Internet. The authors disclose the main contents of

electronic training manuals for the organization of project-research activity of students in the process of training for holding remote olympiads in applied decorative art.

Одной из актуальных задач современной системы образования является создание оптимального образовательного пространства, в котором студенты смогли бы максимально раскрыть свои творческие способности, сформировать необходимые для самореализации социальные и профессиональные компетенции. Этому способствует организация творческих соревнований студентов в различных предметных областях и сферах их будущей профессиональной деятельности. Творческие соревнования выполняют функции формирования мотивации к профессиональной деятельности, воспитания субъекта образовательной деятельности, ответственного за ее результаты, создания духа здорового соперничества, удовлетворения интеллектуальных и духовных запросов обучающихся [10]. Известной формой таких творческих соревнований является олимпиада.

История зарождения и становления в нашей стране олимпиады как формы дополнительного образования имеет более чем столетнюю историю [2]. В вузах нарабатан значительный опыт в организации олимпиадного движения студентов, опубликовано большое количество научных трудов по вопросам методики проведения различного рода олимпиад, в том числе и на международном уровне. При этом следует отметить, что в последние годы олимпиады стали также одной из форм дистанционного и электронного образования. Эти новые виды организации современного образования позволяют осуществлять сетевое взаимодействие субъектов олимпиады без обязательного очного участия в творческом соревновании [2].

На сегодняшний день список дистанционных олимпиад, проводимых различными образовательными учреждениями и организациями, насчитывает несколько сотен подобных мероприятий. И все же можно смело утверждать, что для системы художественного образования России дистанционная олимпиада по профессиональным дисциплинам, таким как: живопись, графика, скульптура, декоративно-прикладное искусство и т.п., – представляет собой новый феномен, и прежде всего потому, что процесс компьютеризации в сфере изобразительного искусства и в сфере художественного образования еще не достиг тех масштабов, которые характерны для других предметных областей науки и образования [11]. Но потребность в электронной, компьютерной поддержке художественно-творческого процесса студентов все более

возрастает. Студент-художник нуждается в информационной поддержке, как в плане демонстрации современных технологий создания объектов изобразительного искусства с возможностью их многократного просмотра и пооперационного анализа, так и в плане презентации своих творческих работ в дистанционном режиме для их критического анализа экспертами изобразительного искусства и художественного образования, а также обсуждения своих достижений с коллегами и студентами. Такая дистанционная электронная поддержка способна стимулировать рост профессионализма и творческого уровня студентов-художников. Одной из форм такой поддержки могут стать электронные дистанционные олимпиады студентов художественных направлений образования в избранной области изобразительного искусства. Разработка и внедрение в практику художественного образования дистанционных олимпиад по изобразительному искусству для учащейся молодежи в целях мотивации студентов к научно-исследовательской и проектно-исследовательской деятельности с использованием возможностей сетевого взаимодействия и информационных ресурсов интернета становится все более актуальной педагогической проблемой.

Особое место среди дистанционных олимпиад по изобразительному искусству должно занять олимпиада по декоративно-прикладному искусству. Это связано, прежде всего, с тем, что при создании объектов декоративно-прикладного искусства художнику приходится решать не только задачи изобразительного творчества, но и задачи выбора материала декоративного изделия, технологии его обработки и создания специальных инструментов для реализации творческого художественного замысла. Это требует от студента умения грамотно организовать проектно-исследовательскую деятельность, направленную на создание оригинального декоративного изделия. В связи с этим одним из авторов статьи (Т. В. Зверева) была предложена идея разработки дистанционной олимпиады по декоративно-прикладному искусству, которая станет дополнительным средством активизации проектно-исследовательской деятельности студентов, обеспечивая взаимосвязь основного и дополнительного художественного образования. В соответствии с ее идеей студенты – участники этой олимпиады должны перейти из позиции потребителей учебной информации о декоративно-прикладном

искусстве в позицию творцов оригинальных объектов изобразительного искусства и, благодаря этому, в позицию творцов своих профессиональных компетенций.

Разработка и реализация проекта электронной версии дистанционной олимпиады по декоративно-прикладному искусству с ее последующим размещением в сети Интернет включили в себя следующие этапы:

- разработка методики проведения дистанционной олимпиады по декоративно-прикладному искусству;

- создание банка олимпиадных заданий по проектированию декоративных изделий;

- конструирование и запуск в работу интернет-сайта для дистанционной поддержки олимпиады по декоративно-прикладному искусству;

- разработка электронного учебно-методического пособия для подготовки студентов к дистанционной олимпиаде по декоративно-прикладному искусству [9].

Ведущей идеей разработанной авторской методики проведения дистанционной олимпиады по декоративно-прикладному искусству является ее организация в форме проектно-исследовательской деятельности. Синтетический характер декоративно-прикладного искусства предопределяет специфику содержания олимпиады и его реализации посредством организации самостоятельной работы студентов по проектированию объектов декоративно-прикладного искусства [6; 7; 8; 13; 14; 15]. Причем каждый этап выполнения проекта сопровождается организацией исследовательской деятельности студентов, направленной на поиск новых знаний об объекте проектирования, технологиях, материалах и инструментах, необходимых для его создания. Идея организации дистанционной олимпиады в форме проектно-исследовательской деятельности студентов реализуется посредством предъявления комплекса творческих задач участникам олимпиады, решение которых требует от студентов проявления интеллектуальной инициативы в процессе разработки проекта декоративного изделия. При этом проект декоративного изделия выступает одновременно и как олимпиадное задание, и как объект проектно-исследовательской деятельности участников творческого соревнования.

Процесс работы участников олимпиады над проектом декоративного изделия организуется поэтапно посредством дистанционного сопровождения, начиная от эскиза и до этапов художественного завершения в избранном материале и соответствующей замыслу технике обработки материалов посредством последовательного решения комплекса учебно-творческих задач. В основе этого комплекса лежат

следующие виды взаимосвязанных учебно-творческих задач:

- трансформация образов природных объектов в образы объектов декоративно-прикладного искусства на основе исследования аналогов;

- комбинирование известных техник декоративно-прикладного искусства в их новые сочетания на основе их исследования;

- комбинирование технологий изготовления декоративных изделий в новые способы их создания на основе исследования известных технологий;

- совершенствование технических средств и материалов для реализации техник и технологий декоративно-прикладного искусства на основе исследования информации о развитии известных средств и материалов [3; 5].

Тематика проектов декоративных изделий, создаваемых в процессе проведения олимпиады по декоративно-прикладному искусству, должна быть направлена на решение широкого круга задач декоративно-прикладного искусства с учетом возможностей традиционных и новых технологий художественной обработки различных материалов:

- художественная обработка бумаги, которая предполагает различные виды бумагопластики, разработку листовых фактур на основе модуля, складчатых структур, с использованием которых выполняются объемные модели и макеты, рельефные композиции, а также предметы декоративного и оформительского искусства, мозаика, аппликация, папье-маше и т.д.;

- художественная обработка текстиля: одежда, гобелены, декоративные панно, различные виды плетения (кружево, макраме, фриволите и др.), разнообразные виды вышивки, росписи по тканям и т.д.;

- художественная обработка древесины: изготовление и роспись шкатулок, ваз для фруктов и цветов, столовых приборов, разделочных досок, фигурок животных, игрушек; несложных приспособлений типа укладок для кассет, деревянной и плетеной мебели, корзин и т.д.;

- художественная обработка глины (керамика) – изделия из неорганических материалов и их смесей с минеральными добавками, изготавливаемые под воздействием высокой температуры с последующим охлаждением: керамические вазы, кувшины, блюда, декоративная пластика, игрушки и т.д.;

- художественная обработка различного природного материала: соломка, листья, ветви, корни, шишки, кора, кап, плоды, минералы, ракушки, кость, кожа, мех и т.д.;

- художественная обработка нетрадиционных материалов: полимерная глина

(пластик или пластика — пластичный материал, полимеризующийся, затвердевающий при нагревании до температуры 100–130°C, для лепки небольших изделий, украшений, скульптур, кукол и др., а также моделирования), мыло, пластик, монтажная пена, вата и т.д. [4].

Студенты должны также опираться и на знания о том, что рассматриваемые виды художественной обработки материалов классифицируются как по материалу, используемому при изготовлении предметов, так и по технологии изготовления (рисунок, резьба, ткачество, чеканка, кружевоплетение, вышивка и т.д.) [12]. Поэтому при организации проектно-исследовательской деятельности в контексте олимпиады студентам необходимо осуществлять выбор: из какого материала и в какой технике будет выполнен проект декоративного изделия, что, в свою очередь, формирует тематический подбор олимпиадных заданий по проектированию объектов декоративно-прикладного искусства.

Реализуемость методики проведения дистанционной олимпиады в этой области изобразительного искусства обеспечена концептуальной проработкой Положения о «Дистанционной олимпиаде по декоративно-прикладному искусству». В Положении отражены цель, задачи, предписания и инструкции для субъектов олимпиады с указанием требуемых сроков выполнения этапов, перечисляются и описываются этапы олимпиады. Целью дистанционной олимпиады по декоративно-прикладному искусству является выявление и поддержка талантливой молодежи в области декоративно-прикладного искусства посредством организации их проектно-исследовательской деятельности на основе решения учебно-творческих задач по проектированию декоративных изделий. *Задачи* дистанционной олимпиады по декоративно-прикладному искусству сформулированы в Положении следующим образом:

- повышение качества и престижности художественного образования как в глазах студентов, так и их ближайшего социального окружения;

- приобщение студентов к проектно-исследовательской деятельности в сфере декоративно-прикладного искусства;

- совершенствование информационно-технологической поддержки процесса обучения декоративно-прикладному искусству;

- формирование профессиональных компетенций студентов-художников;

- организация творческого поиска еще не открытых ресурсов известных материалов, технологий их обработки и инноваций в сфере формообразования объектов деко-

ративно-прикладного искусства.

Продолжительность каждого из этапов дистанционной олимпиады по декоративно-прикладному искусству составляет 20 календарных дней. Каждый этап характеризуется заданностью поисковой соревновательной деятельности участников:

- организация самостоятельной проектно-исследовательской деятельности студентов, направленной на поиск вариантов разрешения проектной ситуации посредством решения учебно-творческой задачи трансформации образов природных объектов в образы объектов декоративно-прикладного искусства;

- организация учебно-творческой деятельности студентов, направленной на поиск возможного способа разрешения проектной ситуации посредством решения задачи комбинирования известных техник декоративно-прикладного искусства в их новые сочетания;

- организация поисковой деятельности студентов, направленной на создание оригинальных объектов декоративно-прикладного искусства посредством решения задачи по комбинированию технологий изготовления декоративных изделий в новые способы их создания;

- организация творческой деятельности студентов, направленной на решение задачи по совершенствованию технических средств и материалов для реализации техник и технологий декоративно-прикладного искусства.

Весь процесс проведения дистанционной олимпиады полностью обеспечивается средствами специализированного сайта в сети Интернет и на основе использования электронной почты на всех этапах соревнований [1]. Для осуществления дистанционного проведения олимпиады выбран сайт Виртуальной выставки-конкурса современного искусства <http://art-shgpi.ru>, созданный сотрудниками художественно-графического факультета Шадринского государственного педагогического университета. Создание информационного пространства дистанционной олимпиады по декоративно-прикладному искусству в качестве одного из разделов данного сайта обуславливает наличие собственной навигационной структуры. Элементы такой навигации представляют меню олимпиадного раздела с основными ссылками, которые используются для получения доступа к информации о содержании заданий и этапах олимпиады.

Непосредственное взаимодействие участников олимпиады и ее организаторов осуществляется по электронной почте. Информационные функции почтового сервиса

полностью решают задачи информирования участников, выдачу заданий, передачу работ и поддержания достаточного уровня межличностного общения.

Для успешной подготовки участников к дистанционной олимпиаде по декоративно-прикладному искусству возникла необходимость разработки учебно-методического пособия в электронном виде и размещение его для открытого доступа на соответствующем сайте. Электронное учебно-методическое пособие раскрывает теоретические аспекты организации проектно-исследовательской деятельности студентов на основе решения учебно-творческих задач по проектированию декоративных изделий. В пособии поясняется классификация видов

учебно-творческих задач по проектированию декоративных изделий, приведены наглядные примеры создания декоративных изделий, примеры практической реализации методического алгоритма проектирования декоративных изделий в процессе решения учебно-творческих задач.

Таким образом, представленный проект организации дистанционной олимпиады по декоративно-прикладному искусству расширяет возможности использования олимпиады как формы дополнительного образования в структуре художественного образования во взаимосвязи с содержанием основного образования, а также как средства активизации проектно-исследовательской деятельности студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Береснев А. Д. Программное обеспечение Интернет-олимпиад // Вестник Учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2003. Вып. 1 (32). С. 63–71.
2. Глазырина Е. Ю. Эвристика и дистанционные технологии в музыкальном образовании // Известия Уральского государственного университета. Серия 1: Проблемы образования, науки и культуры. 2011. № 4 (95). С. 142–148.
3. Зверева Т. В., Новоселов С. А. Система учебно-творческих задач по декоративно-прикладному искусству как средство активизации проектно-исследовательской деятельности студентов // Педагогическое образование в России. 2014. № 3. С. 29–33.
4. Зверева Т. В. Проектно-исследовательская деятельность студентов в процессе обучения декоративно-прикладному искусству : учеб.-метод. пособие для студентов 1–4 курсов направления 44.03.01 «Педагогическое образование», направления 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)». Шадринск : Изд-во ШГПИ, 2015. 44 с.
5. Зверева Т. В. Учебно-творческие задачи по проектированию декоративных изделий : учеб.-метод. пособие для студентов 1–4 курсов направления подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», направления подготовки 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)». Шадринск : Изд-во ШГПИ, 2015. 63 с.
6. Криво Т. М. Технология развития художественно-творческого потенциала студентов педвуза посредством проектной деятельности (в сфере декоративно-прикладного искусства) // Вестник Томского госуд. пед. ун-та. 2012. № 2. С. 121–125.
7. Ларина О. В. Концептуальные основы художественно-проектной деятельности студентов-дизайнеров в контексте информатизации социума // Вестник ЧГПУ. 2012. № 11. С. 107–117.
8. Львова И. А. Методика формирования художественно-проектной деятельности специалистов в области дизайн-образования : дис. ... канд. пед. наук. Калуга, 2010. 279 с.
9. Мальцев А. В. Организация и проведение перманентной дистанционной олимпиады как средства мотивации к углублению знаний по информатике на основе интернет-технологий : дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2006. 197 с.
10. Савченко И. В. Олимпиада по общеобразовательным дисциплинам в учебных заведениях культуры и искусства // Среднее профессиональное образование. 2012. № 4. С. 54–58.
11. Скрипкина Ю. В. Цели, принципы и особенности системы дистанционных эвристических олимпиад // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2012. № 10. С. 256–261.
12. Соколов М. В. Формирование профессиональной направленности студентов художественно-графических факультетов на занятиях декоративно-прикладным искусством : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2002. 437 с.
13. Толбузина Т. В. Непрерывное профессиональное образование в сфере народного декоративно-прикладного искусства : дис. ... канд. пед. наук. М., 2007. 157 с.
14. Уварова А. Ю. Методология применения основ декоративной композиции в системе профессиональной подготовки студентов факультетов изобразительных искусств : дис. ... д-ра пед. наук. Кишинев, 2005. 229 с.
15. Усатая Т. В. Развитие художественно-проектной деятельности в процессе профессиональной подготовки студентов университета : дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 2004. 162 с.

REFERENCES

1. Beresnev A. D. Programmnoe obespechenie Internet-olimpiad // Vestnik Uchebno-metodicheskogo ob#edinenija po professional'no-pedagogicheskomu obrazovaniju / Ros. gos. prof.-ped. un-t. Ekaterinburg, 2003. Vyp. 1 (32). S. 63–71.
2. Glazyrina E. Ju. Jevristika i distancionnye tehnologii v muzykal'nom obrazovanii // Izvestija Ural'skogo gosudarstvennogo universiteta. Serija 1: Problemy obrazovanija, nauki i kul'tury. 2011. № 4 (95). S. 142–148.
3. Zvereva T. V., Novoselov S. A. Sistema uchebno-tvorcheskih zadach po dekorativno-prikladnomu iskusstvu kak sredstvo aktivizacii proektno-issledovatel'skoj dejatel'nosti studentov // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2014. № 3. S. 29–33.
4. Zvereva T. V. Proektno-issledovatel'skaja dejatel'nost' studentov v processe obuchenija dekorativno-

prikladnomu iskusstvu : ucheb.-metod. posobie dlja studentov 1–4 kursov napravlenija 44.03.01 «Pedagogicheskoe obrazovanie», napravlenija 44.03.04 «Professional'noe obuchenie (po otrasljam)». Shadrinsk : Izd-vo ShGPI, 2015. 44 s.

5. Zvereva T. V. Uchebno-tvorcheskie zadachi po proektirovaniju dekorativnyh izdelij : ucheb.-metod. posobie dlja studentov 1–4 kursov napravlenija podgotovki 44.03.01 «Pedagogicheskoe obrazovanie», napravlenija podgotovki 44.03.04 «Professional'noe obuchenie (po otrasljam)». Shadrinsk : Izd-vo ShGPI, 2015. 63 s.

6. Krivo T. M. Tehnologija razvitija hudozhestvenno-tvorcheskogo potenciala studentov pedvuza posredstvom proektnoj dejatel'nosti (v sfere dekorativno-prikladnogo iskusstva) // Vestnik Tomskogo gosud. ped. un-ta. 2012. № 2. S. 121–125.

7. Larina O. V. Konceptual'nye osnovy hudozhestvenno-proektnoj dejatel'nosti studentov-dizajnerov v kontekste informatizacii sociuma // Vestnik ChGPU. 2012. № 11. S. 107–117.

8. L'vova I. A. Metodika formirovanija hudozhestvenno-proektnoj dejatel'nosti specialistov v oblasti dizajno-obrazovanija : dis. ... kand. ped. nauk. Kaluga, 2010. 279 s.

9. Mal'cev A. V. Organizacija i provedenie permanentnoj distancionnoj olimpiady kak sredstva motivacii k uglubleniju znanij po informatike na osnove internet-tehnologij : dis. ... kand. ped. nauk. Omsk, 2006. 197 s.

10. Savchenko I. V. Olimpiada po obshheobrazovatel'nym disciplinam v uchebnyh zavedenijah kul'tury i iskusstva // Srednee professional'noe obrazovanie. 2012. № 4. S. 54–58.

11. Skripkina Ju. V. Celi, principy i osobennosti sistemy distancionnyh jevristsicheskikh olimpiad // Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk. 2012. № 10. S. 256–261.

12. Sokolov M. V. Formirovanie professional'noj napravlennosti studentov hudozhestvenno-graficheskikh fakul'tetov na zanjatijah dekorativno-prikladnym iskusstvom : dis. ... d-ra ped. nauk. M., 2002. 437 s.

13. Tolbuzina T. V. Nepreryvnoe professional'noe obrazovanie v sfere narodnogo dekorativno-prikladnogo iskusstva : dis. ... kand. ped. nauk. M., 2007. 157 s.

14. Uvarova A. Ju. Metodologija primenenija osnov dekorativnoj kompozicii v sisteme professional'noj podgotovki studentov fakul'tetov izobrazitel'nyh iskusstv : dis. ... d-ra ped. nauk. Kishinev, 2005. 229 s.

15. Usataja T. V. Razvitie hudozhestvenno-proektnoj dejatel'nosti v processe professional'noj podgotovki studentov universiteta : dis. ... kand. ped. nauk. Magnitogorsk, 2004. 162 s.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Т. Н. Шамало

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 37.013.83:37.015
ББК 4432+Ю962.3

ГСНТИ 15.81.21

Код ВАК 19.00.07

Девятковская Ирина Владимировна,

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры философии и акмеологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26, каб. 414; e-mail: rosirin@yandex.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ БЕЗ БАРЬЕРОВ: РОЛЬ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: профессиональное развитие; психологические барьеры; развитие личности; непрерывное образование взрослых; преодоление психологических барьеров; андрагогика.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена анализу психологических барьеров профессионального развития личности и роли технологий непрерывного образования в конструктивном преодолении этих барьеров. В статье описывается возникновение психологических барьеров в процессе профессионального развития личности и их сущность. Автором анализируются возможности преодоления возникающих барьеров с помощью непрерывного образования и обучения взрослых. Представлен обзор методов обучения взрослых и проанализированы возможности этих методов для преодоления психологических барьеров профессионального развития личности.

Devyatovskaya Irina Vladimirovna,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Department of Philosophy and Acmeology, Ural State pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF A PERSON WITHOUT ANY LIMITS: THE ROLE OF CONTINUOUS EDUCATION OF ADULTS

KEYWORDS: professional development; psychological barrier; personal development; continuous education for adults; psychological barrier overcoming; andragogy.

ABSTRACT. The paper is devoted to the analysis of psychological barriers of professional development of personality and the role of continuous education technologies in overcoming these barriers. The paper describes the appearance of psychological barriers in the course of professional development of a person and studies their essence. The author analyses the possibilities of overcoming the barriers with the help of continuous education for adults. There is an overview of methods of teaching adults and the analysis of the role of these methods in overcoming psychological barriers of professional development of a person.

Выполнение профессиональной деятельности, структурируя течение жизни и формируя идентичность личности, является неотъемлемой частью жизни многих людей. С одной стороны, работа дает возможность удовлетворения многих жизненно важных потребностей, является источником уважения и самоуважения, самореализации, творческого развития, а с другой – может быть причиной физических и психических заболеваний, неудовлетворенности, а также изменения всей жизни человека вследствие тех или иных событий профессиональной жизни.

Профессиональное развитие личности является сложным, протяженным во времени, разнонаправленным и мультифакторным процессом. Как отечественными, так и зарубежными психологами (А. А. Деркач, Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Л. М. Митина, Ю. П. Поваренков, Э. Э. Сыманюк,

R. Gasteiger / Р. Гастайгер, D. Hall / Д. Халл, J. Super / Дж. Сьюпер) профессиональное развитие личности описывается как неравномерный, нелинейный стадийный процесс изменения личности в процессе выполнения профессиональной деятельности [1; 2; 3; 4; 5; 6; 13; 14].

В современных теориях профессионального развития используется термин «переменчивое профессиональное развитие», определяемый как «самоуправляемый профессиональный путь на основе ценностей личности, ее способности к изменению себя и адаптации к внешним изменениям, и вместе с тем, сохраняющей идентичность и ответственность за собственное профессиональное развитие» [13, с. 5]. Определяющим фактором конкурентоспособности становится активность личности, ее компетенции и личные качества, готовность к изменению себя и мира, открытость новому, стремление отвечать на вызовы современности.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ (проект №15-36-01306 «Преодоление психологических барьеров профессионального развития личности в процессе непрерывного образования»)

В этих условиях актуализируется изучение особенностей профессионального развития и изменений личности в процессе выполнения профессиональной деятельности, которые могут носить как конструктивный, так и деструктивный характер. В качестве конструктивных изменений можно отметить формирование новых профессиональных и общих компетенций, обогащение социальной среды и появление новых профессиональных связей, постановку новых целей и расширение горизонтов развития. К деструктивным изменениям личности, как правило, относят деструкции и деформации личности, эмоциональное выгорание, профессиональную стагнацию, а также психологические барьеры профессионального развития, которые и станут в данной статье предметом изучения.

Психологический барьер – это психологический феномен (представленный в форме ощущений, переживаний, образов, понятий и др.), который ограничивает личностное и профессиональное развитие, препятствует удовлетворению потребностей и вызывает эмоциональный дискомфорт [6; 7]. В психолого-педагогической литературе барьер описывается, с одной стороны, как субъективная категория, а с другой стороны, подчеркивается его объективный характер – непреодолимость или преодолимость препятствия для одного не является и не воспринимается таковой для другого.

Психологические барьеры профессионального развития могут проявляться в форме кризисов профессионального развития личности, профессиональных деструкций и деформаций, а также ухудшения профессионально-психологического здоровья [7].

Согласно концепции профессионального развития Э. Ф. Зеера, кризисами являются непродолжительные периоды жизни, сопровождающиеся кардинальной перестройкой субъекта деятельности и изменениями самой деятельности. Кризисы профессионального развития могут инициироваться как связанными с деятельностью факторами (смена деятельности, ее совершенствование или стереотипизация), так и внешними условиями (социально-экономическая ситуация, различные обстоятельства реализации профессиональных планов, случайные события), а также особенностями самой личности (уровень социально-профессиональной активности, потребности, особенности профессионального самоопределения, стремление к саморазвитию и самореализации, возрастные психофизиологические изменения).

Симптомами кризисов профессионального развития выступают утрата смысла выполняемой деятельности, потеря чувства

нового, преобладание негативных эмоций в отношении работы, раздражительность или апатия. Как отмечает Э. Ф. Зеер, кризисы сопровождают процесс профессионального развития и, как правило, имеют определенную стадиальную принадлежность [2].

Анализ зарубежной психолого-педагогической литературы и исследований по проблемам профессионального развития личности показал, что понятия «кризис», «жизненный кризис», «кризисные события жизни» используются, как правило, в контексте описания жизни человека и его биографии, а не в контексте анализа профессионального развития [8; 10; 11; 12; 13; 14; 16]. Среди ученых и практиков в области психологии профессионального развития наиболее распространенным является определение кризиса, предложенное Г. Капланом (G. Caplan.), а именно: кризис понимается как период неравновесия, ограниченный по времени, сопровождаемый неприятными психическими и физическими чувствами (ощущениями), иногда сильно истощающий способности личности компетентно преодолеть или справиться с ситуацией [8]. Другими словами, кризис – это «тяжелое эмоциональное нарушение равновесия, которое ограничено по времени и не может быть преодолено с помощью механизмов ответной регуляции, доступных в настоящее время индивидууму, переживающему кризис» [17, с. 614].

Вместе с тем, А. Шрейюгг (A. Schreyögg) справедливо отмечает, что любое личное кризисное событие также может отражаться на профессиональном поведении личности, так как многие из таких событий (например, смерть близких) способны поставить под сомнение всю картину мира человека, и в том числе, привести к переоценке профессиональной жизни [18]. В этом случае профессиональный кризис инициируется личностными факторами. Кроме того, индивидуальные профессиональные кризисы могут вызываться ситуативными факторами, такими как выход на пенсию, смена рабочего места, особые условия на рабочем месте, факторы государственного и даже международного характера [18].

В качестве психологического барьера профессионального развития выступают и профессиональные деструкции и деформации, то есть изменения сложившейся структуры деятельности и личности, негативно сказывающиеся на продуктивности труда и взаимодействии с другими его участниками [2]. Признаками профессиональных деструкций являются замедление профессионального развития; рассогласование личных и профессиональных ценностей, псевдопрофессиональные смыслы труда, про-

фессиональные конфликты, формирование негативных качеств личности [2; 6; 7]. В работах отечественных (С. П. Безносков, Э. Ф. Зеер, А. К. Маркова, О. Б. Полякова, Э. Э. Сыманюк) и зарубежных (М. Домновски/М. Domnowski, Й. Фенглер/J. Fengler, А. Шрейогг/A. Schreyögg.) ученых единогласно отмечается, что группой риска для возникновения профессиональных деформаций являются социально-ориентированные профессии (врачи, учителя, руководители, юристы и т.д.). Так, Й. Фенглер/J. Fengler понятием «профессиональные деформации» описывает различные повреждения и искажения, неблагоприятное развитие, признаки истощения и износа, застои, ошибочные ориентации, отчуждения, потерю чувства реальности и правдивости, недооценку переживаний и ощущений, а также поведение и мысли, которые появляются в процессе профессиональной деятельности и ею же вызываются [11].

Ухудшение профессионально-психологического здоровья также может создавать препятствия на пути конструктивного профессионального развития личности. Как отмечает В. Коллат, в индустриально развитых странах все больше людей живут в состоянии «наполовину здоров», то есть не чувствуют себя здоровыми по причине болезней современности, жизненных, профессиональных и смысловых кризисов [9].

Кроме того, сами условия выполнения профессиональной деятельности носят сегодня, как правило, стрессогенный характер – при возрастающей сложности профессиональных задач востребована гибкость в принятии решений и выборе способа деятельности, непрерывно появляются новые технологии и способы их применения, увеличивается давление в силу нехватки времени или вынужденного увеличения производительности. Все это приводит к ухудшению профессионально-психологического здоровья, показателями чего являются негативный субъективный статус (плохие самочувствие и настроение, низкая активность); психосоматические расстройства; снижение или полная утрата трудоспособности; уменьшение объема и степени мобилизации функциональных резервов; снижение переносимости повышенных физических и психических нагрузок; проявления психологического насилия (моббинг, буллинг и т.д.).

Поддержание витальности и сохранение здоровья личности (физиологического, психологического, психического) в процессе реализации профессиональной деятельности является одной из важнейших задач для организаций, так как отражается на показателях ее деятельности [9].

Возникновение психологических барьеров в процессе профессионального развития связано с переживанием неуверенности, нестабильности, необходимостью принятия сложных решений, но одновременно, барьеры несут в себе потенциал для обучения личности. Поэтому при сопровождении личности в периоды преодоления барьера необходимо сконцентрироваться на процессах обучения как одной из ведущих стратегий преодоления барьеров. Потенциал технологий обучения взрослых заключается в их ориентации на активизирующие методы обучения, что позволяет развивать актуальные компетенции, актуализировать жизненные цели и задачи, провести ревизию имеющихся ресурсов и, в целом, повысить самоэффективность личности как в преодолении барьера, так и в реализации своей траектории профессионального развития.

Рассмотрим возможности некоторых технологий и методов непрерывного образования взрослых в контексте преодоления психологических барьеров профессионального развития.

Обучающее консультирование направлено на осознание, использование и оптимизацию имеющихся ресурсов и потенциала личности. Как правило, этот метод направлен на компенсацию, то есть «усилить сильные стороны» и «ослабить слабые стороны» [19]. Основанием для использования этого метода работы могут быть когнитивные дефициты, связанные с ухудшением профессионально-психологического здоровья и перегрузками на рабочем месте; мотивационные дефициты, характерные для ситуации переживания кризиса, а также в случае деструкций профессиональной направленности личности; проблемы в социальном окружении, сопровождающие переживание барьерных ситуаций. Важным условием для применения обучающего консультирования должна быть готовность и стремление обучаемого разобраться с имеющейся проблемной ситуацией и совместно с консультантом обозначить новые перспективы развития.

Коучинг представляет собой равноправную, партнерскую совместную работу консультанта (коуча) со здоровым клиентом, имеющим потребность помочь ему в самоопределении, целеполагании, решении проблем, развитии определенных компетенций, в том числе и компетенций по преодолению сложных ситуаций [17]. Коучинг как практико- и результат-ориентированное взаимодействие является в настоящее время, наряду с консультированием и тренингом, одной из распространенных и эффективных технологий непрерывного образования взрослых. Коучинг может быть

направлен как на работу с одной личностью, так и с группой, командой, организацией, что позволяет в ситуации объективных барьеров профессионального развития раскрыть потенциал всех задействованных сторон для его конструктивного преодоления.

Модерация, по мнению Х. Зиберта, является, наряду с занятием и консультированием, одним из важнейших педагогических действий, так как с ее помощью можно направлять и оптимизировать процесс обучения. Задача модератора заключается в нахождении соответствия между опытом, знаниями и интересами участников и конкретной целью, а также в вербализации полученных результатов [19]. Такое следование «красной нити» обсуждения позволяет сконцентрироваться на решении проблемы. Направленность модерации на мобилизацию потенциала личности и самоорганизацию группы позволяет использовать этот метод при работе с преодолением профессиональных кризисов личности, в ситуациях ухудшения профессионального здоровья, а также для профилактики деструктивных изменений личности (деформаций профессионально важных качеств или профессиональной стагнации).

Темоцентрированное интервью является одним из методов обучения взрослых, позволяющих интегрировать новые знания и жизненный опыт личности и особенности ее

биографии. Известно, что одним из дидактических принципов обучения взрослых является конгруэнтность новых знаний и уже имеющегося опыта, для того чтобы быть усвоенными, новые знания должны стать лично значимыми. Данный метод заключается в том, что обучающиеся опрашивают друг друга по поводу их личного опыта переживаний и установок относительно конкретной темы (например, что означает для тебя переживание кризиса? Как ты воспринимаешь свое здоровье на данном этапе жизни? В чем смысл выполняемой деятельности? И т.д.) [19]. Таким образом вербализуются имеющиеся знания, благодаря сравнению опыта друг друга расширяется спектр возможностей для осмысления сложившейся ситуации и выбора способа ее преодоления.

Разумеется, что вклад непрерывного образования взрослых в преодоление барьеров профессионального развития не исчерпывается использованием указанных технологий. Как уже было отмечено, в самой идее непрерывного образования заложен развивающий потенциал, позволяющий раскрывать ресурсы личности, формировать необходимые компетенции, создавать условия для самоэффективной жизнедеятельности, гармонизировать отношения личности с собой и окружающим миром, преодолевая любые барьеры, в том числе и в профессиональном развитии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Безносов С. П. Профессиональная деформация личности. СПб. : Речь, 2004. 272 с.
2. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2006. 240 с.
3. Маркова А. К. Психология профессионализма. М., 1996. 308 с.
4. Поваренков Ю. П. Психология профессионального становления и реализации личности как отрасль психологической науки // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия 1: Психологические и педагогические науки. 2014. № 1. С. 185–198.
5. Полякова О. Б. Категория и структура профессиональных деформаций // Национальный психологический журнал. 2014. № 1 (13). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/kategoriya-i-struktura-professionalnyh-deformatsiy> (дата обращения 11.12.2016).
6. Сыманюк Э. Э. Психологические барьеры профессионального развития личности : практико-ориентированная монография / Под ред. Э. Ф. Зеера. М. : Моск. психол.-социальный институт, 2005. 252 с.
7. Сыманюк Э. Э., Девятковская И. В. Непрерывное образование как ресурс преодоления психологических барьеров в процессе непрерывного образования // Образование и наука. 2015. № 1 (120). С. 80–92.
8. Caplan G. (1964). Principles of preventive psychiatry. New York, London : Basis Books.
9. Decker F., Decker A. (2015). Gesundheit im Betrieb. Vitale Mitarbeiter – Leistungsstarke Organisationen. (2. Auflage). Wiesbaden : Springer.
10. Domnowski M. (2010). Burnout und Stress in Pflegeberufen: Mit Mental-Training erfolgreich aus der Krise. Hannover: Schlütersche Verlagsgesellschaft GmbH & Co. KG.
11. Fengler J. (hrsg) (1994). Handbuch der Heilpädagogischen Psychologie. (2. Aufl). Stuttgart, Berlin, Köln : Kohlhammer.
12. Fillip S.-H. & Aymanns P. (2010). Kritische Lebensereignisse und Lebenskrisen. Vom Umgang mit den Schattenseiten des Lebens. Stuttgart : Kohlhammer.
13. Gasteiger, R. M. (2007). Selbstverantwortliches Laufbahnmanagement: Das proteische Erfolgskonzept. Göttingen: Hogrefe. 243 S.
14. Hall D. T. (2002). Careers in and out of organizations. Thousand Oaks, CA : Sage.
15. Hubner M. (2007). Coaching als Aufgabe der Erwachsenenbildung. Berlin; Münster : LIT.
16. Krisenmanagement und Integration / Erika Schuchardt. Bd.:2. Weiterbildung als Krisenverarbeitung. Bielefeld : Bertelsmann, 2003.
17. Migge B. (2014). Handbuch Coaching und Beratung. Wirkungsvolle Modelle, kommentierte Falldarstellungen, zahlreiche Übungen (3 Aufl.). Weinheim und Basel : Beltz Verlag.

18. Schreyögg A. (2004). Coaching. Eine Einführung für Praxis und Ausbildung (6 Aufl.). Frankfurt/Main : Campus Verlag GmbH.
19. Siebert H. (2010). Methoden für die Bildungsarbeit. 4. Auflage. Bielefeld.
20. Ulich D. (Hrsg.). (1985). Psychologie der Krisenbewältigung: e. Längsschnittunters. mit arbeitslosen Lehrern. Weinheim; Basel : Beltz.

REFERENCES

1. Beznosov S. P. Professional'naya deformatsiya lichnosti. SPb. : Rech', 2004. 272 s.
2. Zeer E. F. Psikhologiya professional'nogo razvitiya : ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy. M. : Akademiya, 2006. 240 s.
3. Markova A. K. Psikhologiya professionalizma. M., 1996. 308 s.
4. Povarenkov Yu. P. Psikhologiya professional'nogo stanovleniya i realizatsii lichnosti kak otrasl' psikhologicheskoy nauki // Vestnik Permskogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta. Seriya 1: Psikhologicheskie i pedagogicheskie nauki. 2014. № 1. S. 185–198.
5. Polyakova O. B. Kategoriya i struktura professional'nykh deformatsiy // Natsional'nyy psiko-logicheskiy zhurnal. 2014. № 1 (13). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/kategoriya-i-struktura-professionalnyh-deformatsiy> (data obrashcheniya 11.12.2016).
6. Symanyuk E. E. Psikhologicheskie bar'ery professional'nogo razvitiya lichnosti : praktiko-orientirovannaya monografiya/ Pod red. E. F. Zeera. M. : Mosk. psikhol.-sotsial'nyy institut, 2005. 252 s.
7. Symanyuk E. E., Devyatovskaya I. V. Nepreryvnoe obrazovanie kak resurs preodoleniya psikhologicheskikh bar'erov v protsesse nepreryvnogo obrazovaniya // Obrazovanie i nauka. 2015. № 1 (120). S. 80–92.
8. Caplan G. (1964). Principles of preventive psychiatry. New York, London : Basis Books.
9. Decker F., Decker A. (2015). Gesundheit im Betrieb. Vitale Mitarbeiter – Leistungsstarke Organisationen. (2. Auflage). Wiesbaden : Springer.
10. Domnowski M. (2010). Burnout und Stress in Pflegeberufen: Mit Mental-Training erfolgreich aus der Krise. Hannover: Schlütersche Verlagsgesellschaft GmbH & Co. KG.
11. Fengler J. (hrsg) (1994). Handbuch der Heilpädagogischen Psychologie. (2. Aufl). Stuttgart, Berlin, Köln : Kohlhammer.
12. Phillip S.-H. & Aymanns P. (2010). Kritische Lebensereignisse und Lebenskrisen. Vom Umgang mit den Schattenseiten des Lebens. Stuttgart : Kohlhammer.
13. Gasteiger, R. M. (2007). Selbstverantwortliches Laufbahnmanagement: Das proteische Erfolgskonzept. Göttingen: Hogrefe. 243 S.
14. Hall D. T. (2002). Careers in and out of organizations. Thousand Oaks, CA : Sage.
15. Hubner M. (2007). Coaching als Aufgabe der Erwachsenenbildung. Berlin; Münster : LIT.
16. Krisenmanagement und Integration / Erika Schuchardt. Bd.:2. Weiterbildung als Krisenverarbeitung. Bielefeld : Bertelsmann, 2003.
17. Migge B. (2014). Handbuch Coaching und Beratung. Wirkungsvolle Modelle, kommentierte Falldarstellungen, zahlreiche Übungen (3 Aufl.). Weinheim und Basel : Beltz Verlag.
18. Schreyögg A. (2004). Coaching. Eine Einführung für Praxis und Ausbildung (6 Aufl.). Frankfurt/Main : Campus Verlag GmbH.
19. Siebert H. (2010). Methoden für die Bildungsarbeit. 4. Auflage. Bielefeld.
20. Ulich D. (Hrsg.). (1985). Psychologie der Krisenbewältigung: e. Längsschnittunters. mit arbeitslosen Lehrern. Weinheim; Basel : Beltz.

Статью рекомендует канд. психол. наук, доцент О. И. Дорогина

Перевалова Татьяна Валентиновна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики обучения физике, технологии и мультимедийной дидактики, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26; e-mail: tat4758@yandex.ru.

**ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЮ
МАСТЕР-КЛАССОВ ПО ТЕХНОЛОГИИ В ШКОЛЕ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: мастер-классы; подготовка будущих учителей; учителя технологии; методика преподавания технологии; методика технологии в школе; практические занятия.

АННОТАЦИЯ: В статье рассмотрена подготовка будущих учителей технологии к организации и проведению мастер-классов. Представлено описание методики организации и проведения мастер-классов в рамках дисциплины «Теория и методика обучения технологии» для бакалавров третьего курса по профилю «Технология и предпринимательство». Приведен перечень тем лекционных занятий по организации и подготовке будущего учителя к проведению мастер-классов по технологии. Предложены требования к организации и проведению мастер-классов при обучении школьников технологии. В качестве примера рассмотрены практические занятия, в рамках которых студенты разрабатывают и проводят мастер-классы по различным направлениям образовательной области «Технология».

Perevalova Tatyana Valentinovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Theory and Methods of Teaching Physics, Technology and Multimedia Didactics, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

TRAINING OF FUTURE TEACHERS TO GIVE MASTER CLASSES IN TECHNOLOGY AT SCHOOL

KEYWORDS: a master class; teachers' training; teachers of Technology; methods of teaching Technology; practical classes.

ABSTRACT. The article discusses the problems of training future teachers of Technology to give master classes as one of modern creative forms in methodological work. We describe a technique of giving master classes in "Theory and Methods of Teaching Technology" for Bachelors of the 3 course on the Technology and Business profile. A list of topics for lectures on organization and training of future teachers to give master classes in Technology is provided. Requirements to master classes in Technology for secondary school students are offered. As an example we describe practical classes, in which students develop and give master classes in various topics of the subject "Technology".

Формирование готовности учеников к повседневной жизни и профессиональной деятельности через образовательную область «Технология» во многом зависит от подготовки будущего учителя технологии в высшем профессиональном образовании, в рамках задач ФГОС, интегрирующей педагогическое и технологическое направления.

Повышение требований к педагогическим кадрам определяется принятием профессиональных стандартов и изменениями социокультурной образовательной среды. Учитывая позиции предлагаемой к реализации Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 гг., следует ориентироваться на наиболее проблемные направления системы образования, которые в ближайшее время могут оказать значительное стагнационное воздействие на процессы модернизации. На этом этапе требуется кардинальное и масштабное развитие компетенций педагогических кадров, в том числе за счет создания и реализации программ формирования у молодого поколения развития творческих

способностей [4]. По нашему мнению, одной из эффективных форм распространения педагогического опыта является такая современная форма методической работы по технологии, как мастер-класс. Организация мастер-классов играет особо важную роль при обучении технологии, поскольку они направлены в большей степени на практическую деятельность учеников.

Для осмысления сущности понятия «мастер-класс» как педагогического явления ключевым будем считать следующее определение. Мастер-класс – это метод проведения занятия, который основан на практических действиях, с помощью демонстрации творческого решения определенной познавательной и проблемной задачи [9].

Для организации мастер-классов будущему учителю технологии нужно знать их содержание, требования к проведению, уметь самостоятельно разрабатывать их. Подготовка к проведению мастер-классов требует активной творческой умственной деятельности от их разработчиков. На базе Института физики, технологии и экономики УрГПУ, в рамках дисциплины «Теория и

методика обучения технологии» со студентами 3-го курса реализуются занятия по разработке и проведению мастер-классов по технологии.

В частности, на лекционных занятиях рассматриваются следующие вопросы:

Сущность понятия «мастер-класс» и его виды. На данном этапе преподаватель знакомит студентов с различными определениями понятия мастер-класса. Рассказывает о видах мастер-классов и их реализации в образовательном процессе.

Перечень направлений и тем мастер-классов по технологии. Преподаватель представляет студентам перечень направлений (индустриальные технологии, технологии ведения дома, сельскохозяйственные технологии и др.) по технологии, в рамках которых рекомендуется проводить мастер-классы. Кроме того, знакомит студентов со списком тем мастер-классов по технологии и раскрывает содержание некоторых из них.

Требования к организации и проведению мастер-классов по технологии. Требования к организации мастер-классов по технологии рассматриваются преподавателем на основе просмотренных видеоматериалов мастер-классов. После просмотра участники лекции совместно с преподавателем формулируют требования к проведению мастер-классов.

Деятельность мастера и требования к нему. Беседуя со студентами в рамках лекции, преподаватель отмечает, что позиция мастера – это, прежде всего, позиция консультанта и советника, помогающего организовать творческую деятельность школьников, осмыслить наличие продвижения в освоении способов деятельности. Поэтому при изучении этого вопроса преподаватель делает акцент на требования к мастеру, среди которых выделяет: речь мастера, оптимальность времени проведения, использование мастером наглядных средств, современных технологий и т.д.

Этапы проведения мастер-классов по технологии. На этой лекции педагог перечисляет этапы проведения мастер-классов, обозначает положенное время на каждый из них, досконально рассматривает содержание, разъясняет формы проведения каждого этапа.

Подведение итогов и результаты мастер-класса. При изучении этой темы методист особо отмечает то, что за созданное школьником изделие не рекомендуется ставить оценки, а следует проводить рефлексию. Позитивным результатом мастер-класса можно считать результат, выражающийся в овладении участниками новыми творческими способами решения педагогической

проблемы, в формировании мотивации к самообучению, самосовершенствованию, саморазвитию.

Практические работы по теме «Организация и проведение мастер-классов по технологии» нами предлагается реализовывать следующим образом. Во-первых, следует обратить внимание на подготовку мастер-класса. Для этого студентам заранее предлагается предложить тему мастер-класса. Студентами предлагается перечислить актуальных направлений для проведения мастер-классов по технологии: аэродизайн, декорирование фоторамок, декупаж, скрапбукинг, флористика, роспись по стеклу, мыловарение. Порядок тем мастер-классов составляется таким образом, что каждая последующая тема дает возможность перейти на новый, более сложный этап технологии изготовления какого-либо изделия.

Во-вторых, важно определить цель и сформулировать задачи мастер-класса, подготовить материалы, оборудование, необходимое для его проведения.

В-третьих, в методике проведения главное не сообщить и усвоить информацию, а передать способы деятельности. Поэтому нами представлены (разработаны) требования к проведению мастер-классов:

- актуальность тем и направлений мастер-классов;
- проведение мастер-классов по заранее запланированным этапам;
- презентативность идеи;
- соблюдение запланированного регламента проведения;
- консультирование мастером участников;
- использование наглядных средств;
- организация рефлексии по окончанию мастер-класса.

Следует подчеркнуть, что возможно и целесообразно посещение специализированных мастер-классов и вне учебного заведения (в том числе, организуемых на выставках, конференциях, в музеях, библиотеках, торговых центрах и т.д.). Нами в качестве примера в таблице 1 представлены мастер-классы, проводимые в сторонних организациях г. Екатеринбурга.

Простота и доступность мастер-классов, позволяют будущему учителю технологии совершенствоваться и разнообразить учебный процесс. Таким образом, использование мастер-классов в подготовке будущих специалистов является эффективным методом проведения занятия, которое способствует формированию совокупности профессиональных коммуникативных умений, необходимых для становления высококвалифицированного специалиста на рынке труда.

Таблица 1

Мастер-классы, проводимые в сторонних организациях

Раздел	Направление мастер-класса	Организация
Технологии ведения дома	Основы лоскутного шитья	г. Екатеринбург, гипермаркет «Леонардо»
	Композиция «Космос» в технике батик	г. Екатеринбург, гипермаркет «Леонардо»
Индустриальные технологии	Стиль одежды деловой леди «Рациональный гардероб». Способы создания интересных образов на основе одного ряда вещей	г. Екатеринбург, школа-студия стиля и имиджа De Mode
Кулинария	«Оригинальные десерты»	г. Екатеринбург, кулинарный центр «Маэстро»
	«Русская кухня»	г. Екатеринбург, ресторан «Троекуровъ»
	«Столовый этикет»	г. Екатеринбург, Высшая школа имиджа и стиля

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Андриянов А. П. Мастер-класс как средство широкого распространения инновационного педагогического опыта // География в школе. 2013. № 5. С. 48–51.
2. Бойков С. Н., Бойкова Г. В., Бойков А. С. Моделирование современных личностно-ориентированных методов в процессе обучения студентов // Научные исследования и образование. 2015. № 19. С. 408–412.
3. Константина С. И. Мастер-класс как форма повышения квалификации учителя // Universum: Вестник Герценовского университета. 2010. № 11. С. 47–48.
4. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы URL: http://xn--80abucjiihbv9a.xn--2020_gody.pdf (дата обращения 05.11.2016).
5. Красовская Л. В. Реализация педагогической технологии мастерских на занятиях по методике трудового обучения // Технологическое образование и устойчивое развитие региона. Новосибирск, 2014.
6. Лабути В. Б. Аспекты применения информационных технологий в образовательном процессе // Стандарты и мониторинг в образовании. 2013. № 4.
7. Онищенко С. В. Технология формирования профессиональной компетентности будущих учителей технологии // Научно-исследовательские публикации. 2014. № 7 (11). С. 44–52.
8. Рашидова Р. Г. Значение технологического подхода к обучению и обогащение качества и содержания образования // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. 2015. № 6 (108). С. 125–126.
9. Слюдеева Е. В. Организация и проведение мастер-класса. Новомичуринск, 2009. С. 20.
10. Сылка Н. В. Компетентностный подход к технологическому образованию // Технологическое образование: Достижения, инновации, перспективы : межвуз. сб. статей. 2015. С. 234–239.
11. Тигрова М. В., Тамарова З. А. Современные требования к технологическому образованию учащихся в условиях реализации ФГОС // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2015. Т. 13.
12. Файзрахманова А. Л., Файзрахманов И. М. Технология творческих мастерских в подготовке будущего учителя технологии // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1–1.
13. Хотунцев Ю. Л. Изучение общих принципов технологической деятельности и перспективных технологий XXI века будущими учителями технологии // Преподаватель XXI век. 2015. Т. 1. № 3. С. 117–120.
14. Хуторской А. В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения. СПб. : Питер, 2014. 541 с.
15. Яковлева Э. Н., Красилова И. Е. Из опыта поддержки молодых педагогов в странах ЕС. URL: <http://dx.doi.org/10.17853/1994-5639-2016-7> (дата обращения 25.10.2016).

R E F E R E N C E S

1. Andriyanov A. P. Master-klass kak sredstvo shirokogo rasprostraneniya innovatsionnogo pedagogicheskogo opyta // Geografiya v shkole. 2013. № 5. S. 48–51.
2. Boykov S. N., Boykova G. V., Boykov A. S. Modelirovanie sovremennykh lichnostno-orientirovannykh metodov v protsesse obucheniya studentov // Nauchnye issledovaniya i obrazovanie. 2015. № 19. S. 408–412.
3. Konstantinova S. I. Master-klass kak forma povysheniya kvalifikatsii uchitelya // Universum: Vestnik Gertsenovskogo universiteta. 2010. № 11. S. 47–48.
4. Kontseptsiya Federal'noy tselevoy programmy razvitiya obrazovaniya na 2016–2020 gody URL: http://xn--80abucjiihbv9a.xn--2020_gody.pdf (data obrashcheniya 05.11.2016).
5. Krasovskaya L. V. Realizatsiya pedagogicheskoy tekhnologii masterskikh na zanyatiyakh po metodike trudovogo obucheniya // Tekhnologicheskoe obrazovanie i ustoychivoe razvitie regiona. Novosibirsk, 2014.
6. Labutin V. B. Aspekty primeneniya informatsionnykh tekhnologiy v obrazovatel'nom protsesse //

Standarty i monitoring v obrazovanii. 2013. № 4.

7. Onishchenko S. V. Tekhnologiya formirovaniya professional'noy kompetentnosti budushchikh uchiteley tekhnologii // Nauchno-issledovatel'skie publikatsii. 2014. № 7 (11). S. 44–52.

8. Rashidova R. G. Znachenie tekhnologicheskogo podkhoda k obucheniyu i obogashchenie kachestva i sodержaniya obrazovaniya // Zhurnal nauchnykh publikatsiy aspirantov i dok-torantov. 2015. № 6 (108). S. 125–126.

9. Slyudeeva E. V. Organizatsiya i provedenie master-klassa. Novomichurinsk, 2009. S. 20.

10. Sylka N. V. Kompetentnostnyy podkhod k tekhnologicheskomu obrazovaniyu // Tekhnologo-ekonomicheskoe obrazovanie: Dostizheniya, innovatsii, perspektivy : mezhvuz. sb. statey. 2015. S. 234–239.

11. Tigrova M. V., Tamarova Z. A. Sovremennye trebovaniya k tekhnologicheskomu obrazovaniyu uchashchikhsya v usloviyakh realizatsii FGOS // Nauchno-metodicheskiy elektronnyy zhurnal Kontsept. 2015. T. 13.

12. Fayzrakhmanova A. L., Fayzrakhmanov I. M. Tekhnologiya tvorcheskikh masterskikh v podgotovke budushchego uchitelya tekhnologii // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2015. № 1–1.

13. Khotuntsev Yu. L. Izuchenie obshchikh printsipov tekhnologicheskoy deyatel'nosti i perspektivnykh tekhnologiy XXI veka budushchimi uchitelyami tekhnologii // Prepodavatel' XXI vek. 2015. T. 1. № 3. S. 117–120.

14. Khutorskoy A. V. Praktikum po didaktike i sovremennym metodikam obucheniya. SPb. : Piter, 2014. 541 s.

15. Yakovleva E. N., Krasilova I. E. Iz opyta podderzhki molodykh pedagogov v stranakh ES. URL: <http://dx.doi.org/10.17853/1994-5639-2016-7> (data obrashcheniya 25.10.2016).

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Т. Н. Шамало

Андрюхина Людмила Михайловна,

доктор философских наук, профессор, профессор кафедры профессиональной педагогики, Институт психолого-педагогического образования, Российский государственный профессионально-педагогический университет, 620012, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей 11, andrLM@yandex.ru.

Днепров Сергей Антонович,

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой профессиональной педагогики, Институт психолого-педагогического образования, Российский государственный профессионально-педагогический университет; 620012, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11; e-mail: dneprovsergey@gmail.com.

Зимина Елена Юрьевна,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры профессиональной педагогики, Институт психолого-педагогического образования, Российский государственный профессионально-педагогический университет; 620012, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11; e-mail: e_zimina51@mail.ru.

Уткина Светлана Николаевна,

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры профессиональной педагогики, Институт психолого-педагогического образования, Российский государственный профессионально-педагогический университет; 620012, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей 11, e-mail: utkina-svetlana@mail.ru.

**ГОТОВНОСТЬ ПЕДАГОГОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
К РЕШЕНИЮ ЗАДАЧ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: преподаватели; учреждения среднего профессионального образования; профессиональные стандарты; профессиональная компетентность; педагогическая деятельность; трудовые функции; профессиональное обучение.

АННОТАЦИЯ. В статье авторы обращаются к актуальной проблеме измерения уровня сформированности у преподавателей СПО, не имеющих профессионально-педагогического образования, готовности к решению задач профессионального обучения на основе выделенных в профессиональном стандарте «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» четырех трудовых функций. На основе анализа Профессионального стандарта выделено 37 показателей, характеризующих владение преподавателем данными трудовыми функциями.

Проведенное педагогическое исследование выявило, что деятельность преподавателей крайне затруднена из-за отсутствия профессионально-педагогического образования. Наибольшие трудности в деятельности педагога профессионального обучения возникают в сфере владения современными технологиями обучения: модульное обучение, кейс-технология, технологии проблемного и проектного обучения. Социальное партнерство в деятельности преподавателей представлено только двумя аспектами: преподаватель имеет опыт участия в работе с организациями социальных партнеров и привлекает социальных партнеров к участию в мероприятиях по профессиональной ориентации. Другие направления взаимодействия с социальными партнерами из-за недостаточной педагогической квалификации самих преподавателей практически отсутствуют. К ним относятся: обеспечение интеграции образования и производства; реализация предпринимательских проектов; участие в консалтинговой деятельности и др. На основе анализа недостатков, таких как затруднения в использовании современных образовательных технологий, использование технологий кейс-стади, проблемного, проектного обучения, выявленных в процессе мониторингового исследования, предложены модули педагогической переподготовки преподавателей.

Andryukhina Lyudmila Mikhailovna,

Doctor of Philosophy, Professor, Department of Professional Pedagogy, Institute of Psychological and Pedagogical Education, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Dneprov Sergey Antonovich,

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department of Professional Pedagogy, Institute of Psychological and Pedagogical Education, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Zimina Elena Yurievna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Professional Pedagogy, Institute of Psychological and Pedagogical Education, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Utkina Svetlana Nikolayevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Professional Pedagogy, Institute of Psychological and Pedagogical Education, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**READINESS OF SECONDARY VOCATIONAL SCHOOL TEACHERS TO
SOLVING CHALLENGES OF VOCATIONAL TRAINING**

KEYWORDS: teachers; secondary vocational education; professional standard; professional competence; pedagogical activity; duties; professional training.

ABSTRACT. The authors discuss an urgent issue of the level of readiness to teaching of the secondary vocational school teachers without pedagogical education. The Professional Standard of "Teacher of vocational and further education" includes four duties. On the basis of the analysis of Professional Standard we

singled out 37 parameters, which describe the level of the duties performance. This pedagogical research revealed that the absence of pedagogical education may cause a teacher serious problems. Most of the problems arise because of poor knowledge of modern learning technologies: modular teaching, case-study, problem-based and project technologies. Social partnership in teachers' work is presented by only two aspects: a teacher has experience of work with social partners and involves social partners in the work on career guidance. The other fields of cooperation with social partners are not developed well enough because of poor qualification of teachers. They include: integration of education and production; realization of business projects; consulting; etc. Based on the analysis of these problems we offer modules of pedagogical re-training of teachers that include the use of modern technologies of learning, case-study, problem-based and project technologies.

Смена ключевых ориентиров в среднем профессиональном образовании привела к повышению требований к педагогической составляющей профессиональной деятельности, расширению и углублению содержания преподавательского труда, к изменению его традиционных функций. Имеющиеся модели оценки этого вида труда, включающие методику анализа и оценки его составляющих по системе учета показателей, служат сегодня обоснованием назначения стимулирующих выплат сотрудникам организаций среднего профессионального образования (СПО). Однако такие модели не обладают свойством ориентированности на решение главной задачи образования – обеспечение качества, соответствующего компетентностной парадигме образования. В связи с этим разработка методик анализа и регулирования преподавательского труда в парадигме компетентностного подхода, оптимизация этого вида труда сегодня особенно актуальна.

В рамках проекта «Методическая, организационная и информационная поддержка реализации концепции кадрового обеспечения системы среднего профессионального образования» (государственное задание № 2.76.2016/НМ) кафедрой профессиональной педагогики ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» создана оперативная база данных для мониторинга состояния кадрового обеспечения педагогическими работниками системы среднего профессионального образования и разработан опросник, направленный на выявление состояния подготовленности преподавателей образовательных организаций СПО, не имеющих профессионально-педагогического образования. Необходимо было определить входные характеристики их деятельности, основываясь на анализе содержания Профессионального стандарта педагогов [11]. Для этого применен функциональный подход, который основывается на утверждении, что в дея-

тельность всегда вовлечены люди, процессы и вещи, и каждая составляющая может быть «задействована» на четырех уровнях: высоком, достаточном, удовлетворительном и неудовлетворительном. Относительно каждого показателя эксперт должен был сделать экспертную оценку готовности по этим уровням. В опроснике для экспертов высокому уровню соответствовал ответ «да», демонстрирующий полную готовность и способность к решению профессиональных задач в соответствии требуемой Профессиональным стандартом функции деятельности преподавателя. Достаточный уровень был отражен ответом эксперта – «скорее да, чем нет». Удовлетворительному уровню соответствовал ответ: «скорее нет, чем да». Неудовлетворительному – «нет».

Определение квалификационных требований к педагогическому персоналу в соответствии с функциональным подходом предусматривает анализ пяти видов информации, отражающих:

- название деятельности;
- непосредственные цели задания;
- действия, необходимые для его выполнения;
- инструменты, оборудование и средства обучения;
- обязательные стандарты выполнения работы.

Профессиональный стандарт определяет профессиональный минимум, которому должна соответствовать деятельность всех преподавателей в системе СПО. Кроме того, эти требования должны использоваться при составлении учебных программ и методических материалов, выборе форм и методов обучения в системе профессионального образования.

Анализ профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» [2; 12; 14; 15; 16] позволил выделить 37 показателей по 4 трудовым функциям. Они приведены в таблице 1.

Исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства образования и науки РФ № 2.76.2016/н.м. на выполнение проекта по теме «Научно-методологическая, организационная и информационная поддержка реализации концепции кадрового обеспечения системы среднего профессионального образования».

Таблица 1

Трудовые функции и их показатели

Показатели трудовой функции	Количество
Организация учебной деятельности обучающихся по освоению учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей) программ профессионального обучения, СПО	20
Педагогический контроль и оценка освоения образовательной программы профессионального обучения, СПО в процессе промежуточной и итоговой аттестации	8
Разработка программно-методического обеспечения учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей) программ профессионального обучения, СПО	3
Проведение профориентационных мероприятий со школьниками и их родителями (законными представителями)	6

Коррелятивно группам показателей трудовых функций были разработаны вопросы опросника, предложенного экспертам, в качестве которых выступили наиболее опытные преподаватели, преподаватели-методисты или руководители организаций СПО, которые, используя опросник, дали оценку профессионально-педагогической деятельности преподавателей их образовательных организаций. В опросе приняли участие работники СПО из 85 субъектов Российской Федерации. Всего получено 485 экспертных заключений.

В качестве метода сбора данных выбран метод онлайн-опроса, предложенный С. А. Днепровым и С. С. Венковым для осуществления педагогических исследований [6; 7]. Инструмент исследования: стандартизированный опросник, заключенный в электронную оболочку интернет-сайта. Эксперты заполняли страницы сайта, на которых предлагалось выставить экспертную оценку по критериям готовности преподавателя СПО к решению профессиональных задач.

Сбор и обработка первичной информации осуществлялся посредством специального софта (электронной площадки), со специально разработанным упрощенным пользовательским интерфейсом. Статистическая обработка результатов реализована с помощью статистического пакета анализа SPSS.

Объект исследования – состояние кадрового обеспечения системы среднего профессионального образования педагогическими работниками.

Цель исследования – выявить готовность преподавателей СПО дисциплин профессионального цикла, не имеющих профессионально-педагогического образования, к организации обучения в соответствии с требованиями Профессионального стандарта и потребностями рынка труда. Выбор этой категории преподавателей обусловлен тем, что

в образовательных организациях СПО более 70% преподавателей не имеют профессионально-педагогической подготовки.

В основу проведения исследования была положена гипотеза о том, что отсутствие профессионально-педагогической подготовки не позволяет преподавателям в полной мере выполнять свои обязанности по осуществлению качественного образовательного процесса [10].

С помощью факторного анализа была получена 11-факторная структура модели представлений руководителей о важнейших направлениях, по которым должны быть реализованы потенциальные возможности профессионально-педагогической переподготовки преподавателей профессионального обучения. В данной статье мы рассматриваем только те факторы, в которых отразились переменные, выделенные нами в соответствии с требованиями Профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования». Из них первый фактор «Профессиональное обучение» включил в себя следующие переменные, представленные в таблице 2.

Очевидно, что объектом оценивания являлась профессиональная деятельность педагогов, не имеющих профессионально-педагогического образования, но самый большой «удельный» вес имеют ответы, связанные с обновлением учебно-методических комплексов в соответствии с ФГОС. Эксперты отметили способность преподавателей своевременно обновлять учебно-методические комплексы в соответствии с ФГОС (70% – «да» и 22% – «скорее да»), а также разрабатывать и обновлять программно-методическое обеспечение учебных дисциплин (модулей) (55% – «да» и 32% – «скорее да»). Это можно объяснить тем, что в образовательных

организациях системы СПО разработаны и реализуются положения, регламентирующие разработку программно-методического обеспечения учебного процесса, а методические службы способны осуществить грамотное руководство этим видом деятельности педагогов. Кроме того, наличие в Интернете в сво-

бодном доступе разнообразных программ и имеющийся педагогический опыт позволяют преподавателям не разрабатывать программы с нуля, а адаптировать уже имеющиеся, что тоже объясняет довольно высокий процент успешности деятельности педагогов по этим направлениям.

Таблица 2

Переменные, относящиеся к фактору «Профессиональное обучение»

Переменные (ответы на вопросы)	Факторные нагрузки
Преподаватель своевременно обновляет учебно-методические комплексы в соответствии с ФГОС	0,79
Преподаватель регулярно обновляет оценочные средства для проверки результатов дисциплины (модуля)	0,77
Преподаватель разработал и постоянно обновляет программно-методическое обеспечение учебных дисциплин (модулей) профессионального обучения СПО и (или) ДПО	0,74
Преподаватель разработал и адекватно применяет оценочные средства освоения компетенций обучающихся	0,68
Преподаватель использует в образовательном процессе комплекты обучающих модулей собственной разработки	0,53
Преподаватель планирует работу группы с учетом целей и задач основной профессиональной образовательной программы, ФГОС СПО, целей и задач молодежной политики	0,51
Преподаватель разрабатывает и использует новые методические средства контроля	0,51

Аналогичный вывод можно сделать по двум следующим показателям: эксперты отмечают довольно высокий процент успешности преподавателей в разработке и применении оценочных средств освоения компетенций обучающимися: 65% – «да» и 26% – «скорее да», а также в деятельности по регулярному обновлению оценочных средств для проверки результатов освоения дисциплины (модуля): 55% – «да» и 32% – «скорее да».

Несмотря на высокий общий процент по обеим позициям «да» и «скорее да», необходимо отметить, что ответ «скорее да» выбран одной третью экспертов, что свидетельствует о наличии их неуверенности в том, что преподавательский корпус успешно осуществляет этот вид деятельности. Действительно, переход от необходимости оценивать знания и умения обучающихся к оценке сформированности компетенций еще находится в зоне дискомфорта преподавателей. И это отразили эксперты.

Достаточно высокую оценку деятельности преподавателей по вышеуказанным критериям в аспекте своевременности и регулярности выполнений деятельности можно связать с характеристикой личности профес-

сионала вообще, независимо от полученного им образования. Такие качества преподавателя, как организованность, ответственность, дисциплинированность позволяют реализовать отдельные составляющие требований Профессионального стандарта.

Эксперты отразили в переменной «Преподаватель использует в образовательном процессе комплекты обучающих модулей собственной разработки» следующие данные: 55% – «да», 25% – «скорее да». По их мнению, данный показатель отражает то, что почти пятая часть преподавателей затрудняются с выполнением этой трудовой функции. Это указывает на существенный пробел в их способности к реализации модульной технологии обучения.

Анализ переменной «Преподаватель планирует работу группы с учетом целей и задач основной профессиональной образовательной программы, ФГОС СПО, целей и задач молодежной политики» позволил выявить, что 63% преподавателей полностью готовы к планированию работы группы, а 29% – «скорее да».

В ответах экспертов, характеризующих переменную «Преподаватель разрабатывает

и использует новые методические средства контроля» отмечается, что 42% преподавателей полностью готовы к выполнению этой трудовой функции, 37% – частично, пятая часть испытывают затруднения или вообще не готовы к ее выполнению.

Факторный анализ показал, что часть переменных имеют факторную нагрузку ниже 0,4, то есть они не вошли ни в один фактор. По-видимому, эти переменные не находятся в центре внимания экспертов, и они не придают им значение. К таким переменным относятся «Преподаватель разрабатывает и использует пакеты кейсов и проблемных ситуаций в обучении и воспитании», «Преподаватель разработал и применяет методическое обеспечение проектной деятельности обучающихся», «Преподаватель готов использовать опыт работы на новейших видах производства в подготовке обучающихся». Эти преподаватели испытывают затруднения в использовании современных образовательных технологий [2; 3; 4; 5; 12], но руководители образовательных организаций СПО, выступающие в нашем исследовании в роли экспертов, не придают этому особого значения. Поэтому более трети преподавателей пока не способны разрабатывать и использовать пакеты кейсов и проблемных ситуаций (24% – «скорее нет», 8% – «нет»). По мнению экспертов, только 31% преподавателей имеет разработанные кейсы для проведения процессов обучения и воспитания.

Современная парадигма образования предполагает использование гуманитарных технологий обучения. О. С. Мартыанова описывает их как новый тип управления процессами, основанный на «мягком» взаимодействии сторон, без использования средств «прямого авторитарного давления» [10]. К таким относят технологию проектного обучения [13]. Однако почти треть педагогов (20% – «скорее нет», 8% – «нет») имеют проблемы в процессе методического обеспечения проектной деятельности обучающихся.

Таким образом, актуальными для преподавателей СПО являются такие направления переподготовки, как модульное обучение, предполагающее разработку системы обучающих модулей; разработка и использование технологий кейс-стади, проблемного, проектного обучения.

Фактор «Деятельность по организации социального партнерства» составили переменные, отраженные в ответах респондентов (таблица 3).

Таблица 3

Деятельность по организации социального партнерства

Переменные (ответы на вопросы)	Факторные нагрузки
Преподаватель имеет опыт участия в работе с организациями социальных партнеров	0,66
Преподаватель постоянно привлекает социальных партнеров к участию в мероприятиях по профессиональной ориентации	0,65

По мнению экспертов, 47% преподавателей имеют достаточный опыт участия в работе с организациями социальных партнеров (их ответ – «да»), а 28% – «скорее да». Однако пятая часть преподавателей не имеют такого опыта: 13% – «скорее нет», 9% – «нет». Несмотря на взаимодействие образовательных организаций СПО с работодателями, преподаватели еще недостаточно привлекают социальных партнеров к участию в мероприятиях по профессиональной ориентации: 20% – «скорее нет», 9% – «нет».

К переменным, не вошедшим в факторную структуру, относятся «Преподаватель регулярно повышает квалификацию в области новых производственных технологий и реализует их в учебно-производственном процессе», «Преподаватель разрабатывает и применяет организационное и методическое обеспечение для интеграции образования и производства» и «Преподаватель имеет дополнительное профессиональное образование по наиболее востребо-

ванным и перспективным профессиям и специальностям среднего профессионального образования».

Во-первых, по мнению экспертов, всего лишь 36% преподавателей имеют дополнительное профессиональное образование и почти 50% его не имеют. Следовательно, пока преподаватели не могут обучать перспективным профессиям, поскольку сами ими не овладели.

Во-вторых, анализ ответов экспертов позволяет сделать заключение о том, что профессиональная подготовка преподавателей СПО должна соответствовать современному уровню развития педагогических технологий [14]. На это должен быть ориентирован и самоменеджмент профессионального развития педагога [1]. Именно взаимодействие образовательных организаций с социальными партнерами-работодателями стимулирует преподавателей регулярно повышать квалификацию в области новых производственных технологий и

реализовывать полученную информацию в образовательном процессе (67% – «да» и 25% – «скорее да»). Мы считаем, что эта переменная не вошла в факторную структуру из-за своей двойственной природы. С одной стороны, она отражает готовность педагога к самосовершенствованию, а с другой стороны – результаты повышения квалификации пока не влияют активно на внедрение инноваций в учебно-производственный процесс [8; 9].

В-третьих, по мнению экспертов, почти треть преподавателей не способны разрабатывать и применять организационное и методическое обеспечение для интеграции образования и производства (22% – «скорее нет», 3% – «нет»), хотя участие в процессах интеграции образования и производства является показателем высокого мастерства преподавателя профессиональной образовательной организации, что получило свое отражение в профессиональном стандарте.

Организация и проведение образовательного процесса на производственной площадке предприятия, выступающего социальным партнером – это залог наиболее качественного формирования профессиональных компетенций, обеспечение достижения такого результата профессионального образования, который соответствует современному уровню развития производства. Отсюда следует, что содержание переподготовки и повышения квалификации преподавателей должно иметь личностно ориентированный, адресный, практико-ориентированный характер. Действительно, подготовка педагогов к организации взаимодействия с социальными партнерами на данный момент пока не входит в перечень обязательных дисциплин. Поэтому даже педагоги с профессионально-педагогическим образованием могут чувствовать себя неуверенно в процессе организации социального партнерства.

К сожалению, отсутствие психолого-педагогического образования сказывается на работе преподавателя: только 39% знают и используют для решения педагогических проблем психологические особенности обучающихся, а 46% отметили «скорее да». Еще меньше преподавателей в процессе проектирования и применения новых способов учебных действий обучающихся учитывают закономерности восприятия и осмысления: 33% – «да», 42% – «скорее да». Деятельность более четверти преподавателей по этим показателям не соответствует требованиям Профессионального стандарта. Наибольшее числовое значение у позиции «скорее да» говорит о неуверенности экспертов в том, что преподаватели способны реализовать эти функции.

Действительно, если основы общей психологии, производственной психологии, психологии управления, профессиональной педагогики и т.п. изучают в процессе получения высшего образования, то профессионально-педагогических знаний преподавателям явно недостает. Однако положительную роль в реализации способности педагогов реализовывать эти трудовые функции играет наличие жизненного опыта, к которому, в первую очередь, относятся: опыт взаимодействия в семье, наблюдение за деятельностью других педагогов и так называемое информальное образование. Эта профессиональная компетенция преподавателя пока остается несформированной на необходимом уровне. Конечно, эта ситуация имеет непосредственное отношение к качеству обучения. Именно это направление должно войти в содержание программ переподготовки педагогов.

Завершая анализ результатов исследования кадрового обеспечения СПО, нужно отметить следующее:

- наибольшие трудности педагоги профессионального обучения испытывают в сфере владения современными технологиями обучения: модульное обучение, кейс-технология, технология проблемного и проектного обучения;
- социальное партнерство в деятельности преподавателей представлено только двумя аспектами: преподаватель имеет опыт участия в работе с организациями – социальными партнерами и привлекает социальных партнеров к участию в мероприятиях по профессиональной ориентации. К сожалению, другие направления взаимодействия с социальными партнерами вследствие недостаточной квалификации самих преподавателей отсутствуют или недостаточно представлены: обеспечение интеграции образования и производства; реализация предпринимательских проектов; консалтинговая деятельность.

Обеспечить соответствие деятельности педагогов требованиям Профессионального стандарта возможно посредством реализации программ дополнительного профессионального образования, проведения профессиональной переподготовки. Для того чтобы обеспечить адресную поддержку педагогов, испытывающих затруднения по реализации отдельных компонентов трудовых функций, структура программ должна включать вариативные модули. Результаты исследования позволяют выделить такие актуальные модули:

- проектирование педагогических технологий;
- проектирование учебного занятия в модульно-компетентностной технологии;

- организация проектной деятельности обучающихся в системе СПО;
- разработка контрольно-оценочных средств сформированности профессиональных компетенций;

- социальное партнерство в организации СПО;
- психолого-педагогические основы реализации образовательного процесса в организациях СПО.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева А. Самоменеджмент – условие личного и профессионального успеха // Научное сообщество студентов XXI столетия. Экономические науки : сб. ст. по мат. XVI междунар. студ. науч.-практ. конф. № 1(16). URL: [http://sibac.info/archive/economy/1\(16\).pdf](http://sibac.info/archive/economy/1(16).pdf) (дата обращения: 06.11.2016).
2. Андрияшина Л. М. Перспективы социально-профессиональной мобильности в контексте инновационных изменений образовательного ландшафта // Социально-профессиональная мобильность в XXI веке : сб. мат-лов и докладов Международ. конференции, Екатеринбург, 29–30 мая 2014 г. Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2014. С. 9–14.
3. Андрияшина Л. М. Технологии телеприсутствия – новая антропологическая платформа развития образования // Образование и наука. 2014. № 8 (117). С. 49–66.
4. Андрияшина Л. М. Новая антропологическая платформа развития образования // Инновационные проекты и программы в образовании. 2015. Т. 3. С. 17–23.
5. Андрияшина Л. М. Фадеева Н. Ю. Креативные практики формирования межкультурной коммуникативной компетентности // Интеграция образования. 2016. Т. 20. № 3. С. 320–330.
6. Венков С. С., Днепров С. А. Факторный анализ экспертной оценки онлайн-тестов универсальных качеств личности преподавателей информационных технологий / Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2016. № 2. С. 13–16.
7. Днепров С. А. Головкин А. В. Формирование конкурентной работоспособности // Профессиональное образование. Столица. 2012. № 2. С. 38–39.
8. Зиминая Е. Ю. Управленческая компетентность педагога профессиональной школы // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2010. № 13. С. 365–369.
9. Зиминая Е. Ю. Управление мотивацией персонала в образовательном учреждении НПО // Управление человеческими ресурсами – основа развития инновационной экономики. 2011. № 3. С. 227–234.
10. Мартыанова О. С. Менеджмент качества как гуманитарная технология. URL: <http://quality.petsu.ru/file/206/%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D1%84.ppt> (дата обращения: 21.02.2015).
11. Профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» (утв. приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 8 сентября 2015 г. N 608н). URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.004.pdf> (дата обращения 15.12.2015).
12. Уткина С. Н. Технологии активного обучения как средство развития профессионализма // Акмеология профессионального образования : мат-лы 11-й Всерос. науч.-практ. конференции 13–14 марта 2014 г., г. Екатеринбург / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2014. С. 272–274.
13. Уткина С. Н. Технологии проектного обучения как средство профессионального саморазвития // Акмеология профессионального образования : мат-лы 12-й Всероссийской научно-практической конференции, 12–13 марта 2015 г., г. Екатеринбург / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2015. С. 106–109.
14. Формирование кадрового потенциала СПО – инновационные процессы на производстве и в профессиональном образовании : сб. науч. тр. IX Международ. науч.-практ. конференции. Екатеринбург, 16 февраля 2016 г. Екатеринбург : Рос. гос. проф.-пед. ун-т., 2016. 194 с.
15. Andryukhina L. M., Dneprov S. A., Sumina T. G., Zimina E. Yu., Utkina S. N. and Mantulenko V. V. Vocational Pedagogical Competencies of a Professor in the Secondary Vocational Education System: Approbation of Monitoring Model // INTERNATIONAL JOURNAL OF ENVIRONMENTAL & SCIENCE EDUCATION 2016. Vol. 11. № 14, P. 7045–7065.
16. Andryukhina L. M., Dneprov S. A., Sumina T. G., Zimina E. Yu., Utkina S. N. and Mantulenko V. V. The Model of Monitoring of Vocational Pedagogical Competences of Professors in Secondary Vocational Education // INTERNATIONAL JOURNAL OF ENVIRONMENTAL & SCIENCE EDUCATION. 2016. Vol. 11. №. 14. P. 7016-7034.

REFERENCES

1. Andreeva A. Samomenedzhment – uslovie lichnogo i professional'nogo uspekha // Nauchnoe soobshchestvo studentov XXI stoletiya. Ekonomicheskie nauki : sb. st. po mat. XVI mezhdunar. stud. nauch.-prakt. konf. № 1(16). URL: [http://sibac.info/archive/economy/1\(16\).pdf](http://sibac.info/archive/economy/1(16).pdf) (data obrashcheniya: 06.11.2016).
2. Andryukhina L. M. Perspektivy sotsial'no-professional'noy mobil'nosti v kontekste innovatsionnykh izmeneniy obrazovatel'nogo landshafta // Sotsial'no-professional'naya mobil'nost' v XXI veke : sb. mat-lov i dokladov Mezhdunarod. konferentsii, Ekaterinburg, 29–30 maya 2014 g. Ekaterinburg : Izd-vo Ros. gos. prof.-ped. un-ta, 2014. S. 9–14.
3. Andryukhina L. M. Tekhnologii teleprisutstviya – novaya antropologicheskaya platforma razvitiya obrazovaniya // Obrazovanie i nauka. 2014. № 8 (117). S. 49–66.
4. Andryukhina L. M. Novaya antropologicheskaya platforma razvitiya obrazovaniya // Innovatsionnye proekty i programmy v obrazovanii. 2015. T. 3. S. 17–23.
5. Andryukhina L. M. Fadeeva N. Yu. Kreativnye praktiki formirovaniya mezhkul'turnoy kommunikativnoy kompetentnosti // Integratsiya obrazovaniya. 2016. T. 20. № 3. S. 320–330.
6. Venkov S. S., Dneprov S. A. Faktornyy analiz ekspertnoy otsenki onlayn-testov universal'nykh kachestv lichnosti prepodavateley informatsionnykh tekhnologiy / Munitsipal'noe obrazovanie: innovatsii i eksperiment. 2016. № 2. S. 13–16.

7. Dneprov S. A Golovkin A. V. Formirovanie konkurentnoy rabotosposobnosti // Professional'noe obrazovanie. Stolitsa. 2012. № 2. S. 38–39.
8. Zimina E. Yu. Upravlencheskaya kompetentnost' pedagoga professional'noy shkoly // Psikhologiya i pedagogika: metodika i problemy prakticheskogo primeneniya. 2010. № 13. S. 365–369.
9. Zimina E. Yu. Upravlenie motivatsiyey personala v obrazovatel'nom uchrezhdenii NPO // Upravlenie chelovecheskimi resursami – osnova razvitiya innovatsionnoy ekonomiki. 2011. № 3. S. 227–234.
10. Mart'yanova O. S. Menedzhment kachestva kak gumanitarnaya tekhnologiya. URL: [http:// quality.petsru.ru/ file/206/Do%9A%Do%BE%Do%BD%D1%84.ppt](http://quality.petsru.ru/file/206/Do%9A%Do%BE%Do%BD%D1%84.ppt) (data obrashcheniya: 21.02.2015).
11. Professional'nyy standart «Pedagog professional'nogo obucheniya, professional'nogo obrazovaniya i dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya» (utv. prikazom Ministerstva truda i sotsial'noy zashchity RF ot 8 sentyabrya 2015 g. N 608n). URL: [http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/ 01.004.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.004.pdf) (data obrashcheniya 15.12.2015).
12. Utkina S. N. Tekhnologii aktivnogo obucheniya kak sredstvo razvitiya professionalizma // Akmeologiya professional'nogo obrazovaniya : mat-ly 11-y Vseros. nauch.-praktich. konferentsii 13–14 marta 2014 g., g. Ekaterinburg / Ros. gos. prof.-ped. un-t. Ekaterinburg, 2014. S. 272–274.
13. Utkina S. N. Tekhnologiya proektnogo obucheniya kak sredstvo professional'nogo samorazvitiya // Akmeologiya professional'nogo obrazovaniya : mat-ly 12-y Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii, 12–13 marta 2015 g., g. Ekaterinburg / Ros. gos. prof.-ped. un-t. Ekaterinburg, 2015. S. 106–109.
14. Formirovanie kadrovogo potentsiala SPO – innovatsionnye protsessy na proizvodstve i v professional'nom obrazovanii : sb. nauch. tr. IX Mezhdunarod. nauch.-praktich. konferentsii. Ekaterinbur, 16 fevralya 2016 g. Ekaterinburg : Ros. gos. prof.-ped. un-t., 2016. 194 s.
15. Andryukhina L. M., Dneprov S. A., Sumina T. G., Zimina E. Yu., Utkina S. N. and Mantulenko V. V. Vocational Pedagogical Competencies of a Professor in the Secondary Vocational Education System: Approbation of Monitoring Model // INTERNATIONAL JOURNAL OF ENVIRONMENTAL & SCIENCE EDUCATION. 2016, Vol. 11. №. 14. R. 7045–7065.
16. Andryukhina L. M., Dneprov S. A., Sumina T. G., Zimina E. Yu., Utkina S. N. and Mantulenko V. V. The Model of Monitoring of Vocational Pedagogical Competences of Professors in Secondary Vocational Education // INTERNATIONAL JOURNAL OF ENVIRONMENTAL & SCIENCE EDUCATION. 2016. Vol. 11. №. 14, R. 7016-7034.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. В. Д. Ширшов

Информация для авторов

Редакция журнала «Педагогическое образование в России» принимает к рассмотрению статьи, соответствующие тематике журнала и ранее не публиковавшиеся, по следующим рубрикам:

1. Приглашённый автор.
2. История образования.
3. Стратегия образования.
4. Философия образования.
5. Теория образования (понятийный аппарат).
6. Управление и экономика образования.
7. Педагогическая статистика.
8. Рецензии.
9. Дошкольное образование.
10. Школьное образование.
11. Профессиональное образование.
12. Педагогическое образование.
13. Психолого-педагогическое образование.
14. Инклюзивное образование.
15. Дополнительное образование.

Рубрики с 9 по 15 имеют подрубрики:

1. Теория и практика воспитания.
2. Педагогические технологии.
3. Педагогическая практика.
4. Зарубежный опыт.

Все статьи рецензируются независимыми экспертами. Окончательное решение о публикации принимает редколлегия журнала. В случае отказа в публикации редакция направляет автору мотивированный отказ. Плата за публикацию с аспирантов не взимается.

С 2012 г. все присылаемые материалы обрабатываются в системе «АНТИПЛАГИАТ». В случае заимствования чужих идей без указания источника цитирования в соответствии с принятыми в научном сообществе нормами статьи возвращаются авторам.

Материалы для публикации присылаются в электронном и бумажном виде. Набор должен быть выполнен в текстовом редакторе WORD в соответствии со следующими требованиями: объем текста — **8-12 страниц** (≈ **20 000 знаков** с пробелами); формат страницы — А4; гарнитура — Times New Roman; размер кегля — 14; межстрочный интервал — 1,5. Допустимые выделения — курсив, полужирный.

Отдельными файлами прилагаются: рисунки (только черно-белые, без полутонов): в векторных форматах — AI, CDR, WMF, EMF; в растровых форматах — TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм в реальном размере; диаграммы из программ MS Excel MS Visio и т. п. вместе с исходным файлом, содержащим данные.

Статья должна соответствовать требованиям РИНЦ, т. е. помимо основного текста содержать следующие сведения, представленные на русском и английском языках:

1) фамилия, имя, отчество автора (авторов) полностью;

2) ученая степень, звание, должность;

полное и точное **место работы; подразделение организации;**

контактная информация (e-mail, почтовый домашний адрес с указанием индекса, почтовый адрес **организации** с указанием индекса);

3) название статьи;

- 4) **аннотация** (150—200 слов, или 1500—2000 знаков с пробелами);
- 5) **ключевые слова** (5—7 слов).
- 6) **рубрика журнала, в которой автор хотел бы опубликовать статью (по желанию)**
К статье прилагаются также индекс УДК, рубрика ГСНТИ и код ВАК.

Пронумерованный список литературы (15—20 источников) приводится в конце статьи в алфавитном порядке, ссылки на работы заключаются в квадратные скобки с указанием страницы при цитировании, например: «Текст цитаты...» [24, с. 56]. Библиографическое описание оформляется по ГОСТ Р 7.0.5—2008 «Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления». Также приводится транслитерация списка литературы на английский язык. Образцы оформления представлены на сайте научных журналов УрГПУ journals.uspu.ru



(343) 336-14-52

Локоткова Оксана Александровна
секретарь редакции



E-mail: pedobraz@uspu.ru

АДРЕС РЕДАКЦИИ

620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 107

Научное издание

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ
2016. № 12

Редактор: Ю. А. Мухина
Компьютерная верстка Ю. А. Мухиной

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-35570 от 04.03.2009.
Подписано в печать 15.12.16. Формат 60×84/8.
Бумага для множ. ап. Гарнитура «Georgia». Печать на ризографе.
Уч.-изд. л. 30. Усл. п. л. 34,9. Тираж 500 экз. Заказ 4774.

Тираж отпечатан в отделе множительной техники
Уральского государственного педагогического университета
620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26.